



**PODER EXECUTIVO  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROFESP  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
HUMANIDADES – PPGECH**

---

**AFIMAR DA SILVA FERNANDES**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO:  
UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS  
DE LÁBREA-AM**

**LINHA DE PESQUISA: (1) PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O  
ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS.**

**AFIMAR DA SILVA FERNANDES**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DO  
TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LÁBREA-  
AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, campus Vale do Rio Madeira em Humaitá-AM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

Humaitá - AM  
2024

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F363d Fernandes, Afimar da Silva  
O direito à educação no ensino remoto : uma análise do trabalho docente nas escolas públicas municipais de Lábrea-AM / Afimar da Silva Fernandes . 2024  
136 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Ângela Maria Gonçalves de Oliveira  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Trabalho docente. 2. Pandemia. 3. Ensino remoto. 4. Direito `a educação. I. Oliveira, Ângela Maria Gonçalves de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**AFIMAR DA SILVA FERNANDES**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DO  
TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LÁBREA-  
AM.**

**BANCA EXAMINADORA:**



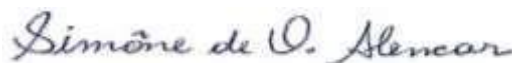
---

Prof.(a) Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira  
(Presidente)



---

Jocélia Barbosa Nogueira  
Membro titular externo (PPG-FILO)



---

Profa. Dra. Simône de Oliveira Alencar  
Membro Interno (PPGECH)

Dissertação de Mestrado defendida em: 17/05/2024

**Humaitá – AM  
2024**

Dedico o mérito deste Mestrado aos meus pais, minha esposa, minha família e, especialmente, aos meus avós, que incansáveis e dedicados me deram a oportunidade de estar realizando um grande sonho, pelas angústias e preocupações que passaram por mim, por terem dedicado suas vidas a mim. Pelo amor, carinho e estímulo que me propiciaram nesta trajetória. Por isso, dedico-lhes esta conquista com profundo respeito, admiração e gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus que, em sua infinita bondade, compreendeu meus anseios e angústias e concedeu-me a oportunidade de alcançar meus objetivos, peço-lhe força e sabedoria para agir com eficiência no trabalho e em minhas decisões.

Em segundo, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) a Secretaria de estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a minha orientadora Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, que não mediu esforços para me acompanhar nessa trajetória, aos professores do PPGECH, pois todos foram imprescindíveis na realização deste trabalho, e aos colegas que direto ou indiretamente me apoiaram nos momentos difíceis.

Muito obrigado.

Lábrea (AM), 17 de maio de 2024.

O professor democrático, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, importante que precisa ser autenticamente vivido.

(Paulo Freire, 2001).

## RESUMO

A presente dissertação aborda o direito à educação e o trabalho de professores da Rede Municipal de Ensino de Lábrea - AM, no período da pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021, e apresenta como temática o direito à educação no ensino remoto: uma análise do trabalho docente nas escolas públicas municipais de Lábrea - AM. Traz como objetivo geral, analisar as condições do trabalho docente na rede municipal de Lábrea - AM, durante o ensino remoto, como contribuição para a garantia do direito à educação. Os objetivos específicos são: identificar as práticas pedagógicas dos professores de Lábrea durante o período da pandemia da Covid-19; perceber as implicações do trabalho remoto na prática docente como garantia do direito à educação; identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores municipais de Lábrea, em relação às aulas remotas ofertadas pelas instituições de ensino participantes da pesquisa. Teve como questão norteadora: de que forma foi operacionalizado o trabalho dos professores de Lábrea, durante o ensino remoto, de modo a contribuir para a efetivação do direito à educação? Para embasar a pesquisa foram trabalhados autores que preconizam informações a respeito da temática, tais como: Muzzuoli (2002), Alves (2003), Bedin e Schneider (2012), Tardif, Lessard e Gauthier (1977), Tardif (1977, 2002, 2007), Marx (1985), Ourique, Lage e Bueno (2021), Godoy (1995), Triviños (1987), Gil (1999) e Bardin (2011). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa básica, através de entrevista, envolvendo abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), envolvendo as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação. Antes e durante a pesquisa foi realizada uma revisão de literatura para que o estudo tivesse um embasamento teórico coerente e condizente com a temática abordada. Os sujeitos da pesquisa foram professores do ensino fundamental I, mais precisamente os docentes do 5º ano da rede municipal de ensino de Lábrea - AM. Mediante a pesquisa foi possível identificar os fatores que contribuíram ou não para o desenvolvimento do trabalho docente e se o direito à educação dos alunos foi respeitado no decorrer do ensino remoto da pandemia da Covid-19. Após a conclusão da pesquisa, os resultados encontrados foram bastante relevantes, e constatou-se que os docentes não receberam suporte necessário e de qualidade para desenvolverem suas atividades docentes de forma satisfatória durante as aulas remotas.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Pandemia; Ensino remoto; Direito à educação.



## ABSTRACT

This dissertation addresses the right to education and the work of teachers in the Municipal Education Network of Lábrea - AM, during the Covid-19 pandemic, between the years 2020 and 2021. It focuses on the theme of the right to education in remote teaching: an analysis of teaching work in the public municipal schools of Lábrea - AM. The general objective is to analyze the conditions of teaching work in the municipal network of Lábrea - AM, during remote teaching, as a contribution to ensuring the right to education. The specific objectives are: to identify the pedagogical practices of teachers in Lábrea during the Covid-19 pandemic; to understand the implications of remote work on teaching practice as a guarantee of the right to education; to identify some of the difficulties faced by municipal teachers in Lábrea regarding the remote classes offered by the educational institutions participating in the research. The guiding question was: how was the work of teachers in Lábrea operationalized during remote teaching, in a way that contributed to the realization of the right to education? To support the research, authors who provide information on the subject were referenced, such as Muzzuoli (2002), Alves (2003), Bedin and Schneider (2012), Tardif, Lessard, and Gauthier (1977), Tardif (1977, 2002, 2007), Marx (1985), Ourique, Lage, and Bueno (2021), Godoy (1995), Triviños (1987), Gil (1999), and Bardin (2011). Regarding the methodology, it is basic research, through interviews, involving a qualitative approach, with the semi-structured interview as the data collection instrument. The data were analyzed based on Bardin's content analysis (2011), involving the following stages: pre-analysis, material exploration, inference, and interpretation. Before and during the research, a literature review was conducted to ensure that the study had a coherent theoretical foundation consistent with the addressed theme. The research subjects were primary school teachers, specifically those teaching the 5th grade in the municipal network of Lábrea - AM. Through the research, it was possible to identify the factors that contributed or not to the development of teaching work and whether the students' right to education was respected during the remote teaching of the Covid-19 pandemic. After the conclusion of the research, the findings were quite relevant, and it was found that the teachers did not receive the necessary and quality support to satisfactorily develop their teaching activities during remote classes.

**Keywords:** Teaching work; Pandemic; Remote teaching; Right to education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Lábrea no Mapa do Amazonas .....	20
Figura 2 - Foto aérea da cidade de Lábrea - AM.....	22
Figura 3 - Festa do Sol em Lábrea - AM.....	22
Figura 4 - Imagem aérea da cidade de Lábrea - AM.....	23
Figura 5 - Escola Municipal Francisca Gomes Mendes .....	24
Figura 6 - Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima .....	24
Figura 7 - Escola Municipal José Maia de Souza.....	24
Figura 8 - Escola Municipal Turma da Mônica.....	24

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção dos docentes sobre a qualidade da internet utilizada nas aulas remotas .....	85
Gráfico 2 - Percentual de professores que receberam formação tecnológica ou não durante as aulas remotas .....	87
Gráfico 3 - Entrega de equipamento tecnológico fornecido ou não pela Secretaria Municipal de Educação.....	89
Gráfico 4 - Habilidades que os docentes tinham em relação ao uso das ferramentas digitais .	91
Gráfico 5 - Respostas dos docentes em relação às ferramentas utilizadas para desenvolverem as aulas de forma remota.....	92
Gráfico 6 - Impactos nas atividades de ensino remoto emergencial e no trabalho home office .....	95
Gráfico 7 - Metodologias utilizadas pelos docentes para ministrarem as aulas de forma remota .....	101
Gráfico 8 - Equipamentos tecnológicos utilizados pelos docentes para a concretização da prática docente.....	104
Gráfico 9 - Materiais utilizados pelos professores durante o período de aulas remotas .....	107
Gráfico 10 - Recursos disponibilizados pelas escolas para a realização de aulas não presenciais .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AM</b>	Amazonas
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>ERE</b>	Ensino Remoto Emergencial
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IEAA</b>	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGECH</b>	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação e Desporto
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TDIC</b>	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>SEÇÃO 1 – O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 Os caminhos da pesquisa</b> .....	<b>25</b>
<b>SEÇÃO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1 Direitos Humanos: concepções e conquista histórica</b> .....	<b>31</b>
<b>2.2 O direito à educação no Brasil</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2.1 Direito à Educação nas Constituições Federais do Brasil</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2.2 A educação brasileira na Constituição Federal de 1988</b> .....	<b>44</b>
<b>SEÇÃO 3 – O TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DA DOCÊNCIA</b> .....	<b>61</b>
<b>3.1 Entendendo o conceito de trabalho?</b> .....	<b>61</b>
<b>3.2 Natureza do trabalho docente</b> .....	<b>65</b>
<b>3.3 A formação docente no contexto histórico</b> .....	<b>67</b>
<b>SEÇÃO 4 – ENSINO REMOTO</b> .....	<b>73</b>
<b>4.1 A educação a distância</b> .....	<b>73</b>
<b>4.2 A escola e o ensino remoto na pandemia de Covid-19</b> .....	<b>74</b>
<b>4.3 O trabalho docente além do presencial</b> .....	<b>77</b>
<b>SEÇÃO 5 – O ENSINO REMOTO NO TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÁBREA</b> .....	<b>82</b>
<b>5.1 Categoria 1 – prática docente</b> .....	<b>83</b>
<b>5.1.2 Categoria 2 – formação continuada</b> .....	<b>96</b>
<b>5.1.3 Categoria 3 – condições efetivas de trabalho</b> .....	<b>103</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>129</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Responsabilidade entre o pesquisador e o/a entrevistado/a</b> .....	<b>133</b>
<b>APÊNDICE C – Formulário de entrevista</b> .....	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

O presente relato de minha trajetória de estudante tem como objetivo descrever e fazer uma retrospectiva de minha formação escolar e acadêmica desde o início até os dias atuais, fazendo uma relação entre o ensino produzido em casa no cotidiano familiar e nas instituições de ensino.

Cheguei em Lábrea no ano de 1978 juntamente com minha família, vindo da zona rural do município de Lábrea, com quatro anos de idade, e instalados na cidade. Já aos oito anos de idade, dei início a minha trajetória de estudante na escola municipal denominada “Tropical”. Lá iniciei a 1ª série do ensino fundamental no ano de 1982 e dois anos depois, em 1984, migrei para a Escola Estadual Professora Balbina Mestrinho, onde dei continuidade aos estudos, na 2ª série. Naquela escola permaneci até a 6ª série do Ensino Fundamental, onde fiquei reprovado naquele ano, e no ano seguinte não fui matriculado por conta da permanência na referida série. Um ano longe da escola me fez refletir bastante no quanto aquele momento poderia interferir na minha vida pessoal e profissional futura, e no ano seguinte, motivado pela minha tia, fui estudar durante o turno matutino na Escola Estadual Santo Agostinho, onde consegui fazer a 6ª e 7ª séries. Em 1995, minha tia fez o convite para eu ir morar em Manaus e continuar os estudos. Chegando na capital, iniciei minha 8ª série e fiquei por três meses na Escola Estadual Aderson de Menezes, localizada no Bairro Parque 10. Logo em seguida retornei para Lábrea, dando continuidade à minha 8ª série, novamente na Escola Estadual Santo Agostinho, onde consegui finalmente concluir meu ensino fundamental. No ano seguinte iniciei o magistério e em 1998 consegui concluir o segundo grau, hoje atual Ensino Médio.

Em casa, minha avó era analfabeta e meu avô tinha até 5ª série do ensino fundamental, eram as pessoas com as quais eu podia contar. Eles foram primordiais desde o início da minha caminhada educativa, dando palavras de apoio e incentivo ao longo de minha formação. As escolas que frequentei deixaram marcas positivas especialmente porque sempre foram bastante receptivas e os professores dedicados e motivadores, sempre relatando sobre a relevância do estudo na vida das pessoas.

Sempre fui um estudante esforçado e dedicado naquilo que almejava, procurando aprender e desenvolver com êxito todas as atividades solicitadas pelos professores, as que não sabia, às vezes, procurava ajuda de um colega para que pudesse ter uma compreensão melhor dos conteúdos ou de outra situação que envolvesse o processo de aprendizagem.

No ano de 1999 fiz uma prova do Programa Alfabetização Solidária, onde fui classificado, e em seguida fui para Mato Grosso/Cuiabá fazer um curso de aperfeiçoamento

pela Universidade de Cuiabá (UNIC) para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Após essa experiência, fui convidado pelo secretário de educação do município de Lábrea para trabalhar como docente na zona rural do município. Aceitando a proposta, fui para a zona rural do município, onde trabalhei por dois anos às margens do Rio Purus. Nesse mesmo período, iniciei minha graduação em Normal Superior. Ali iniciava mais uma etapa de minha trajetória de estudante e, conseqüentemente, a conclusão de um sonho, que era chegar ao nível superior.

No decorrer do ano de 2002 fiz o concurso público para docente do município de Lábrea, fui aprovado e continuei trabalhando na zona rural do município por mais seis anos, dessa vez no ramal do km 26 na BR 230. Todavia, no ano de 2008 tive a oportunidade de vir trabalhar na zona urbana, onde trabalho até os dias atuais. No ano de 2010, sentindo que precisava continuar minha qualificação e ascendência profissional, decidi fazer uma pós-graduação em Educação Infantil e Ensino fundamental pela Faculdade Kúrios em parceria com Cepam/AM.

Dessa forma, no ano de 2014, prestei concurso público para o estado do Amazonas através da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), sendo aprovado, porém, só convocado no ano de 2016, quando fui para Manaus e lá trabalhei por quatro meses e, posteriormente, consegui minha remoção para o município de Lábrea. Após mais um longo período, decidi fazer uma nova especialização, dessa vez em História e Geografia, as quais terminei no ano de 2021. Em seguida, surgiu a oportunidade de concorrer a esta vaga de mestrado que já era um sonho que visava algum tempo, mas por falta de oportunidade vinha sendo adiado. No entanto, surgiu a possibilidade e decidi concorrer a uma das vagas e com a graça de Deus estou aqui nesta nova e árdua empreitada acadêmica.

A ideia de uma boa aula e de um bom professor que construí pode ser descrita como uma pessoa compreensiva, flexível e dinâmica. Sempre procurei compreender os meus discentes, analisando suas vidas e o contexto nos quais estavam inseridos para poder ser flexível e humano dentro dos limites propostos pela educação e as instituições escolares. Dessa forma, procurei sempre dinamizar minhas práticas docentes para facilitar e desenvolver nos discentes melhores compreensões e habilidades no processo ensino e aprendizagem.

Decidi me tornar um profissional dedicado à educação devido à admiração que sempre tive por meus professores. Ao longo de minha vida como estudante e acadêmico, fui desenvolvendo um gosto cada vez maior pela educação e pelo processo de ensino. Com o tempo, percebi que essa é a área em que me sinto mais realizado e envolvido, seja no contexto escolar ou em outras formas de educação. Acredito que contribuir para o aprendizado e desenvolvimento de outras pessoas é uma missão gratificante e que faz toda a diferença na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Atualmente, os estudantes esperam um(a) professor(a) que tenham compromisso com a educação e com o processo de ensino no qual estão inseridos, levando-os a produzir novos conhecimentos e, principalmente, preparando-os para o mercado de trabalho que cada dia se encontra mais competitivo.

Dessa forma, os saberes que mais fazem falta aos professores nessa nova dinamização da educação e do processo de ensino-aprendizagem são os saberes relacionados às tecnologias da informação e comunicação (TIC), pois o que ocorreu durante o cenário da pandemia da Covid-19 fez muitos docentes repensarem suas práticas pedagógicas.

Entretanto, sobre essa minha trajetória escolar/acadêmica ainda falta discorrer que estou em uma nova empreitada educacional, cursando o Mestrado no Ensino de Ciências e Humanidades, pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no qual estou participando com esforço e dedicação, buscando novos conhecimentos e novas metodologias que venham contribuir de forma significativa para minha prática docente e melhoria da qualidade de ensino.

Almejo que esta jornada que tenho atravessado desde o início de minha vida escolar e acadêmica seja coroada com êxito, procurando sempre exercer minhas funções com serenidade e respeito ao próximo, sejam elas como docente ou como discente.

A temática escolhida para a abordagem foi pensada no intuito de buscar informações relevantes sobre o direito à educação, o ensino remoto e o trabalho docente no decorrer da pandemia da Covid-19. Buscando informações em literaturas já existentes sobre o tema, no transcorrer da investigação foi realizada entrevista com doze 12 professores que vivenciaram o trabalho pedagógico naquele momento, investigando aspectos positivos e negativos que contribuíram ou negaram para que o processo ensino-aprendizagem acontecesse de forma satisfatória ou não.

Contudo, espera-se que esta pesquisa possa contribuir de forma eficaz com a temática abordada, já que a ênfase do tema é fazer uma análise sobre o direito à educação durante o ensino remoto salientando a prática docente no decorrer do período pandêmico.

A temática *direito à educação no ensino remoto* é extremamente relevante, principalmente no contexto da pandemia, quando as escolas tiveram que se adaptar rapidamente para continuar oferecendo um ensino de qualidade aos seus alunos. Como estudante e acadêmico, acredito que essa é uma questão fundamental que precisa ser discutida e analisada, principalmente no tocante ao trabalho docente nas escolas públicas municipais.

É importante ressaltar que o trabalho dos professores no período de ensino remoto foi fundamental para garantir que os alunos não ficassem desassistidos e pudessem dar



continuidade aos seus estudos, mesmo diante de todas as dificuldades e desafios enfrentados. Além disso, é preciso também pensar nas desigualdades existentes no acesso à educação remota, principalmente em regiões mais carentes, como é o caso de Lábrea - AM.

Nesse sentido, é imprescindível que haja políticas públicas efetivas para garantir o direito à educação de todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica. Como estudante e profissional da área da educação, considero essas reflexões essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

Em março de 2020, o Brasil, como em todo o mundo, foi acometido pela Covid-19 ou Sars-CoV-2, vírus que surgiu na China em 2019 com um potencial avassalador de infecção. Para diminuir a contaminação da Covid-19 foram adotadas medidas de isolamento e distanciamento social com o intuito de frear a contaminação do vírus entre as pessoas (Farias, 2020).

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças repentinas e contundentes em todo o modo de vida contemporâneo. Dessa forma, toda a comunidade científica se mobilizou para pensar na produção de conhecimentos e intervenções práticas nas mais variadas esferas da vida em sociedade. No âmbito da educação, as medidas de isolamento social, recomendadas para controlar o contágio da Covid-19, redundaram no fechamento das escolas e em uma profunda modificação nas atividades pedagógicas. As aulas presenciais cederam espaço para modalidades de ensino remoto, em caráter emergencial, modificando profundamente as práticas educacionais.

Um dos principais desafios da educação durante esse período foi a formação continuada de professores, inicialmente para se adequarem à utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Nesse contexto, além do manuseio de novas tecnologias, os professores foram desafiados a reinventarem grande parte de suas práticas didáticas, a partir daquilo que diversos teóricos apontam de que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma forma de adaptação rápida e improvisada das práticas educacionais para o ambiente online durante situações de emergência, como a pandemia da Covid-19.

Os estudos destacam a importância da formação continuada dos professores para lidar com as novas demandas e desafios do ensino a distância, incluindo o uso eficaz das tecnologias digitais e a reestruturação das estratégias de ensino e aprendizagem. Além disso, destacam a necessidade de se repensar a avaliação e o acompanhamento dos alunos nesse novo contexto, garantindo a qualidade e a equidade do processo educacional. Entre esses autores estão: Corrêa,

Oliveira e Morés (2020), Mello e Novelli (2021) e Santos (2021), que definiram o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Frente às reestruturações ocorridas nas escolas, o processo de transformação do ensino presencial para o digital refletiu em mudanças significativas no que se refere ao ensino e a aprendizagem (Villas Bôas; Unbehaum, 2020). Assim, repentinamente, a vida profissional dos professores se modificou drasticamente, tendo que se adaptar ao *home office* (trabalho doméstico), familiarizar-se com novas ferramentas tecnológicas e reformular suas práticas pedagógicas.

Segundo Ourique, Lage e Bueno (2021, p. 319), os docentes foram obrigados a se submeter à situação estafante, “sobrecarregados com demandas inesperadas de trabalho e em condições atípicas para o exercício de sua profissão”. Usando uma expressão mais popular, o Editorial da Revista Educar Mais (2020, p. 233) nomeou os desafios à docência em tempos de pandemia como “um ‘soco’ na formação de professores”. Isso porque a formação de professores foi pensada como uma das formas mais eficientes para qualificar o trabalho docente diante dessas transformações decorrentes da pandemia da Covid-19. Nessa perspectiva é que esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho docente em tempos de pandemia e se propõe a responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma foi operacionalizado o trabalho dos professores de Lábrea, durante o ensino remoto, de modo a contribuir para a efetivação do direito à educação?

Problematiza-se as condições do trabalho docente durante o ensino remoto na prática pedagógica dos professores no decorrer da pandemia da Covid-19, analisando se houve formação continuada de professores e quais as condições de trabalho docente no processo do ensino e da aprendizagem. Para tanto, estabelecemos, como objetivo geral, analisar as condições do trabalho docente na rede municipal de ensino de Lábrea - AM, durante o ensino remoto, como contribuição para a garantia do direito à educação.

Especificamente, busca-se: 1) identificar as práticas pedagógicas dos professores de Lábrea durante o período da pandemia da Covid-19; 2) perceber as implicações do trabalho remoto na prática docente como garantia do direito à educação; e 3) identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores municipais de Lábrea, em relação às aulas remotas ofertadas pelas instituições de ensino participantes da pesquisa.

No que concerne a revisão de literatura, foram trazidos autores renomados, como: Muzzuoli (2002), Alves (2003), Bedin e Schneider (2012), Tardif, Lessard e Gauthier (1977), Tardif (1977, 2002, 2007), Marx (1985), Ourique, Lage e Bueno (2021), Godoy (1995), Triviños (1987), Gil (1999) e Bardin (2011), para que se possa ter conhecimento de alguns

autores que embasaram a pesquisa e um horizonte a seguir na hora de usufruir das informações relacionadas à temática abordada.

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução; Seção I, os caminhos metodológicos da pesquisa, que aborda como o estudo foi conduzido ao longo do seu andamento; Seção II, o direito à educação no contexto histórico brasileiro, que traz um retrospecto do direito à educação nas principais legislações brasileiras; Seção III, o trabalho docente: desafios na efetivação da docência, enfatizando como foi a realização dos trabalhos docentes durante o ensino remoto da pandemia da Covid-19; Seção IV, o ensino remoto, que discorre sobre como foi desenvolvida a prática docente dos professores no decorrer do ensino remoto; Seção V, o ensino remoto no trabalho docente dos professores de Lábrea, a temática mencionada nesta seção visa apresentar como foi desenvolvido o trabalho docente de forma remota pelos professores municipais de Lábrea/AM; e as considerações finais, que trazem a síntese do desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

## SEÇÃO 1 – O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia é de extrema importância em uma pesquisa qualitativa, pois é ela que irá orientar todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados. A escolha da metodologia adequada irá garantir que os resultados obtidos sejam válidos, confiáveis e relevantes para o estudo em questão. Além disso, a metodologia também irá definir como os dados serão coletados, sejam por meio de entrevistas, observações, análise de documentos, entre outras técnicas. Isso permite que o pesquisador tenha um direcionamento claro sobre como abordar o tema de pesquisa e obter as informações necessárias para responder às questões propostas.

Portanto, a metodologia em uma pesquisa qualitativa não apenas garante a rigurosidade do estudo, mas também contribui para a sua relevância e utilidade na área de investigação em que está inserido. Assim, é imprescindível que o pesquisador dedique tempo e esforço na escolha e aplicação da metodologia mais adequada para o seu trabalho. Dessa forma, o presente caminho metodológico tem por objetivo relatar os caminhos percorridos durante a pesquisa desenvolvida entre os anos de 2022 e 2023, para melhor compreender a temática abordada e orientar os leitores sobre os percursos efetuados.

A pesquisa foca na eficácia do direito à educação no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, com ênfase no impacto sobre os professores. Para atingir o objetivo de compreender a efetivação do direito à educação no ensino remoto durante a pandemia, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza básica através de entrevista e uma abordagem qualitativa. Essa abordagem permitiu uma análise mais aprofundada das experiências dos professores em relação ao ensino remoto, bem como identificar os desafios e as possíveis soluções encontradas por eles.

Como método, foram realizadas entrevistas como principal instrumento de investigação, e para coleta de dados foi realizada entrevista semiestruturada com professores do Ensino Fundamental I, mais precisamente os docentes do 5º ano, buscando assim uma compreensão ampla e diversificada do tema. Além disso, a análise de documentos oficiais e de pesquisas relacionadas ao assunto também foram incluídas na pesquisa, a fim de enriquecer e fundamentar as reflexões apresentadas.

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2011) para identificar padrões, tendências e temas recorrentes nas falas dos professores. Desse modo, foi possível compreender as experiências dos docentes durante o ensino remoto e refletir sobre os impactos dessa modalidade de ensino no direito à educação.

É importante ressaltar que, apesar das limitações impostas pela pandemia, a pesquisa buscou garantir a confidencialidade e ética na coleta e análise dos dados, respeitando a individualidade e os direitos dos participantes envolvidos. Dessa forma, foi possível contribuir para o debate sobre a efetivação do direito à educação no contexto do ensino remoto e, conseqüentemente, para a tomada de decisões que visem aprimorar esse processo educacional.

A presente dissertação traz em sua questão de pesquisa a seguinte indagação: de que forma foi operacionalizado o trabalho docente dos professores de Lábrea, durante o ensino remoto, de modo a contribuir para a efetivação do direito à educação?

A pesquisa traz como objetivo geral: analisar as condições do trabalho docente na rede municipal de Lábrea - AM, durante o ensino remoto, como contribuição ou negação para a garantia do direito à educação. Para responder o objetivo geral, a pesquisa trabalhou com os presentes objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas dos professores de Lábrea durante o período da pandemia da Covid-19; perceber as implicações do trabalho remoto na prática docente como garantia do direito à educação; e identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores municipais de Lábrea, em relação às aulas remotas ofertadas pelas instituições de ensino participantes da pesquisa.

Figura 1 - Localização de Lábrea no Mapa do Amazonas



Fonte: Google imagens.

História:

Lábrea é um município

brasileiro no interior do estado do Amazonas, Região Norte do país. Sua população é de 47.685 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). É o único município brasileiro que faz divisa com duas capitais estaduais, sendo Porto Velho e Rio Branco.

A cidade de Lábrea foi fundada através da Lei Provincial n.º 523, de 14 de maio de 1881, elevando a freguesia de Lábrea à categoria de vila. Sua história, que remonta às grandes lavras de imigrantes nordestinos durante a fase áurea da borracha, encontra-se intimamente ligada ao movimento da Igreja Católica. A primeira missão se estabeleceu à foz do Rio Ituxi, sendo nomeada de Nossa Senhora de Nazaré do Rio Ituxi e tendo como superior o Capuchinho Frei Pedro de Ceriana.

Ao início de seu povoamento, quando criado o município sendo desmembrado de Manaus, seus limites vinham desde a boca do Abularia à Bolívia. Inicialmente, seu fundador, o maranhense Coronel Antônio Rodrigues Pereira Labre, a idealizou na localidade denominada Terra Firme do Amaciary.

Com a criação da Paróquia de Nossa Senhora de Nazaré de Lábrea por Dom Antônio Macedo Costa, na época bispo do Pará e Amazonas, veio à cidade um de seus maiores colaboradores, o cearense de Aracati, Padre Francisco Leite Barbosa, com seu trabalho de assistência religiosa aos fiéis, não esquecendo-se de zelar pelo bem estar de seu rebanho. Fez várias desobrigas ao longo do Rio Purus e seus afluentes. Seu principal marco ainda hoje lembrado na cidade é a Igreja Matriz de Nossa Senhora de Nazaré.

Pedindo e recebendo donativos e esmolas, ele, com muito sacrifício, esforço e dedicação, iniciou os trabalhos, mas não conseguiu ver o fruto de seu suor terminado, pois pediu demissão do cargo de pároco após doar quase 31 anos de sua vida ao trabalho pastoral em Lábrea. Contudo, a 5 de setembro de 1911, a então Catedral de Nossa Senhora de Nazaré foi abençoada.

A maior parte de sua extensão territorial é quase que totalmente formada pela densa selva amazônica e pode ser alcançada por terra também a partir da cidade de Porto Velho (RO), tomando-se a estrada para Humaitá (AM). É uma região ainda quase que despovoada, sendo que a densidade demográfica da mesma é de 0,4 habitantes por quilômetro quadrado.

A economia de Lábrea é baseada na agricultura, pecuária e extrativismo. A região é conhecida pela produção de cacau, café, madeira e pesca. Além disso, a cidade possui uma significativa presença de povos indígenas, como os Tenharim, os Juma e os Kanamari. A cultura de Lábrea é marcada pela diversidade étnica e pela influência indígena. A população local mantém tradições ancestrais, como rituais de cura, danças e festividades religiosas. A culinária típica da região inclui pratos à base de peixes de água doce, como o pirarucu e o tambaqui, além de frutas e raízes da região.

A infraestrutura urbana de Lábrea é precária, com poucas opções de lazer e baixo acesso a serviços básicos, como saúde e educação. A cidade enfrenta desafios relacionados à falta de

saneamento básico, desmatamento e desigualdade social. A relação dos moradores de Lábrea com a natureza é profunda, refletindo uma conexão ancestral com a floresta amazônica. A preservação ambiental e a luta pelos direitos indígenas são temas importantes para a comunidade local, que busca manter viva sua cultura e tradições.

Em resumo, a cidade de Lábrea é um importante polo cultural e econômico na região amazônica, marcada pela diversidade étnica, pela presença indígena e pela luta pela preservação ambiental. A etnografia desse local revela a riqueza de sua história, tradições e desafios enfrentados pela população local.

Figura 2 - Foto aérea da cidade de Lábrea - AM



Fonte: Google imagens.

Figura 3 - Festa do Sol em Lábrea - AM



Fonte: Google imagens.

Figura 4 - Imagem aérea da cidade de Lábrea - AM



Fonte: Google imagens.

Escolas municipais participantes da pesquisa:



Figura 5 - Escola Municipal Francisca Gomes Mendes



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 6 - Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 7 - Escola Municipal José Maia de Souza



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 8 - Escola Municipal Turma da Mônica



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em meio ao contexto de pesquisa, as escolas acima mencionadas foram imprescindíveis para que o trabalho de pesquisa pudesse ser desenvolvido. O que foi possível pela parceria da gestão e pela colaboração com os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa respondendo o questionário através da entrevista semiestruturada para melhor compreender o objeto de estudo.

### **1.1 Os caminhos da pesquisa**

Foi realizada uma pesquisa através de entrevista, para identificar como foi desenvolvido o trabalho docente desses professores, os recursos materiais e tecnológicos por eles utilizados, o suporte recebido por eles através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município da referida cidade e de que modo essas ações contribuíram para a efetivação do trabalho docente e do direito à educação.

Segundo Gil (1999), pode-se definir método como um caminho para se chegar a determinado fim, enquanto o método científico é entendido como o conjunto de procedimentos técnicos e intelectuais adotados para atingir o conhecimento. Métodos orientam a reflexão intelectual na tentativa de ler e interpretar a realidade. Para ser considerado um método científico, torna-se necessária a sistematização de ideias, de modo que tal sistematização seja baseada em fatos concretos, ou seja, que possam ser provados.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo foi realizada, inicialmente, a revisão de literatura buscando autores que trataram sobre o direito a educação e o trabalho docente, com ênfase nas publicações durante a pandemia da Covid-19.

Segundo Gil (2010), a revisão de literatura é uma modalidade de pesquisa documental que visa resumir determinado assunto existente sobre a perspectiva completa e imparcial, e “[...] propicia ao pesquisador tomar conhecimento, em uma única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado, podendo substituir a consulta a uma série de outros trabalhos”.

Moreira (2004) trata a revisão de literatura como um tipo de texto que “reúne e discute informações produzidas na área de estudo”. Segundo o autor, textos desse tipo têm a utilidade de “posicionar o leitor do trabalho e o próprio pesquisador acerca dos avanços, retrocessos ou áreas envoltas em penumbra” e, além disso, “aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema”.

Uma revisão de literatura é um processo de pesquisa que tem como objetivo reunir e analisar as informações disponíveis sobre um determinado tema ou questão. É uma etapa fundamental em qualquer trabalho acadêmico, pois permite ao autor contextualizar o problema de pesquisa, identificar lacunas no conhecimento existente e fundamentar sua argumentação. Para realizar uma revisão de literatura de qualidade, é importante que o autor seja crítico em relação às fontes consultadas, selecionando aquelas que são mais relevantes e confiáveis. Além disso, é preciso organizar as informações de forma clara e coerente, apresentando uma síntese dos principais pontos abordados na literatura revisada.

No geral, uma revisão de literatura bem feita contribui para o desenvolvimento do conhecimento em uma determinada área, pois ajuda a identificar as principais tendências e debates em curso, fornecendo uma base sólida para a construção de novas pesquisas e teorias.

No que se refere à natureza da investigação, estamos diante de uma pesquisa fundamental que, de acordo com Silva e Menezes (2005), “tem como objetivo gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. A pesquisa básica é conduzida para o aprofundamento de um conhecimento científico que já foi estudado anteriormente. Normalmente, o pesquisador que faz um estudo com essa finalidade busca complementar algum aspecto ou alguma particularidade da pesquisa feita anteriormente.

A pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), nada mais é do que a explicação de um fenômeno a ser estudado onde ele se faz presente, para que se possa compreendê-lo de forma total, ou seja, o pesquisador vai até o campo onde se quer estudar para “captar” a realidade das pessoas envolvidas e, em seguida, faz a coleta de dados.

Hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (Godoy, 1995, p. 21).

Dessa forma, para melhor entender essa premissa, o pesquisador irá a campo para entrar em contato com seu objeto de pesquisa e entender o objeto e as relações que estabelecerá com o ambiente a ser pesquisado.

Para Minayo (2001), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar os aspectos subjetivos e complexos da realidade, explorando a diversidade e a profundidade dos fenômenos estudados. Ela enfatiza a importância da construção de significados e da interação entre pesquisador e participantes, permitindo uma abordagem mais rica e contextualizada do objeto de estudo. Assim, a pesquisa qualitativa contribui para o enriquecimento do conhecimento científico, promovendo uma visão mais ampla e profunda dos fenômenos e das experiências humanas e possibilitando a reflexão crítica e a construção de novos saberes.

Para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, para melhor compreender as práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes da rede municipal de ensino de Lábrea – AM durante a pandemia da Covid-19.

Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A entrevista semiestruturada é uma ferramenta importante na pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador guiar a conversa de acordo com os objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilita um espaço para que o entrevistado possa expressar suas opiniões e experiências de forma mais livre. Ao apoiar-se em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, a entrevista semiestruturada ajuda a enriquecer os questionamentos feitos e a explorar de forma mais aprofundada os fenômenos sociais em estudo. A partir das respostas dos informantes, novas hipóteses podem ser formuladas, permitindo um maior entendimento do tema em questão.

A presença consciente e atuante do pesquisador durante a entrevista é fundamental para garantir que as informações coletadas sejam relevantes e adequadas aos objetivos da pesquisa. Sua participação ativa no processo de coleta de informações contribui para a análise e interpretação dos dados de forma mais crítica e reflexiva, favorecendo a compreensão da totalidade dos fenômenos sociais estudados.

Para Minayo (1993), a entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para a comparabilidade de diversos casos (Minayo, 1993). Assim sendo, a entrevista aberta é uma técnica qualitativa que permite ao entrevistador explorar de forma mais profunda as experiências, opiniões e conhecimentos do entrevistado, sem direcionar suas respostas. Isso possibilita que o entrevistado se expresse livremente e revele informações que podem ser relevantes para a pesquisa.

Além disso, a entrevista aberta é útil para a coleta de dados em pesquisas exploratórias, pois permite que novas questões e temas surjam durante a conversa, possibilitando uma maior compreensão do fenômeno em estudo. É importante que o pesquisador esteja preparado para ouvir atentamente o que o entrevistado tem a dizer e seja flexível para explorar novos caminhos durante a entrevista.

Assim, a entrevista aberta é uma ferramenta valiosa para pesquisadores que desejam obter uma compreensão mais profunda e rica de determinado tema, permitindo uma análise mais detalhada e contextualizada dos dados coletados. Essa técnica atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Por outro lado, podemos ter como instrumento de entrevista fechada o questionário. De acordo com Gil (2008), o questionário, por sua vez, é

composto por questões fechadas, onde o respondente escolhe uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista.

Esse tipo de instrumento é útil quando se deseja obter respostas padronizadas e quantificáveis, facilitando a análise e comparação dos dados coletados. No entanto, é importante ter cuidado com a formulação das perguntas para garantir que as respostas sejam válidas e confiáveis. Além disso, é necessário ter atenção ao tamanho do questionário, para não sobrecarregar o respondente e garantir que ele continue engajado até o final.

Os dados coletados serão analisados tomando como base a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), entendida como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Com a aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin, busca-se compreender e interpretar o material coletado de maneira sistemática e organizada, a fim de extrair informações relevantes para responder às questões de pesquisa propostas. Por meio dessa metodologia, serão identificadas características, padrões e tendências presentes nos dados, permitindo uma análise e uma interpretação dos resultados obtidos.

O método de Análise de Conteúdo é organizado a partir de três fases: 1ª) pré-análise; 2ª) exploração do material; e 3ª) tratamento dos resultados e interpretação (Silva, Fossá, 2015). A fase 1 inclui a organização do material que comporá o estudo/a pesquisa, bem como pensa-se nas hipóteses que darão norte à finalização. Na fase 2 há uma preocupação em correlacionar assuntos por tópicos, a fim de aprofundar cada um deles, organizá-los. E na fase 3, o pesquisador retoma a pesquisa (parte do referencial) para aperfeiçoar as interpretações obtidas, buscando sempre o aprofundamento dos temas, dando subsídio à pesquisa.

Na fase 3, na presente pesquisa, os dados serão organizados a partir das seguintes categorias, construídas *a priori*:

**Categoria 1 – Prática docente:** qual a metodologia utilizada durante o período da pandemia?

**Categoria 2 – Formação continuada:** receberam formação para a utilização de equipamentos eletrônicos? Celular, notebook, tablet...

**Categoria 3 – Condições efetivas de trabalho:** quais equipamentos tecnológicos foram utilizados para a concretização da prática docente? Quais apps/programas foram utilizados? Internet wi-fi ou dados móveis?

Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara,

2005), há a necessidade da descodificação do que está sendo comunicado. É necessário realizar a decifração dos documentos para obter as informações necessárias, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação e análise de conotações (Chizzotti, 2006).

A análise léxica consiste em identificar e analisar as palavras utilizadas nos documentos, buscando compreender o significado e a relevância de cada termo. Já a análise de categorias consiste em agrupar as informações em categorias ou temas específicos, facilitando a organização e a interpretação dos dados. A análise da enunciação foca na forma como as informações são apresentadas, considerando aspectos como o tom, a intenção do autor e o contexto da comunicação. Por fim, a análise de conotações busca identificar os significados implícitos e subjetivos presentes nos documentos, levando em conta aspectos culturais, sociais e históricos. Esses procedimentos ajudam a descodificar os dados coletados e a interpretar o que está sendo comunicado sobre determinado tema, contribuindo para a análise e a compreensão mais aprofundada do conteúdo estudado.

O lócus da investigação foram as escolas públicas municipais do município de Lábrea - AM, e envolveu as escolas que ministram aulas na modalidade de Ensino Fundamental I, mais precisamente as turmas de 5º ano. Dessa maneira, as escolas que participaram da pesquisa foram: Maria do Socorro Brito Lima; Turma da Mônica; Francisca Gomes Mendes; e José Maia de Souza. As referidas escolas foram selecionadas por serem escolas que trabalham com a referida modalidade de ensino, as demais escolas são creches que trabalham com a educação infantil, ou seja, o primeiro ciclo da educação básica.

Os sujeitos da pesquisa foram professores que ministram ou ministraram aulas para o 5º ano nos anos de 2020 a 2021. Para a realização desta pesquisa, adotou-se como critério de inclusão: professores do 5º ano das escolas municipais de Lábrea que atuaram no ensino remoto durante a pandemia. Para exclusão, os critérios estabelecidos foram: o professor não mostrou interesse em participar da pesquisa; e o professor selecionado saiu da escola, tendo em vista que o mesmo era professor de contrato.

## **SEÇÃO 2 – O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO**

### **2.1 Direitos Humanos: concepções e conquista histórica**

A presente seção tem por finalidade demonstrar o direito à educação no contexto histórico brasileiro, trazendo a trajetória e enfatizando as Constituições, LDBs e outras leis que regem a educação no contexto histórico brasileiro, a fim de facilitar o entendimento do leitor. Assim sendo, espera-se poder contribuir futuramente para outros pesquisadores que procurarem informações em relação a temática.

A busca pelo reconhecimento dos direitos humanos é histórica, tendo seu surgimento na modernidade, estruturados nos séculos XVII e XVIII, a partir de uma concepção individualista de sociedade, e que teve seu auge no século XX (Piovesan, 2004). Representando uma construção da modernidade, os direitos humanos se materializaram pela expansão gradual, tendo como ponto de partida o processo de luta contra o poder (Bobbio, 2004) e de busca de um sentido moral e ético para a humanidade.

A proteção aos direitos humanos passou por diversas mudanças, haja vista que inicialmente se restringia a algumas legislações internas de países como a Inglaterra (1684), os Estados Unidos (1778) e a França (1789). Questões humanitárias eram abordadas em determinadas situações de guerra e muitos assuntos não eram discutidos para preservar o princípio de soberania dos estados (Mazzuoli, 2002).

No entanto, ao longo do tempo, a proteção aos direitos humanos evoluiu e se expandiu para incluir tratados internacionais e organismos internacionais, como a ONU e a OEA, que passaram a monitorar e promover os direitos humanos em escala global. Além disso, surgiram novos instrumentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, que estabelece os direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade, raça, gênero ou qualquer outra característica.

Atualmente, a proteção aos direitos humanos é um tema relevante e amplamente discutido no cenário internacional, com a criação de mecanismos de proteção e fiscalização, como os tribunais internacionais e as comissões de direitos humanos. A luta pelos direitos humanos abrange uma gama de questões, como igualdade de gênero, direitos das crianças, direitos dos povos indígenas, eliminação da discriminação racial, entre outros.

É importante ressaltar que a proteção aos direitos humanos é uma responsabilidade de todos os países e indivíduos, e que é fundamental garantir que os direitos humanos sejam



respeitados e protegidos em todo o mundo. A conscientização e a defesa dos direitos humanos são essenciais para promover uma sociedade mais justa, igualitária e livre de violações dos direitos fundamentais.

Embora tenha, inicialmente, se concentrado na questão da lógica e da justificação dos direitos, com destaque para os jusnaturalistas<sup>1</sup> (Rousseau, Locke e Hobbes), entre os séculos XIX e XX, a demanda por direitos cresceu, voltando-se a atenção para as possibilidades de salvaguardar os direitos adquiridos (Canotilho, 2003). Assim, surgiram diferentes correntes de pensamento, como o positivismo jurídico, que defende que os direitos são criados e garantidos pelo Estado, e o constitucionalismo, que enfatiza a importância das constituições na proteção dos direitos fundamentais.

Além disso, o reconhecimento dos direitos humanos como universais e inalienáveis também foi um marco importante nesse processo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pela ONU, foi um marco histórico na consolidação dos direitos humanos como valores fundamentais a serem respeitados e protegidos em todo o mundo. Atualmente, a discussão sobre direitos se expandiu para questões como igualdade de gênero, diversidade sexual, direitos das minorias, direitos dos povos indígenas, entre outros. O reconhecimento e a proteção desses direitos são fundamentais para garantir uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante desse cenário, é importante que se continue debatendo e lutando pela garantia e ampliação dos direitos, buscando sempre a promoção da dignidade humana e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. A proteção dos direitos é um desafio constante, que exige a participação e o engajamento de toda a sociedade.

Um dos documentos de maior relevância em relação às tratativas dispensadas aos Direitos Humanos na história foi o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, de 1966. Segundo esse importante documento, os Direitos Humanos seriam imediatamente aplicados pelos Estados, sendo a eles atribuída a tarefa de apresentar relatórios anuais com as medidas adotadas para proteger e implementar tais direitos em seus territórios (ONU, 1966).

De um modo geral, portanto, pode-se afirmar que as liberdades fundamentais e os Direitos Humanos foram constituídos por processos socioculturais, estando, contudo, em constante evolução. Não há, então, uma forma estática, definitiva para o que sejam direitos humanos. Antes, abrangem um processo dinâmico, que acompanha as mudanças na realidade social em que o objeto dessa proteção se encontra inserido. Desse modo, é possível afirmar que

---

<sup>1</sup> Adeptos do jusnaturalismo, que consiste em uma corrente de pensamento jurídico-filosófica que pressupõe a existência de uma norma de conduta intersubjetiva universalmente válida e imutável.

sempre será necessário promover adaptações para que os Direitos Humanos possam espelhar o ambiente humano atual.

A aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, representou uma resposta ao holocausto a que foi submetido, de modo especial, o povo judeu, sob a égide da ideologia do nacional-socialismo. Diante da ruptura provocada pelo totalitarismo nazista, impôs-se à comunidade internacional a reconstrução da noção de direitos humanos (Alves, 2003).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um marco importante na história da humanidade, ao estabelecer princípios universais que visam garantir a dignidade, liberdade e igualdade de todos os seres humanos. Ela reafirma a crença na igualdade de todos perante a lei, na liberdade de expressão, de pensamento, de religião e de associação, bem como no direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

No entanto, apesar dos avanços significativos desde a sua adoção, ainda há desafios a serem superados na garantia plena dos direitos humanos para todos. A luta contra a discriminação, a violência, a pobreza e a desigualdade continua sendo uma questão urgente em todo o mundo. É essencial que todos os países se comprometam em respeitar e proteger os direitos humanos, garantindo a sua aplicação efetiva em todas as esferas da sociedade.

Tal Declaração inovou ao utilizar uma linguagem de direitos até então inédita, articulando o discurso liberal com o discurso social, contemplando as dimensões e elencando tanto direitos civis e políticos (artigos 3º a 21) quanto direitos sociais, econômicos e culturais (artigos 22 a 28). A combinação fez emergir a concepção contemporânea, marcada pelas notas da universalidade e da indivisibilidade dos direitos humanos (Trindade, 2002).

Essa abordagem inovadora da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, trouxe um novo horizonte para a proteção e promoção dos direitos fundamentais das pessoas em todo o mundo. Ao reconhecer que os direitos civis e políticos estão intrinsecamente ligados aos direitos sociais, econômicos e culturais, a Declaração estabeleceu um marco importante na luta pela justiça social e pela igualdade de oportunidades.

Oliveira (2019), a partir dos escritos de Bobbio (2004), explica que os direitos humanos podem ser divididos em três momentos distintos: direitos à liberdade, direitos políticos e direitos sociais. Os direitos à liberdade compreendem a garantia do homem de ir e vir, expressar livremente seus pensamentos e possuir propriedade. Esses direitos estão relacionados à esfera individual, defendendo a autonomia e a não interferência do Estado na liberdade do indivíduo.

Os direitos políticos são aqueles que permitem a participação dos indivíduos no poder político, incluindo o direito de votar e ser votado. Eles conferem ao cidadão a capacidade de

influenciar e participar das decisões políticas que afetam a comunidade como um todo. Por fim, os direitos sociais foram estabelecidos numa terceira fase e estão voltados para garantir condições mínimas de sobrevivência e igualdade para todos os indivíduos. Esses direitos visam assegurar que cada pessoa tenha acesso a condições básicas necessárias para o seu bem-estar e desenvolvimento pleno (Oliveira, 2019).

Com a mudança do pensamento mundial, há o reconhecimento do indivíduo como ser dotado de dignidade, exigindo uma nova forma de proteção de seus direitos, tornando-se fundamental sua garantia internacional. A constatação de que o Estado-Nação é insuficiente para resguardar a dignidade humana qualifica um novo fundamento aos direitos humanos, sendo que a reivindicação de uma base internacional se baseia no reconhecimento mundial da dignidade da pessoa humana. Segundo Oliveira (2019), a partir dessa Declaração Universal dos Direitos Humanos, diversos países incorporaram em suas constituições os direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação.

Com a mudança do pensamento mundial, há o reconhecimento do indivíduo como ser dotado de dignidade, exigindo uma nova forma de proteção de seus direitos, tornando-se fundamental sua garantia internacional. Destaca-se, ainda, a Declaração de Salamanca<sup>2</sup> (Unesco, 1994, p. 1), que afirma: “toda criança tem direito à educação e deve possuir as mesmas oportunidades de aprendizagem; toda criança possui particularidades, aptidões e necessidades de aprendizagem”. Nesse sentido, a educação se configura como o principal direito da pessoa humana, na garantia dos demais direitos.

A garantia do direito à educação vai além do acesso à escola, envolvendo também a qualidade do ensino, a inclusão de todos os indivíduos, a valorização da diversidade e o respeito às particularidades de cada um. É um direito fundamental que contribui para o desenvolvimento pessoal, social e econômico de cada indivíduo e da sociedade como um todo. Nesse contexto, torna-se essencial que haja políticas públicas eficazes que assegurem a universalização do direito à educação, atendendo às necessidades específicas de cada pessoa. É importante, também, que haja uma constante promoção da conscientização sobre a importância da educação, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo, a fim de garantir a sua efetiva implementação.

---

<sup>2</sup> A Declaração de Salamanca foi um documento adotado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha. A declaração se concentra na inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional, defendendo que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a uma educação de qualidade. A Declaração de Salamanca reforça a importância da educação inclusiva e do respeito à diversidade, enfatizando a necessidade de eliminar barreiras sociais, culturais e físicas para a plena participação de todos os indivíduos na sociedade.

## **2.2 O direito à educação no Brasil**

Neste subitem vamos descrever sobre o direito à educação no Brasil a partir de uma perspectiva histórica, considerando o direito à educação nas constituições federais do país, até a educação a partir da Constituição Federal de 1988, conforme apresenta-se nos tópicos a seguir.

### **2.2.1 Direito à Educação nas Constituições Federais do Brasil**

O direito à educação é um dos pilares fundamentais nas Constituições Federais do Brasil, representando um compromisso essencial com o desenvolvimento social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo da história constitucional brasileira, o reconhecimento desse direito tem evoluído, refletindo a importância atribuída à educação como um instrumento vital para o progresso e o fortalecimento da cidadania.

O direito à educação se classifica como um dos direitos sociais a serem garantidos à sociedade brasileira. Segundo Hartman (2004), esses direitos são representados pelos princípios da dignidade da pessoa humana e da soberania popular. Os termos "direitos fundamentais", "direitos do homem" e "direitos humanos" são usados para descrever esse conjunto de direitos essenciais para o bem-estar humano.

De acordo com Hartman (2004), a expressão "direitos do homem" é relacionada a direitos pré-estatais, ou seja, direitos naturais. Já "direitos humanos" seriam aqueles que estão positivados em âmbito internacional, enquanto os "direitos fundamentais" são os direitos positivados dentro de cada sistema constitucional de um país específico. Para Bobbio (2004), os direitos humanos são todos os direitos relacionados à pessoa humana, dos quais nenhum indivíduo pode ser despojado. Eles são essenciais para o aperfeiçoamento humano e o desenvolvimento da civilização. No contexto interno de um país, esses direitos são efetivados por meio da Constituição.

Os direitos fundamentais são históricos e mutáveis, evoluindo de acordo com as transformações e interesses da classe social dominante em diferentes períodos da história. Esses direitos são resultado de lutas pela emancipação e transformação do homem, sendo passíveis de mudança e ampliação ao longo do tempo. Não existem direitos absolutos, pois o que foi considerado fundamental em um momento histórico pode não ser mais relevante em outro (Hartman, 2004).

Na sociedade contemporânea, caracterizada pela predominância do Estado democrático de direito, a preocupação não é apenas com a proclamação dos direitos, mas sim com a sua efetiva proteção contra transgressões e violações. Bobbio (2004) ressalta a importância de proteger esses direitos para garantir o desenvolvimento e o bem-estar do indivíduo.

A partir do texto de Oliveira (2019), pode-se interpretar que o direito à educação no Brasil foi incorporado como um dispositivo presente em quase todas as Constituições e em outras legislações específicas. Inicialmente, a Constituição Política do Império do Brasil, proclamada em 25 de março de 1824, em seu artigo 179, inciso XXXII, estabelecia o direito à "Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos" (Brasil, 1824), buscando promover a universalização da educação pública. A partir dessa Constituição, o ensino primário passou a ser garantido aos cidadãos.

Nesse sentido, é importante mencionar que os direitos assegurados na Constituição de 1824 serviam para preservar os interesses da elite dominante, que era composta principalmente pelos proprietários de terras e escravos. Dessa forma, a Constituição refletia a manutenção das relações de poder e da estrutura social existente naquela época, protegendo os privilégios e a propriedade da classe dominante (Silva, 2004).

Por sua vez, a Constituição Federal de 1891 rompeu com a divisão quadripartite<sup>3</sup> que estava em vigor no Império e adotou a doutrina de Montesquieu, que defendia a separação dos poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário. No entanto, a constituição apresentou uma falha crucial ao não se vincular adequadamente com a realidade do país, o que resultou em sua ineficácia social (Silva, 2004).

Essa falta de adequação da Constituição de 1891 com a realidade brasileira da época acabou contribuindo para instabilidade política e social no país. A descentralização dos poderes e a falta de mecanismos eficazes de controle e equilíbrio entre eles facilitaram a concentração de poder nas mãos de determinados grupos políticos, o que acabou gerando crises e conflitos. Além disso, a ausência de dispositivos que garantissem os direitos sociais e trabalhistas dos cidadãos também contribuiu para a insatisfação da população e o surgimento de movimentos sociais reivindicando melhorias nas condições de vida e de trabalho.

---

<sup>3</sup> Na Constituição Federal de 1891, a divisão quadripartite se referia à divisão dos poderes em quatro instâncias: o Poder Moderador, o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário. O Poder Moderador era uma atribuição exclusiva do Imperador, que tinha o poder de intervir nos demais poderes e garantir a estabilidade do regime monárquico. Com a Proclamação da República e a elaboração da nova Constituição, o Poder Moderador foi abolido e a divisão dos poderes foi simplificada para apenas três: Executivo, Legislativo e Judiciário. Essa mudança refletiu a adoção dos princípios iluministas de Montesquieu e a consolidação do regime republicano no Brasil.

O contexto da época estava marcado pelo coronelismo, em que o poder real e efetivo estava nas mãos dos coronéis, líderes políticos regionais que exerciam grande influência sobre a política e a sociedade. Apesar das normas constitucionais estabelecerem formalmente a organização nacional com base na teoria de divisão de poderes e outros dispositivos, como o direito de associação e de reunião, a constituição não previu direitos fundamentais importantes, como o direito ao socorro público e o direito à instrução pública gratuita (Silva, 2004).

De acordo com Oliveira (2019), essa Constituição representou um retrocesso em relação à Constituição anterior, pois não garantiu a educação como um direito para todos de forma gratuita. A nova Carta Magna mencionava a educação apenas em alguns artigos específicos, atribuindo competências ao Congresso Nacional para o desenvolvimento das letras, artes e ciências, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos estados e a provisão da instrução secundária no Distrito Federal. Apesar de ter estabelecido a separação entre Estado e Igreja, ao determinar que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria laico, não conseguiu ampliar significativamente as oportunidades educativas.

Embora a Constituição de 1891 tenha atribuído competência em matéria educacional às esferas políticas, foi insuficiente para garantir a educação como um direito universal. Além disso, essa Constituição negou o direito ao voto aos analfabetos, o que também contribuiu para a limitação do acesso à educação e à participação política.

Após a Revolução de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, o Brasil experimentou um grande avanço no campo dos direitos sociais, estabelecendo um Estado intervencionista. Ela elevou os direitos e garantias trabalhistas ao status de norma constitucional e reconheceu o dever dos Poderes Públicos em assegurar o direito à educação e à cultura (Oliveira, 2019). Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propôs a construção de um sistema nacional de educação, baseado em "bases psicobiológicas", defendendo princípios como a função pública da educação, a escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. "A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira" (Sander, 2007, p. 28).

A Constituição Federal de 1934 representou um marco importante na história do Direito Constitucional brasileiro, especialmente por inserir um capítulo inédito sobre a ordem econômica e social. Ela buscava modernizar o país e promover uma maior intervenção do Estado em questões sociais e econômicas (Bonavides, 2004).

Oliveira (2019) afirma que houve avanços significativos relacionados ao direito à educação no Brasil com a promulgação da Constituição de 1934. Nessa época, o Ministério da

Educação e Saúde foi criado, reconhecendo a educação como uma questão de interesse nacional e resultando em uma série de reformas educacionais, incluindo a Reforma Francisco Campos.

A Constituição de 1934 tratou sobre a educação no artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934, art. 149).

Com esse artigo, a Constituição reconheceu a educação como direito de todos, devendo ser ministrada tanto pela família quanto pelos poderes públicos. Essa Carta Magna apresentou dispositivos para a organização da educação por meio da elaboração de um Plano Nacional de Educação, que incluía o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, inclusive para adultos. Pela primeira vez, uma Constituição determinou a vinculação orçamentária para a educação, reservando um percentual mínimo da renda resultante dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos (Oliveira, 2019).

No entanto, apesar dos avanços trazidos pela Constituição de 1934, a sua efetividade e aplicação prática dos direitos sociais enfrentaram desafios. Abalos ideológicos e pressões com interesses contraditórios podem ter contribuído para que muitos dos postulados constitucionais relacionados aos direitos sociais permanecessem, na prática, como uma simples utopia.

Em 1937, uma nova Constituição Federal foi promulgada durante o Governo Vargas, que ocorreu entre os anos de 1937 e 1945, passando a ser conhecida como Polaca ou Polaca do Estado Novo. Essa Carta Magna tinha como objetivo fortalecer o Poder Executivo, conferindo-lhe maior intervenção e eficácia na elaboração das leis. Ao mesmo tempo, reduziu o papel do parlamento nacional em sua função legislativa, restringindo a atuação do Congresso Nacional (Brasil, 1937).

A Constituição Federal de 1937 também buscou eliminar as causas das lutas e dissídios partidários, promovendo uma reforma no processo representativo. Concedeu ao Estado a função de orientador e coordenador da economia nacional, intervindo de forma mais ativa nas questões econômicas do país. No campo do direito coletivo do trabalho, a Constituição de 1937 conferiu ao sindicato reconhecido pelo Estado o privilégio de representar todos os trabalhadores que integravam a respectiva categoria. Também permitiu a estipulação de contratos coletivos de trabalho e impôs contribuições sindicais. No entanto, a greve e o *lock-out* foram considerados recursos antissociais, prejudiciais ao trabalho e ao capital, sendo restringidos (Sussekind, 2004).

Apesar dessas mudanças significativas, a Constituição de 1937 deixa claro que não teve uma aplicação regular, uma vez que o Poder Executivo e o Legislativo ficaram concentrados

nas mãos do Presidente da República, Getúlio Vargas. Como resultado, muitos dispositivos da Constituição não foram efetivamente aplicados e permaneceram "letra morta". A Constituição de 1937 passou por 21 emendas que a alteraram de acordo com as conveniências do momento e até mesmo por capricho do chefe de governo, o que demonstra a instabilidade e o controle autoritário que marcaram esse período da história política brasileira (Silva, 2004).

Conforme Oliveira (2019), a Constituição do Estado Novo de 1937 garantiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário no Brasil, porém, essa gratuidade era limitada apenas aos mais necessitados. Aqueles que possuíam condições econômicas eram obrigados a contribuir com uma pequena taxa mensal para a caixa escolar. Essa abordagem do Estado em relação à educação naquele período era compensatória, ou seja, a gratuidade do ensino público era vista como uma política voltada principalmente para os mais necessitados. Essa política, no entanto, criava uma educação excludente, já que existia uma diferenciação entre escolas destinadas à elite e escolas voltadas à população menos favorecida.

Ainda de acordo com Oliveira (2019), o tratamento dado pela referida Constituição pode ser considerado uma forma de segregação educacional, onde a educação gratuita era destinada apenas aos mais pobres, enquanto os mais abastados eram obrigados a contribuir financeiramente. Essa divisão contribuiu para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais no país, pois não garantia o acesso igualitário à educação para todos os cidadãos. Essa política educacional refletia a visão do Estado Novo de Getúlio Vargas, que buscava controlar e centralizar o poder, mantendo uma abordagem autoritária e paternalista em relação à educação, ao mesmo tempo em que segregava os diferentes estratos sociais por meio do sistema educacional (Oliveira, 2019).

A Constituição Federal de 1946 foi promulgada por uma Assembleia Constituinte, após a vitória das Nações Aliadas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Essa Constituição estabelecia, no capítulo "Da Ordem Econômica e Social", o princípio da justiça social como base para a organização da ordem econômica, buscando conciliar a liberdade de iniciativa com a valorização do trabalho humano.

Um dos principais objetivos da Constituição de 1946 era assegurar a todos os cidadãos um trabalho que possibilitasse uma existência digna. Para isso, foram garantidos direitos do trabalho e da previdência social que visavam melhorar as condições dos trabalhadores. Além disso, a Constituição também assegurava o direito à educação e à cultura, reconhecendo a importância desses direitos para o desenvolvimento individual e coletivo da sociedade (Silva, 2004).



Essa Constituição refletia a preocupação da época em promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde os direitos dos trabalhadores fossem respeitados e garantidos, e a educação e a cultura fossem valorizadas como pilares fundamentais para o desenvolvimento do país (Silva, 2004). Portanto, representou um marco importante na história do Brasil ao garantir princípios de justiça social, direitos trabalhistas e previdenciários, além do reconhecimento do direito à educação e à cultura, visando a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Oliveira (2019) ressalta que a Constituição Federal de 1946 trouxe inovações em relação ao direito à educação no Brasil. Ela estabeleceu, no artigo 166, que a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve se inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. É uma responsabilidade do Estado, apesar de não atribuir essa responsabilidade unicamente ao Estado.

Essa Constituição também instituiu os princípios da educação no artigo 168, em seus incisos:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; VII - é garantida a liberdade de cátedra. Estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário oficial para todos. Quanto ao ensino secundário poderia ser gratuito apenas para aqueles que provassem insuficiência de recursos, mantendo o caráter elitista e excludente do direito à educação (Brasil, 1946, art. 168).

A Constituição em questão manteve a vinculação orçamentária destinada à educação, garantindo que a União aplicasse pelo menos 10% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicariam pelo menos 20% (Oliveira, 2019).

Após a promulgação da Constituição de 1946, foi criada uma comissão formada pelos principais educadores do país para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Lei n.º 4.024 foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 e teve como objetivo regulamentar o sistema educacional brasileiro, garantindo o direito à educação para todos. Em seu artigo 2º, “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo

único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. No artigo 3º, o direito à educação é assegurado através dos incisos:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961, art. 3).

No entanto, a LDB de 1961 apresentou algumas contradições em relação ao direito à gratuidade, ao restringir o acesso gratuito ao ensino para aqueles que comprovassem capacidade intelectual por meio de um exame de admissão (Oliveira, 2019).

Entre as várias diretrizes dessa lei, Ribeiro (1992) chama atenção para o capítulo das finalidades da educação, que em seu título I, artigo 1º, diz que:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961, art. 1).

Percebe-se aí uma “concepção humanista moderna”. Concepção essa hegemônica entre as correntes que defendiam a escola pública, sobre a concepção "humanista" tradicional da vertente religiosa dominante no grupo católico que defendia a escola particular. Isso demonstra um poder legislativo mais conservador do que se mostravam os movimentos sociais pela educação.

Uma das premissas desses movimentos era a educação popular. Ribeiro (1992) relata que, com o objetivo de alfabetizar a população adulta brasileira para que pudessem ser ativos na vida pública do país, surgiu em 1961 movimentos como os Centros Populares de Cultura (CPC), que através do teatro e outras intervenções tratavam de atualidades com a linguagem do povo (Ribeiro, 1992).

As políticas desenvolvimentistas dos governos de Getúlio Vargas (1930 a 1945) Juscelino Kubitschek (1956 a 1960), Jânio Quadros (31 de janeiro a 25 de agosto de 1961) e João Goulart (1961 a 1964) geraram uma enormidade de indústrias no país. Entretanto, para muitos dos cargos ou postos de trabalhos que havia disponíveis, um problema se mostrava: a

população economicamente ativa para trabalhar, na maioria das vezes, não possuía formação acadêmica suficiente para preencher esses cargos. O que se verifica é que a alfabetização do ensino básico não acompanhou o ritmo de investimento, considerando o desenvolvimento industrial. Um exemplo disso é a taxa de analfabetismo no país na década de 1960, que chega aos 39,4% da população (Ribeiro, 1992).

Apesar das limitações e contradições, a LDB de 1961 representou uma vitória para os renovadores da educação que almejavam uma educação mais democrática e descentralizada. Anísio Teixeira, importante educador da época, avaliou a LDB como uma conquista, apesar de não atender plenamente às necessidades do país naquele momento (Oliveira, 2019).

A Constituição Federal de 1967, de acordo com Oliveira (2019), reafirmou a educação como um direito de todos, garantindo a igualdade de acesso e oportunidades. O artigo 168 da referida Constituição diz que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. O referido artigo ressalta em seu em seus parágrafos:

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos; Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial; VI - é garantida a liberdade de cátedra (Brasil, 1967, art. 168).

No entanto, essa Constituição apresentou um retrocesso em relação à legislação anterior no que diz respeito ao financiamento da educação. Ela retirou a vinculação orçamentária para a educação, o que representou um enfraquecimento na garantia de recursos para o setor educacional. O Governo de Artur Costa e Silva foi marcado por retrocessos na educação. A promulgação da Constituição Federal de 1967<sup>4</sup> retirou o vínculo constitucional de recursos para

---

<sup>4</sup> A Constituição de 1967 retirou as características da democracia e concentrou os poderes no Executivo. Sendo assim, ela autorizou a extinção dos partidos políticos e implementou diversas emendas chamadas de atos institucionais. Com a Constituição de 1967 ocorre o fortalecimento do ensino privado, inclusive mediante previsão

a educação, fazendo com que a partir de 1968 os fundos de ensino deixassem de constar no orçamento da União, reduzindo os investimentos do governo em educação (Dreifuss, 2006).

Essa mudança na legislação resultou em uma diminuição dos investimentos na educação, afetando diretamente a qualidade do ensino e o acesso à educação de qualidade para toda a população. O governo passou a priorizar outros setores em detrimento da educação, o que impactou negativamente no desenvolvimento do país a longo prazo. Além disso, durante o regime militar, a educação foi alvo de controle e censura, com perseguições a professores e estudantes que se opunham ao regime. Muitas universidades foram fechadas e seus professores afastados, resultando em um período de repressão e limitação da liberdade acadêmica.

A tentativa por deixar a educação brasileira mais próxima da norte-americana prejudicou os alunos, haja vista que o ensino tecnicista promovido acabava por bloqueá-los, tornando seu conhecimento mecânico, sem criatividade. Sobre o assunto, Fazenda (1985, p. 63) corrobora afirmando que a educação se transformou em um verdadeiro simulacro para o desenvolvimento, o que se verificou na verdade foi um bloqueio ao potencial dos alunos, a frustração da atuação docente e a dilapidação de recursos orçamentários.

Nos parâmetros da educação fixada neste período tinha-se tanto a limitação do aluno quanto a limitação do professor. Dois anos após a promulgação da Constituição de 1967, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 1, em 17 de outubro de 1969, que alterou o texto da Constituição. A emenda manteve a determinação da educação como direito de todos e dever do Estado. Quanto aos princípios, continuou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino dos sete aos quatorze anos. Entretanto, houve uma inovação ao determinar a gratuidade para o ensino posterior, mas essa gratuidade ainda era condicionada à comprovação de insuficiência de recursos, mantendo o caráter compensatório da política educacional (Oliveira, 2019).

Apesar das garantias previstas nas Constituições, a realidade do sistema educacional brasileiro ainda era marcada por desigualdades e exclusão social. A ditadura militar, que perdurou por 21 anos (1964 a 1985), restringiu as liberdades civis e políticas, afetando também a educação e sua qualidade. O país almejava o processo de redemocratização, que ocorreu a partir da eleição de Tancredo Neves para Presidente da República em 1985 e da instalação da Assembleia Nacional Constituinte em março de 1987. Essa nova fase de redemocratização abriu caminho para a elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1988, que trouxe avanços

---

de meios de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica; além da diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Vieira, 2007).

significativos em relação aos direitos sociais, incluindo a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros (Oliveira, 2019).

Após mais de duas décadas sob o regime militar, a sociedade brasileira ansiava por uma volta à democracia e pela garantia de direitos e liberdades civis. Com a morte do último presidente militar, João Baptista Figueiredo, em 1985, iniciou-se um processo de abertura política, permitindo eleições indiretas para a presidência, que resultou na eleição de Tancredo Neves. No entanto, Tancredo Neves faleceu antes de tomar posse, sendo substituído por seu vice, José Sarney, que deu continuidade ao processo de abertura política.

Nesse período de transição, o país passou por diferentes planos econômicos, buscando solucionar os problemas financeiros e inflacionários que assolavam a economia brasileira. Além disso, houve a elaboração de uma nova Constituição, que tinha o objetivo de consolidar a democracia e estabelecer os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros.

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como "Constituição Cidadã", foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e representou um marco histórico para o Brasil. Ela trouxe importantes avanços sociais, garantindo direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, o direito à educação, saúde, moradia, entre outros, conforme estuda-se no tópico a seguir.

### **2.2.2 A educação brasileira na Constituição Federal de 1988**

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou a Carta Política que melhor disciplinou a matéria de direitos fundamentais, tendo os incluído de forma efetiva no ordenamento jurídico-constitucional pátrio, a partir do acolhimento, da tutela e da sanção por ela conferida. Isso tudo ocorreu principalmente em função do pressuposto inserido no inciso III de seu artigo 1<sup>o</sup>, que dispõe que o Brasil, enquanto Estado Democrático de Direito, está fundado, dentre outros elementos igualmente importantes, sobre o princípio da dignidade da pessoa humana (Sarlet, 2009).

Com base nesse princípio, a Constituição de 1988 reconheceu diversos direitos fundamentais, tais como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à intimidade, à liberdade de expressão, entre outros. Além disso, a Carta Magna garantiu mecanismos para a proteção e garantia desses direitos, como a previsão de ações judiciais para a reparação de danos causados,

---

<sup>5</sup> Art. 1<sup>o</sup> A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019); V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

a possibilidade de habeas corpus para a proteção da liberdade individual, entre outros (Moraes, 2024). Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo na proteção dos direitos fundamentais no Brasil, garantindo a todos os cidadãos um arcabouço legal sólido para a defesa de suas garantias e liberdades individuais.

A Constituição de 1988 reconhece e assegura uma série de direitos fundamentais aos cidadãos, tais como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade, à educação, à saúde, entre outros. Além disso, a Constituição estabelece normas e garantias para a proteção desses direitos, bem como define os órgãos responsáveis por assegurá-los e fiscalizá-los.

Dessa forma, a Constituição de 1988 consolidou o princípio da dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado brasileiro e estabeleceu um sistema de proteção efetiva dos direitos fundamentais, conferindo-lhes o status de normas jurídicas de aplicabilidade imediata e vinculante a todos os órgãos e poderes do Estado. Sarlet (2008) inclui os direitos fundamentais como o cumprimento de requisitos derivados do princípio da dignidade da pessoa humana, que, no direito brasileiro, foi estabelecida como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, conforme redação do inciso III do artigo 1º da CRFB de 1988.

Os direitos e as garantias fundamentais foram descritos pelo legislador com maior concentração a partir de seu artigo 5º, onde diz que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Ainda, conforme Moraes (2014), é possível identificar a previsão de direitos e garantias em todo o ordenamento jurídico pátrio, impossibilitando, assim, adstringir a sua localização ao texto constitucional. De acordo com Bonavides (2016), a construção dos direitos fundamentais precisa ser vista como resultado de movimentos de liberdade civis e políticos e como reflexos do liberalismo.

A Constituição de 1988 incluiu a educação no rol dos direitos sociais, quando determina, no art. 6º, que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, art. 6).

Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e

orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 114, de 2021). A Constituição de 1988 reconheceu que a garantia do acesso à educação é essencial para a promoção da igualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, ao dedicar um capítulo específico à educação, a Constituição estabeleceu as bases legais para a organização do sistema educacional, a definição das diretrizes e metas da educação nacional, bem como os princípios norteadores da política educacional do país.

Essa valorização das demandas sociais iniciadas na Constituição de 1988 e repercutida nos anos seguintes ao longo dos governos com positiva influência do neoliberalismo, trouxe resultados positivos para os dias atuais. Em contraposição aos direitos de primeira dimensão que dependem, em regra, do não agir estatal, o reconhecimento dos direitos de segunda dimensão – especificamente os sociais – tem um grau de complexidade elevado quanto a sua efetivação, pois necessitam basicamente da atuação positiva do Poder Público. É nesse sentido que Silva (2006) aduz que:

[...] os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (Silva, 2006, p. 286).

Como todo direito fundamental, os direitos sociais possuem um conteúdo essencial de direitos inerentes à dignidade da pessoa humana (fundamentalidade material), tendo-a como núcleo básico. São indubitavelmente meios para a proteção e a efetivação concreta do princípio da dignidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, a Constituição cidadã de 1988 têm vários direitos sociais e cruciais para dignidade humana e, por isso, sobrepõe-se às demais, principalmente no que se trata as questões relacionadas aos direitos educacionais.

De acordo com Oliveira (2019), a partir da Constituição Federal de 1988, a educação foi reconhecida como um direito essencial para todos os cidadãos, enfatizando o compromisso do Estado em promover o acesso universal à educação como um meio de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O direito à educação é previsto no art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, sendo descrito como:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

De acordo com Martins (2001), o fato novo, na Constituição Federal de 1988, é a colaboração da família, através da promoção e do incentivo, no processo educativo. O termo colaboração indica o reconhecimento por parte do Estado da enorme tarefa que cabe à sociedade, especialmente a civil organizada, na formação dos educandos. Nada impede, portanto, que a sociedade civil organizada, representada por associações comunitárias, entidades religiosas e organizações não-governamentais, possa, em conjunto com o Estado, realizar o trabalho em comum de educar as pessoas.

Assim sendo, seria fundamental que os direitos previstos no referido artigo estivessem sendo colocados em prática em sua totalidade, pela família e o poder público. Só a partir dessa construção em consonância família e Estado o ser humano poderia ter um desenvolvimento amplo em sua vida e uma preparação para o mercado de trabalho mais sólida e de forma condizente, mediante os preceitos pregados pela constituição.

Ainda segundo Oliveira (1999, p. 71), o entendimento é de que as exigências do texto do artigo 205 não estão sendo executadas fielmente, pois “o discurso dominante sobre educação situa a sua possível importância na contribuição para o desenvolvimento econômico, e não para o desenvolvimento da cidadania e da participação política na sociedade democrática”.

Destaca-se, ainda, o art. 206 da Constituição Federal de 1988, que rege os princípios da educação nacional, com destaque aqui para os incisos:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006),

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006),

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988, art. 206).

Segundo Martins (2002), no âmbito do artigo 206, poderemos considerar os princípios como sendo os enunciados básicos, previstos em cada um dos incisos, que compreendem e contemplam uma série de situações e demandas no âmbito educacional, resultando mais gerais que as normas constitucionais já que, precisamente, servem para inspirá-las e entendê-las. No inciso IX a Carta Magna determina que:

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988, inciso IX).



Baseado no presente artigo, em seu inciso IX, é fundamental que os órgãos responsáveis defendam os valores e direitos preconizados pela Carta Magna, que trata dos direitos dos trabalhadores em educação, e que esses direitos sejam respeitados na forma da lei, proporcionando ao grupo de trabalhadores um plano de cargos e carreiras coerente e condizente com a realidade do país.

De acordo com Freitas (2007), defendendo a ideia da constituição de uma política nacional global de valorização e profissionalização dos educadores, o que repercute como condição para uma educação básica emancipatória, além da prioridade que deve ser dada.

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o lócus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho (Freitas, 2007, p. 43).

Nessa perspectiva, a elaboração dos planos de carreira, como os mecanismos que favorecem a valorização dos profissionais do ensino, representa um anseio dos profissionais do magistério público há décadas, e mesmo assim vem andando em passos curtos. E a evolução nesse contexto é mínima e acaba não condizendo com a realidade e seriedade que realmente deveria ser considerada pelo poder responsável.

O referido artigo estabelece os princípios fundamentais que devem reger o ensino no Brasil refletindo a visão da sociedade sobre a importância da educação como um direito social e a base para o desenvolvimento do país.

No que tange ao trabalho do professor, o artigo 40, parágrafo § 5º, determina que:

Os ocupantes do cargo de professor terão idade mínima reduzida em 5 (cinco) anos em relação às idades decorrentes da aplicação do disposto no inciso III do § 1º, desde que comprovem tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio fixado em lei complementar do respectivo ente federativo. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 103, de 2019) (Brasil, 1988, art. 40).

Dessa maneira, o artigo acima mencionado trata da idade mínima para a aposentadoria por tempo de serviço e, dessa forma, contempla, em seu parágrafo 5º, que os profissionais de educação do magistério terão cinco anos de redução em relação às demais categorias para aposentadoria, desde que seja comprovado o efetivo exercício.

Assim sendo, o artigo 201 da Constituição Federal enfatiza, em seu § 8º, que o requisito de idade a que se refere o inciso I do § 7º será reduzido em cinco anos para o professor que

comprove tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio fixado em lei complementar (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 103, de 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9394/1996, disciplina, em seu art. 1º, que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias. No § 2º define que a educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. No art. 2º reafirma a determinação da Constituição Federal ao afirmar que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2).

De acordo com essa concepção, a educação dos alunos deve ser proporcionada em primeiro lugar pela família e pelo Estado de forma secundária, mas ambas devem seguir princípios como a liberdade e a solidariedade humana, levando aos discentes pleno progresso da cidadania e sua preparação para o mercado de trabalho.

O art. 3º determina os princípios da educação nacional:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, art. 3).

O artigo mencionado acima ressalta os princípios que regem a educação nacional *a priori* na Constituição e posteriormente enfatizado na LDB, visando priorizar os direitos e o tratamento que cada cidadão deve receber pelos órgãos e instituições responsáveis pelo processo educativo e formação profissional no decorrer do processo de inclusão e valorização no processo de ensino.

O art. 4º afirma que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (Brasil, 1996, art. 4).

De acordo com o art. 5º “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

No que concerne aos profissionais da educação, o Título ressalta alguns direitos dos Profissionais da Educação. O art. 61 determina que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, art. 61).

No que contempla o artigo acima, a formação dos profissionais do magistério deve atingir as diferentes modalidades de ensino, sendo proporcionada aos docentes uma capacitação eficaz e preparando-os satisfatoriamente para o mercado de trabalho. Dessa forma, esses direitos devem ser respeitados e colocados em prática, visando um bom desenvolvimento e habilidades para a prática docente.

Com base no Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, sancionado pela Presidência da República, ressalta-se que:

Art. 1º . A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, far-se-á conforme o disposto neste Decreto (Brasil, 1999, art. 1).

O artigo acima citado da LDB, que relata a formação dos professores em nível superior, passou a vigorar a partir do momento que o decreto descrito acima foi sancionado. Dessa forma,

todos os professores que pretenderem atuar na área do magistério deverão estar habilitados em curso superior de licenciatura ou graduação plena, seja para atuar na educação infantil ou básica.

De acordo com o art. 2º, os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

- I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;
- II - Possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;
- III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;
- IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Brasil, 1999, art. 2).

Dessa forma, o artigo 2º da LDB ressalta que os cursos para os professores da educação deverão ser estruturados obedecendo algumas condições para que sejam efetivadas as formações para a educação básica. Todavia, os incisos de I a IV do referido artigo salientam como devem ser organizadas as etapas para que os cursos sejam realizados de forma coerente e satisfatória.

O art. 3º refere que a organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (Redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 2000).

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (Brasil, 1999, art. 3).

Por conseguinte, o artigo acima mencionado traz em seu corpo a forma que deverá compor a estrutura curricular que permitirá os graduandos estarem habilitados para as etapas da educação básica. Sendo assim, os parágrafos acima relacionados salientam como devem ser contempladas e estruturadas as áreas em que os docentes estarão sendo formados para desenvolver suas habilidades nos campos que foram habilitados nos referidos cursos de formação preparatória, seja eles na área de educação infantil, fundamental ou em área específica.

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 1999, art. 5).

Assim sendo, no presente artigo, a LDB destaca a incumbência do Conselho Nacional de Educação para que sejam definidos os caminhos para a formação dos docentes da educação básica. Por conseguinte, os incisos de I a VI enfatizam quais habilidades ou competências deverão ser desenvolvidas pelos professores no decorrer do curso de formação, pois a partir daí estarão aptos a praticar o ato docente no contexto educacional, para que possam desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma coerente e satisfatória. Ainda sobre o artigo 5º:

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino. (Retificado no D.O. de 8.12.1999) (Brasil, 1999, art. 5).

Outros artigos da LDB, Lei n.º 9394/1996, dispõem sobre a profissão docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996, art. 62).

Para tal finalidade, o presente artigo enfatiza as qualificações necessárias para o docente atuar na área do magistério em nível superior, o mesmo de receber formação em cursos de licenciatura e graduação plena para que possa estar habilitado a desenvolver suas habilidades docentes no ensino infantil e até os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; (Brasil, 1996, art. 63).

Entretanto, o artigo acima mencionado vem enfatizar as atribuições que compete aos institutos superiores de educação no que dispõe a respeito da formação dos profissionais da educação básica, proporcionando-lhes uma qualificação satisfatória para aqueles professores que queiram se dedicar à educação básica.

Em contrapartida, a referida LDB afirma, em seu art. 67, que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, art. 67).

Dessa forma, o presente artigo vem ressaltar, em seus incisos de I a VI, os direitos previstos em lei e que devem ser colocados em prática para que o professor tenha mais respaldo, segurança e garantia de seus direitos perante os órgãos ou instituições de ensino que visam usufruir de seu trabalho profissional na área do magistério.

Entretanto, o artigo 67 da Lei n.º 9.394/1996, em seu parágrafo § 1º, afirma que: “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)” (Brasil, 1996, art. 67).

No serviço público, os profissionais de educação não devem abrir mão, por ser princípio do ensino, da realização do concurso público. A LDB, no artigo 85, diz que

Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não-concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pela constituição (Brasil, 1996, art. 85).

Nesse contexto, Segundo Gatti e Barreto (2009), a partir da publicação da Lei n.º 9.394/1996, foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, sendo que em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas, e nos anos seguintes as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com os ajustes propostos nessas Diretrizes, é nítida nas Licenciaturas

a prevalência da ideia histórica de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica, gerando uma dicotomia.

Conseqüentemente, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), que é uma recomendação da Constituição de 1988, visando a valorização do trabalhador em educação. O referido plano tem em seu corpo textual 20 metas, e entre essas metas algumas falam sobre a valorização e formação do profissional docente. Dessa forma, as metas que ressaltam a questão do trabalho docente são: meta 15, 16, 17 e 18, ambas serão apresentadas e esplanadas a seguir.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n.º 13.004/2014, estabeleceu algumas metas para o trabalho docente. A Meta 15 do PNE visa à garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE. O objetivo é assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Com o objetivo de subsidiar a condução dessa política nacional de formação dos profissionais da educação, esta seção apresenta análises referentes ao componente da Meta 15, que se refere ao panorama atual da adequação da formação superior em licenciatura dos docentes às áreas de conhecimento em que atuam.

Uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE) faz referência explícita à “[...] formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, a análise considera apenas os docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou com bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluída. Essa análise é baseada no indicador de adequação da formação do docente da educação básica, cuja metodologia é explicada na Nota Técnica Inep/Deed n.º 20, de 21 de novembro de 2014.

Adota-se, também com base na referida Nota Técnica, o conceito de docência, como:

[...] docências oferecidas pela escola e seu corpo docente aos discentes. Docência compreendida como ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências (Brasil, 2014).

Assim, a unidade avaliada é a “docência de disciplina”, isto é, a docência de uma disciplina em uma determinada turma ministrada por um docente específico. Por exemplo, em uma situação em que o professor atue em duas disciplinas distintas em uma mesma turma, essa situação será contabilizada duas vezes: duas docências.

Quanto aos professores em atuação na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental (EF), considerou-se, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 1, de 15 de maio de 2006, que o curso de Pedagogia é a formação adequada para o exercício das funções de magistério nessas etapas da educação básica. Esse parecer define, no inciso VI de seu art. 5º, que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “[...] ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Além da licenciatura em Pedagogia, considerou-se também como formação compatível para atuação nessas etapas o bacharelado em Pedagogia, desde que acrescido de complementação pedagógica.

Serão analisadas as informações provenientes do Censo da Educação Básica – doravante chamado de Censo Escolar –, mais especificamente o relacionamento entre os dados de formação superior dos professores e o conjunto de disciplinas que lecionam, quais sejam: língua/literatura portuguesa, língua/literatura estrangeira, artes, educação física, matemática, ciências, química, física, biologia, estudos sociais, história, geografia, sociologia, filosofia e ensino religioso<sup>6</sup>.

Uma vez que a correspondência entre as áreas de formação (cursos de formação superior informados pelos docentes) e os códigos de cursos superiores atribuídos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – utilizados no Censo Escolar para identificar esses cursos –, variam ao longo do tempo, tornou-se difícil a comparação entre muitos anos da série histórica.

Os dados coletados em 2012 e 2013 apresentam essa composição mais uniforme entre si, com valores para cada ano bastante semelhantes. Assim, foi selecionado apenas o ano de 2013 para fornecer um panorama da situação atual sobre a compatibilidade das formações superiores de docentes com as disciplinas que lecionam.

Conforme a Meta 16 do referido plano, ela apresenta dois grandes objetivos: o primeiro é formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE); o segundo é garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

---

<sup>6</sup> Quanto ao ensino religioso, apesar da existência de cursos de licenciatura para essa área e de as análises desta seção considerarem esses cursos como a formação específica para o exercício do magistério dessa disciplina, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 97, de 6 de abril de 1999, entende que essa licenciatura não é necessária.



Todavia, a Meta 17 ressalta que a valorização dos profissionais do magistério representa um dos desafios centrais para a melhoria da educação brasileira. Como esclarece o documento *Planejando a Próxima Década*, publicado pelo Ministério da Educação em 2014 (p. 53): “a melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica”.

É possível afirmar que a valorização do magistério perpassa diversas dimensões, como a formação adequada e contínua, a estruturação de carreiras, as condições apropriadas de trabalho e a constituição de patamares adequados de remuneração. Nesse contexto, o objetivo central da Meta 17 consiste em equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Cabe ressaltar que o amplo debate sobre a valorização dos profissionais do magistério tem como precedente os baixos salários praticados na remuneração de professores da educação básica pública em grande parte dos estados e municípios da Federação, em comparação com demais profissionais de escolaridade similar.

É preciso considerar que, em função de diferentes contextos socioeconômicos e desigualdades orçamentárias que caracterizam os entes federativos e da ausência de planos de carreira em muitas redes e sistemas públicos de ensino, a perspectiva de construção de legislação que regule nacionalmente um piso salarial se tornou uma das mais importantes pautas de reivindicação dos professores organizados, o que já foi instituído pela Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.

No texto da meta, consta a previsão de um prazo intermediário para sua execução, o sexto ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que ocorreu em 2020. Considera-se que esse prazo confere maior efetividade à função que lhe é designada, a de induzir a aplicação imediata do piso salarial de professores da educação básica pública. Com a finalidade de acompanhar a Meta 17, foi proposto o Indicador 17, que descreve a razão entre o salário médio de professores da educação básica da rede pública (não federal) e o salário médio de não professores, com escolaridade equivalente.

Dessa forma, o presente texto busca apresentar a evolução do indicador por meio da série histórica de 2004 a 2013, com a finalidade de compreender suas tendências recentes, bem como diagnosticar sua configuração atual ante a meta de equiparação expressa no PNE. O Indicador 17 apresenta resultados para o nível Brasil e unidades da Federação

(UF) no período de 2004 a 2013 e foi calculado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE).

Por conseguinte, no Plano Nacional de Educação, mais precisamente em sua Meta 18, continua a ênfase sobre os profissionais da educação e suas carreiras. A valorização dos profissionais da educação escolar básica, pela sua relevância, é um princípio estabelecido pela Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988.

Observa-se que o inciso III da supracitada lei acrescenta outra categoria à denominação “profissionais da educação escolar básica”, estabelecendo, como critério para ingresso, a formação inicial. Inserem-se nesse contexto, por exemplo, os que foram habilitados de acordo com a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n.º 25/2007, que instituiu o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Pro funcionário).

O preceito da valorização foi reforçado pela LDB. Consta em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por meio de estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei n.º 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN), regulamentando o que estava, inicialmente, disposto na CF e na LDB. Foram abrangidos pela referida lei, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 2º:

[...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008, art. 2).

Os trabalhadores em educação, “portadores de diploma de curso técnico ou superior, em área pedagógica ou afim”, só passaram a ser caracterizados como profissionais da educação escolar básica a partir da vigência da Lei n.º 12.014/2009, ou seja, em um período posterior à sanção da Lei n.º 11.738/2008. Como consequência, eles não foram abrangidos pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Definiu-se que o PSPN seria o valor abaixo do qual a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios não poderiam fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais. Ressalta-se que, em caso de jornadas diferenciadas, aplica-se o critério da proporcionalidade.

A implantação do PSPN se deu de maneira gradativa, com o intuito de possibilitar aos entes federativos a realização de processos de adequação em suas receitas, bem como nas estruturas de planos de carreira e remuneração em vigência. Tal concepção se expressa, por exemplo, na redação que consta nos incisos II e III do artigo 3º da Lei n.º 11.738/2008:

Art. 3º O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, estados, Distrito Federal e municípios será feita de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

I - [...];

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente (Brasil, 2008, art. 3).

Outro aspecto que caracteriza o processo gradativo de implantação do PSPN consiste no fato de que, mesmo constando no § 1º do art. 2º da lei anteriormente citada que o piso se refere ao vencimento inicial da carreira, compreendendo-se por vencimento a retribuição devida pelo empregador ao profissional pelo exercício das atribuições de seu cargo – conceito que se diferencia de remuneração, caracterizada como a somatória do vencimento básico com as gratificações e os adicionais –, consta, no § 2º do mesmo artigo, a seguinte redação:

Art. 2º [...]

§ 2º Até 31 de dezembro de 2009, admitir-se-á que o piso salarial profissional nacional compreenda vantagens pecuniárias, pagas a qualquer título, nos casos em que a aplicação do disposto neste artigo resulte em valor inferior ao de que trata o art. 2º desta Lei, sendo resguardadas as vantagens daqueles que percebam valores acima do referido nesta Lei (Brasil, 2008, art. 2).

Segundo a Lei do Piso, cabe à União complementar a integralização do vencimento referente ao PSPN, nos casos em que o ente federativo, considerando os recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

Para que tal fato se concretizasse, o ente federativo deveria justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao MEC solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação (Brasil, 2008). Para tanto, foi publicada a

Resolução n.º 5, de 22 de fevereiro de 2011, aprovada pela Portaria n.º 213, de 2011. No entanto, essas foram revogadas quando o critério para complementação foi modificado.

A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade – instituída pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 –, em reunião realizada em 26 de abril de 2012, considerou que os critérios definidos por aquela resolução e portaria não permitiam identificar objetivamente os entes federados demandantes de recursos para a complementação do piso salarial dos professores.

Considerou, ainda, a impossibilidade de se definirem critérios justos que apontassem o município ou estado em condições mais precárias para receber essa complementação. E decidiu, por unanimidade, que os recursos destinados a esse objetivo deveriam ser distribuídos segundo a utilização dos mecanismos usuais e automáticos já adotados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para os estados e municípios que recebem a referida complementação. São aqueles cujo valor aluno/ano (VAA) de seus fundos estaduais está abaixo do valor mínimo, comprovando, assim, sua dificuldade financeira. Como consequência dessa reunião, o MEC expediu a Resolução n.º 7, de 26 de abril de 2012, ainda em vigor, que se encontra publicada no Diário Oficial da União do dia 30 de julho de 2012.

É importante ressaltar que, de acordo com o artigo 5º da Lei n.º 11.738/2008, o PSPN é atualizado anualmente, desde o ano de 2009. O cálculo é realizado considerando a diferença entre os valores estimados de custo aluno dos dois anos anteriores, segundo consta na Nota n.º 36/2009/CC/AGU/CGU, que interpreta o referido artigo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um conjunto de metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil, abrangendo diversos aspectos, incluindo a valorização dos profissionais da educação. No entanto, durante a pandemia da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e as instituições de ensino precisaram se adaptar às aulas remotas. Nesse contexto, as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE se referem, respectivamente, à formação inicial e continuada de professores, à valorização dos profissionais da educação, à melhoria das condições de trabalho e à garantia de remuneração condigna aos profissionais do magistério.

Durante as aulas remotas da pandemia, foi possível observar que, em alguns casos, as instituições de ensino não ofereceram suporte adequado aos professores para lidar com essa nova modalidade de ensino, o que pode ter impactado negativamente na valorização e nas condições de trabalho dos docentes. Além disso, a remuneração dos profissionais da educação também pode ter sido afetada, especialmente para aqueles que eventualmente tiveram redução de carga horária ou remuneração durante esse período. Portanto, era imprescindível que as

autoridades educacionais avaliassem de forma crítica o cumprimento das metas do PNE em relação ao trabalho docente durante as aulas remotas da pandemia, a fim de garantir a valorização e a qualidade da educação no país.

Durante as aulas remotas, os professores enfrentaram desafios em relação ao seu direito à vida e ao seu bem-estar físico, emocional e mental. A transição repentina para o ensino online trouxe novas demandas e pressões, como a necessidade de se adaptar a novas tecnologias, lidar com a sobrecarga de trabalho e conciliar suas responsabilidades profissionais com as exigências do lar.

Apesar desses desafios, os professores foram demonstrando uma incrível resiliência em sua prática docente. Eles se esforçaram para manter a qualidade do ensino, adaptando suas metodologias, buscando formas de engajar os alunos e oferecendo suporte emocional e acadêmico quando necessário. Além disso, muitos professores se dedicaram a cuidar de si mesmos, buscando apoio de colegas, participando de atividades de cuidado pessoal e procurando ajuda profissional quando necessário.

As aulas remotas foram um grande desafio para todos, especialmente para os professores que tiveram que se adaptar rapidamente a uma nova forma de ensino e lidar com as dificuldades e limitações da tecnologia. Mesmo em meio a uma pandemia global, esses profissionais permaneceram engajados e dedicados ao seu trabalho, garantindo que seus alunos continuassem recebendo o melhor ensino possível. É admirável ver como tantos professores se esforçaram para manter a qualidade de suas aulas, mesmo diante de tantas adversidades. Eles são verdadeiros heróis que merecem todo o reconhecimento e apoio por tudo o que fizeram durante esse período desafiador.

Era fundamental reconhecer o direito à vida dos professores durante as aulas remotas e garantir que eles tivessem as condições necessárias para exercer sua profissão de forma saudável e segura. A resiliência demonstrada pelos professores foi um exemplo de sua dedicação e comprometimento com a educação, e deveriam ter sido valorizados e apoiados em suas jornadas de ensino.

## **SEÇÃO 3 – O TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DA DOCÊNCIA**

A referida seção tem por finalidade enfatizar o trabalho docente e os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de seu exercício buscando demonstrar os percalços vividos no cotidiano para que seu trabalho possa ser desenvolvido com eficácia. Partiremos, inicialmente, para a compreensão do que seja o trabalho, enquanto atividade exclusivamente humana, na concepção marxiana.

Traçando uma rápida trajetória do trabalho, a história nos mostra que ele existe “desde o século XVI, na modalidade de servidão e escravização, no sentido de transformações, do enriquecimento daqueles que se organizaram para ter a propriedade privada dos bens de produção”. Gradativamente assume “a forma de reprodução e acumulação de riqueza pela exploração do trabalho humano, o sistema capital” (Ciavata, 2022, p. 2).

Dessa forma, nesse sistema capitalista, a grande favorecida é a classe dominante, que usa do seu poder dominador para escravizar a classe proletária e ficar cada vez mais rica, pois através da exploração humana, os indivíduos que compõem essa classe, aumentavam seus patrimônios. Para eles, a mão de obra dos servidores era uma ferramenta de enriquecimento, já que não eram valorizados de forma satisfatória e sua capacidade de produção durava pouco tempo para a classe burguesa.

### **3.1 Entendendo o conceito de trabalho?**

O trabalho é a atividade realizada por uma pessoa com o objetivo de produzir um bem ou serviço, contribuindo assim para a sociedade e para sua própria subsistência. Essa atividade pode ser remunerada ou não, e pode ser realizada de forma física, intelectual ou criativa. O trabalho é uma parte fundamental da vida das pessoas, pois é através dele que podemos garantir nosso sustento e realizar nossos objetivos e sonhos. Além disso, o trabalho também contribui para o desenvolvimento econômico de um país e para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

O trabalho, pode ser entendido como a relação entre o homem e a natureza, posto que permite ao indivíduo produzir elementos essenciais à vida e os quais vão se transformando e transformando a si próprio. É por meio do trabalho que o homem se diferencia dos demais animais e se constitui como gênero humano. Para Marx (1985), o trabalho se caracteriza como uma interação do homem com o mundo natural, na medida em que o ser humano se apropria da

natureza, altera seus elementos, de forma a atender as suas necessidades. “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...]” (Marx, 1985, p. 153). Dessa forma, têm-se o trabalho como o “intercâmbio entre o homem e a natureza”.

Dessa maneira, é perceptível que o homem em contato com a natureza é capaz de fazer transformações em sua vida e no contexto em que está inserido. Isso porque ele busca fazer mudanças que possam vir a atender suas vontades, desejos e, na grande maioria das vezes, suas necessidades. Todavia, a natureza serve como espaço de alteração para o homem desenvolver sua força de trabalho e a partir dali adquirir um capital para sua subsistência e valores de apropriação natural para realizar seus desejos.

Na sociedade capitalista, essa relação se caracterizou como um sistema de compra e venda da força de trabalho, remunerado por um salário que atribui ao trabalho caráter de trabalho abstrato, cujo principal objetivo é a produção de “mais-valia, que é o trabalho proletariado retirado o homem de sua condição meramente biológica” (Marx, 1985). Nessa perspectiva, o proletariado tem em suas mãos a força de trabalho que passa a ser remunerado e ao mesmo tempo se torna uma moeda de troca, seu trabalho pelo dinheiro. O dinheiro se transforma em capital quando seu possuidor se apossa dos meios de produção e, para acioná-los, adquire a mercadoria força de trabalho daqueles trabalhadores que, carecendo de meios de produção e meios de vida, veem-se forçados a vender, por um pouco tempo determinado, essa única mercadoria o seu trabalho.

Partindo do pensamento de Marx, entende-se que toda sociedade tem uma forma específica de trabalho que constitui a base para a produção e para a utilização da sociedade. Assim, o mundo vai se transformando através das alterações sofridas pelos elementos da natureza em consequência da atividade consciente do homem, que é o trabalho.

Em relação ao trabalho no contexto educacional, a categoria trabalho surge na escola quando a burguesia ascendente afirma que ensinar é responsabilidade e dever do Estado. A partir de então, o problema se constituiu em debates para saber qual a quantidade e a qualidade da educação que seria oferecida aos trabalhadores (Marx; Engels, 1983).

O trabalho docente, assim como os demais trabalhos, pertence à categoria de atividades produtivas, sendo que a atividade realizada pelo docente inclui atividade mental e também física. A atividade mental fica a cargo da formação contínua que o docente precisa para se manter atualizado, e a parte física se refere “a elaboração dos procedimentos metodológicos e

práticos dos planejamentos das aulas, das atividades acadêmicas, avaliações e atividades burocráticas” (Antunes, 2013, p. 8).

No sistema capitalista, o trabalho sofre uma degradação muito forte que faz com que a força de trabalho humano se assemelhe à mercadoria utilizada para que se produza novas mercadorias. Conceitualmente, o trabalho torna-se uma forma de sobrevivência e não se constitui em uma realização. Nesse sentido:

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de se diferenciar um do outro para se reduzir em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (Marx, 1985, p. 47).

A sociedade capitalista é movida pelo trabalho abstrato e, segundo Lessa (2009), a exploração humana se dá pelas posições “teleológicas secundárias” e não pela produção da riqueza material:

O trabalho abstrato é precisamente isso: o processo social pelo qual o capital, em sua autovalorização, desconsidera as diferenças ontológicas entre as diferentes práxis sociais reduzindo-as, todas, àquilo que, para ele, é essencial: as suas diferentes capacidades de produzir mais-valia (Lessa, 2009, p. 7-8).

No sistema capitalista, não importa “a diferença entre o trabalho concreto – aquele que transforma a natureza – e o trabalho abstrato que produz a mais-valia, pois sua finalidade última é o lucro”. De acordo com Lessa (2009, p. 7-8), “o trabalho abstrato, além de incluir o intercâmbio orgânico com a natureza”, abarca também várias atividades que não exercem tal intercâmbio. Cabe ressaltar que “ainda que o trabalho abstrato predomine no capitalismo”, para que a sociedade se reproduza “o trabalho concreto se faz necessário, posto que sem ele o capitalismo não existe, tão pouco um conjunto de bens necessários a reprodução social” (Lessa, 2009, p. 8).

O trabalho produtivo, sob a ótica da categoria econômica, só poderá existir na modalidade de produção capitalista e jamais em outro modo de sociabilidade, na medida em que “ele se define de forma socialmente determinada em meio às relações sociais desta sociedade”. De acordo com Marx (2010, p. 114), o que diferencia o trabalho produtivo do trabalho improdutivo se pauta na definição de que “é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital”. Registre-se, também, que nesse âmbito o tipo de trabalho pode ser produtivo ou improdutivo, dependendo da forma como ele é organizado sob a forma capitalista de produção.



Quanto ao trabalho improdutivo, ele é referenciado por ser uma atividade assalariada em uma relação de compra e venda da força de trabalho. Apesar de o trabalho improdutivo não produzir mais-valia, não pode ser conceituado como inútil socialmente. Ele exerce uma função social dentro do funcionamento do capitalismo. De acordo com Marx (2010, p. 118), “[...] serviço não é em geral mais do que uma expressão para o valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade”. Dessa maneira, entende-se que o trabalho deixou de ser produtivo no sentido de produção de enriquecimento para a classe dominante, o proletário deixou de contribuir para a ascensão financeira da burguesia. Contudo, não deixou de ser útil em outras atividades cotidianas.

Os serviços, de modo geral, não criam valores de uso materializado em forma de objeto, porém, geram uma ação de utilidade, a qual deixa de existir quando o trabalho se encerra. Marx (2010) alerta, ainda, que é preciso lembrar que há alguns serviços que podem ser considerados produtivos, tais como cozinheiro, quando presta serviços para um restaurante, gerando lucro ao dono do empreendimento. Entretanto, se sua atividade for doméstica, é considerado serviço improdutivo na medida em que seu trabalho está sendo comprado como valor de uso para ser consumido (Marx, 2010).

Com base no contexto acima exposto, percebe-se que o materialismo é fruto das condições de vida da humanidade de acordo com sua época, ou seja, deve ser considerada dentro do seu tempo-espaço. Ciavata (2022) complementa reforçando que se deve observar a totalidade social, mediação, contradição, tempo-espaço e sujeitos sociais, os quais compõem seus conceitos básicos.

É através do trabalho que o indivíduo produz meios de vida e reproduz a si mesmo. Assim, a relação trabalho-educação está intrinsecamente ligada às condições de vida, educação e trabalho mediante a sociedade em que vive. O Brasil conta com uma sociedade de classes que se pauta “na divisão social do trabalho e na apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo, expresso na riqueza social concentrada em bens e serviços distribuídos de forma diferenciada para as classes sociais” (Ciavata, 2022, p. 10).

A proposta deste estudo é apresentar uma reflexão sobre os desafios do processo de formação dos docentes, se considerarmos o trabalho sob a ótica marxiana, cujo conceito se constitui do “dispêndio de energia física e mental com o propósito de produzir um bem de uso proporcionando assim a reprodução da vida humana” (Vieira; Fonseca, 2010, p. 1).

Em termos de período, pode-se entender a incidência da natureza do trabalho docente entre os séculos XV e XVI, porém, não de forma especializada, e sim como uma função exercida por religiosos que se dedicavam à educação e evangelização.

A abordagem sobre a natureza do trabalho docente é fundamental para compreendermos a complexidade e importância dessa profissão. A relação saber-conduta dos docentes reflete não apenas o conhecimento técnico e acadêmico que possuem, mas também as habilidades interpessoais e éticas necessárias para lidar com os alunos. Além disso, o contexto sócio-político-cultural em que atuam os docentes influencia diretamente a sua prática educativa, uma vez que as condições sociais e políticas podem impactar as exigências e desafios enfrentados no ambiente escolar.

Analisar a representação do trabalho docente é igualmente relevante, uma vez que a imagem dos professores na sociedade pode influenciar a valorização e reconhecimento da profissão. É importante desconstruir estereótipos e promover uma visão mais ampla e respeitosa sobre o trabalho dos docentes. Dessa forma, investigar a natureza do trabalho docente nos permite compreender melhor os desafios, responsabilidades e potencialidades dessa profissão tão importante para a formação das futuras gerações.

### **3.2 Natureza do trabalho docente**

No mundo contemporâneo, a atividade docente já é complexa por ter que conviver com realidades ainda não contempladas devidamente no mundo acadêmico, tais como: educação inclusiva, formação continuada dos professores, recursos tecnológicos para ensino híbrido, entre outras. Cabe ressaltar que o trabalho antecede a educação. Contudo, no ato de lidar com a natureza o homem passa a aprender trabalhando e assim socializar seu conhecimento.

A sobrevivência exigiu que o homem se adaptasse, utilizando a natureza ao seu favor e repassando esse conhecimento, que não nasceu com ele. Entretanto, a formação do docente deve ser fundamentada em princípios como reflexividade, relação teoria e prática, criticidade específica para a área de atuação, pois quando é genérica e conceitual, não atende às necessidades formativas dos professores.

Na contemporaneidade, a escola tende a se firmar como um espaço de construção e socialização do saber, de interação entre pessoas e cidadania, desenvolvendo no aluno o senso crítico, preparando-o para conviver em sociedade (Grochoska, 2013). Na percepção de Saviani (2013), a escola tem o papel de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e que necessitam ser assimilados pelos alunos.

Outra contribuição importante está no resgate do papel da escola enquanto instituição que tem como principal função a socialização do saber sistematizado. Este posicionamento quanto ao papel da escola reforça uma das ideias chave da pedagogia histórico-crítica de que apenas através do conhecimento historicamente acumulado é

possível a análise crítica da realidade com vistas a uma ação transformadora (Saviani, 2013, p. 320).

Nesta perspectiva, a escola é um instrumento essencial na transmissão de conhecimento da sociedade, já que em seu papel social busca preconizar para as comunidades as transformações que o processo de globalização inseriu no mundo contemporâneo. Dessa maneira, a escola precisa disseminar para os discentes esses conhecimentos que são inerentes ao contexto social de suas vidas cotidianas e do contexto histórico vivido por outras sociedades em outros momentos da história.

Tardif (2002) avalia que conhecimentos profissionais adquiridos e construídos pelos professores só se tornam saberes se forem devidamente mobilizados para subsidiarem o trabalho docente. Dessa forma, entende-se que teoria e prática ocorrem, simultaneamente, em prol da construção do saber docente, o qual se constitui na própria prática docente.

Ainda em Tardif (2002, p. 149) encontra-se que a “autonomia de trabalho que o educador estabelece em suas aulas com o educando” é fundamental para que haja um desenvolvimento significativo, de qualidade dos educandos. O professor passa a ser “sujeito do seu próprio trabalho e autor de suas práticas, é ele quem modela seu fazer pedagógico, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os estudantes, negociando, improvisando, adaptando” (Tardif, 2002, p. 149).

Nessa perspectiva é imprescindível que o educador promova aos seus educandos um espaço propício ao aprendizado de seus discentes, com isso, ele terá alunos mais participativos, engajados e dispostos a se envolverem no processo de ensino e aprendizagem. A partir daí eles estarão construindo saberes que serão relevantes no contexto do dia a dia e principalmente no futuro deles, é através do conhecimento que as portas se abrirão para o futuro.

Dessa maneira, Miranda (2007, p. 7) entende que o trabalho docente se diferencia dos demais, na medida em que está inserido no âmbito do trabalho imaterial, “a produção não material não está diretamente vinculada ao modo capitalista de produção”. A autora esclarece que o trabalho docente não se submete plenamente ao modo capitalista, posto que há uma margem de autonomia para atuar e transformar sua realidade.

Com base na afirmação de Ruben Alves (2004) sobre a aprendizagem ser um processo de organização das informações que se acumulam ao longo da vida em nossas trajetórias pelo mundo que vai se integrando cognitivamente, o professor precisa entender que a primeira coisa a fazer é ensinar o aluno a querer aprender. Em todo o processo de ensino e aprendizagem, deve-se manter sensível para manter o interesse e a motivação da criança.

Na concepção de Tardif (2007), o trabalho docente é entendido como uma atividade na qual se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que por sua vez é um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. O autor completa, ainda, alegando que essa interatividade é que possibilita ao professor desencadear as suas ações, além de refletir sobre sua própria prática, sua realidade social e educativa, constituindo-se em um exercício processual (Tardif, 2007). Tardif (2007) analisa que a docência se dá em função da experiência do professor, ou seja, o modo como o trabalhador vivencia sua atividade e lhe confere significado.

Os indivíduos carregam consigo, por toda sua vida, uma bagagem de conhecimentos que vão sendo adquiridos em toda a sua trajetória. Contudo, essa bagagem não é estática, vai sofrendo alterações e compartilhando e reconstruindo conceitos. Dessa forma, a noção de experiência pode ser entendida como um processo de aprendizagem espontânea, crenças e hábitos que se firmam por meio de sua interferência a fatos repetitivos e que dá ao trabalhador agilidade, certeza e controle no momento de sua ação.

### **3.3 A formação docente no contexto histórico**

A educação no Brasil passa por mudanças estruturais e funcionais buscando se adaptar aos recursos tecnológicos e adequar suas práticas de ensino aos novos métodos. Com isso, os professores precisam estar atualizados no uso desses recursos, a fim de que suas aulas sejam mais atrativas e dinâmicas.

Na concepção de Gatti (2008), esse contexto representa um grande desafio para resolver as questões “das políticas e ações que promovam reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes”. Nessa perspectiva, é imprescindível que sejam criadas políticas públicas voltadas para a formação docente, principalmente políticas voltadas para o uso dos recursos tecnológicos como ferramenta metodológica para o docente utilizar no seu cotidiano em sala de aula tornando as atividades pedagógicas mais atraentes e dinâmicas.

Nóvoa (2014) apresenta uma defesa de formação continuada, não no sentido de reciclagem, e sim como qualificação para as novas funções da escola e do professor. A proposta é que a formação possibilite ao professor trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional aprofundando os conhecimentos e o acesso a novos conceitos, de maneira que contribua com o desenvolvimento do profissional e da instituição a qual pertença.

A profissão de educador, seja ensinando ou elaborando as práticas educacionais, não se restringe mais a simples tarefa de transmitir conhecimentos acadêmicos. De acordo com

Imbernón (1996), cabe à escola e ao professor combater o analfabetismo cívico, exigindo do professor uma ação que vai além da transmissão das teorias das disciplinas acadêmicas. Essa nova situação complexa exige do professor conhecimentos que até então não fazia parte de seu universo. Portanto, há a necessidade de se construir um novo saber. Contudo, dada a dinâmica da contemporaneidade, que tudo se desatualiza com muita rapidez faz-se necessário uma formação permanente que atenda as atuais necessidades dos alunos e de nossa época.

O professor do século XXI precisa desenvolver habilidades do relacionamento, da convivência da cultura com toda a comunidade acadêmica (Imbernón, 2011). Para tanto, o autor indica mudanças na formação e garante que há inúmeros programas com essa proposta, bem como diversos estudos. Contudo, reconhece o baixo impacto na qualidade de ensino e nas práticas acadêmicas aplicadas pelos docentes, o que faz com que ele recomende uma revisão crítica desses modelos de formação.

Ao mesmo tempo em que surgem profissionais com novas habilidades, as escolas e os professores se veem envolvidos em um contexto em que nem sempre os resultados alcançados são positivos. O fato é que a formação docente tem deixado muito a desejar. São várias as lacunas em relação a um ensino que propicie aos alunos, em especial às crianças, habilidades que contribuam com o pleno desenvolvimento da cidadania. Vários são os problemas que reforçam a crise na educação brasileira, em especial na formação docente.

Assim, constatou-se que uma formação genérica e conceitual não atende as necessidades dos docentes, que precisam ter valores que estejam fundamentados em uma formação reflexiva, ética, criativa e crítica, e, de acordo com Pimenta (2012), só uma formação com esses novos valores permitirá que os profissionais sejam críticos reflexivos. Contudo, essa formação deve ser fundamentada em princípios, como reflexividade, relação teoria e prática, criticidade, e específica para a área de atuação, pois quando é genérica e conceitual não atende às necessidades formativas dos docentes.

No mundo contemporâneo, torna-se um grande desafio a questão da formação de professores, dado o cenário complexo que acarretam diversas dificuldades, que vão desde os baixos salários que desvalorizam a função e dificultam as pessoas a custearem suas especializações, até a queda de qualidade de suas tarefas em função de jornadas duplas de trabalho para melhorar seus recebimentos.

Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 14), “ao se tratar da prática como instrumentalização técnica, o profissional acaba por priorizar a prática do fazer. Segundo as autoras, quando ocorre esse processo, pode-se gerar equívocos graves no processo de formação profissional. Cabe lembrar que existem ainda os limites e desafios de ordem emocional, além dos que são técnico-

pedagógicos. A formação inicial dos docentes, de modo geral, ao longo de sua trajetória vem se apresentando com cursos rápidos e frágeis sob o aspecto teoria e prática. Além de se questionar quais as reais possibilidades de os professores realizarem pesquisas sobre as práticas, problematiza-se que tipo de contribuições teórico-metodológicas são necessárias para a realização das pesquisas (Pimenta; Lima, 2006).

Com base nisso, refletindo sobre a formação permanente, Imbernón (2011) conceitua que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. Imbernón (2011) afirma ainda que:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (Imbernon, 2011, p. 18).

Conforme Vasconcelos (2011, p. 33), uma das principais exigências hoje dos educadores é referente à formação didática envolvendo a complexidade da atividade docente e as lacunas de sua formação inicial. Cabe registrar que a didática é um dos campos teóricos mais específicos da atividade do professor, pois “dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área”.

Seria interessante que a formação dos professores ocorresse na própria escola, facilitando a discussão das reais necessidades e problemas enfrentados diariamente no espaço escolar. Dessa forma, entende-se que será possível contribuir com a construção permanente do conhecimento e desenvolvimento desses profissionais, propiciando e facilitando as mudanças demandadas na realidade da escola. De acordo com Libâneo (2013), essa tarefa envolve todo o setor pedagógico da escola.

Para Vasconcelos (2011, p. 33), para ser professor é preciso cada vez mais dominar os saberes pedagógicos que têm na didática o seu eixo articulador. É necessário outro saber, para além de ministrar aulas, haja vista que a “didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente”.

O fazer pedagógico engloba o saber, o saber fazer e o saber ser. Sobre essa questão, Libâneo (2013) argumenta que em função de se evidenciar o caráter político da educação, com o passar do dos anos, resultou na divisão entre essas três dimensões da prática docente. Mediante esse posicionamento é que muitos professores se preocupam com o fazer em detrimento do saber e do saber ser, quando na verdade não deve haver supremacia entre os diferentes saberes, e sim uma integração entre ele e deles com o desenvolvimento da formação docente.

Libâneo (2013, p. 50) explica: “[...] de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser)”. Assim, é essencial para o desenvolvimento dar a ênfase do saber ser para o desenvolvimento da postura do educador, mas outras dimensões não podem ser relegadas da prática docente, conforme afirma Libâneo (2013, p. 55), “pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor educador”.

Essa reflexão sobre os saberes docentes só se justifica se a eles estiverem agregados o conjunto de procedimentos que os potencializam e os legitimam. Nessa perspectiva, os saberes docentes precisam estar em harmonia e sintonia com a organização do trabalho pedagógico, posto que as situações didáticas apresentadas aos alunos pelos professores precisam estar amparadas por uma teoria.

O que se percebe ao longo deste estudo é que a eficácia do trabalho docente exige que o professor esteja aberto para entender e reconstruir sua própria identidade. No entanto, conforme reflete Nóvoa (2019, p. 03), “a escola parece perdida, não consegue se adaptar ao tempo presente, segue como se ainda não tivesse entrado no século XXI”. Vive à espera das promessas do passado que ainda não se cumpriram, “a começar pelo compromisso da Constituição Brasileira de uma escola pública de qualidade para todos”. O fato é que a escola demonstra uma grande incapacidade de planejar o futuro, o qual já está arraigado ao cotidiano das crianças (Nóvoa, 2019).

Não há como negar a importância do impacto que a revolução digital causou em todos os setores e a posição da escola que se vê entre manter a matriz cultural e científica e a insegurança diante a infinidade de projetos que podem ser aplicados às práticas pedagógicas. Nóvoa (2019) faz uma afirmação racional do cuidado em renovar e construir urgentemente novos modelos de práticas de ensino.

Ao fazer uma abordagem ao longo da história, Nóvoa (2019, p. 8) diz que há “uma grande indiferença das universidades em relação à formação de professores, na comparação com outras profissões (teologia, direito, medicina) a formação de professores foi sempre secundária ou nem sequer houve”. Em relação à “formação de docentes para o ensino infantil e ensino fundamental, a indiferença foi praticamente total”. Ainda recentemente, “essa tarefa era de responsabilidade das escolas normais, de nível médio e não superior” (Nóvoa, 2019, p. 8). Quanto ao ensino médio, segundo o autor, na maioria das vezes, “havia o interesse dos universitários de Letras e de Ciências, com o propósito de garantirem seus postos e financiamentos, podendo, assim, dedicarem as suas áreas disciplinares”.

Na visão de Saviani (2010), o trabalho docente é fundamental para a transformação da sociedade e para a formação dos indivíduos. Para ele, o professor desempenha um papel essencial na construção do conhecimento, na formação ética e cidadã dos alunos, e na promoção da igualdade e da justiça social. Ainda de acordo com Saviani (2010), ele acredita que o trabalho docente deve ser valorizado e reconhecido, tanto pela sociedade quanto pelas instituições de ensino. Ele defende a formação contínua dos professores, o respeito à sua autonomia pedagógica e a garantia de condições adequadas de trabalho. Em suas obras, como em "Escola e Democracia", Saviani (2010) discute a importância do trabalho docente na construção de uma educação democrática e emancipatória. Ele defende a valorização da escola pública e a formação de professores comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino.

Diante dessas circunstâncias, percebe-se que essas medidas são essenciais para garantir um ensino de qualidade e promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, Saviani (2010) ressalta a importância de uma remuneração justa e de políticas de valorização da carreira docente, para atrair e manter profissionais qualificados na educação. Ele também destaca a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação de professores, o reconhecimento de experiências bem-sucedidas na prática pedagógica e a criação de espaços de diálogo e colaboração entre os educadores.

Nesse contexto, observa-se que ao longo dos anos a questão que envolve a formação de professores pouco foi feito. Como em qualquer outra área de conhecimento que prepara seus profissionais para o mercado de trabalho, a formação docente é imprescindível, já que a cada ano o mundo evolui tecnologicamente e, conseqüentemente, as questões metodológicas afloram no processo de ensino. Contudo, é essencial que o corpo docente seja preparado para evoluir simultaneamente nesse processo. Entretanto, é nítido que a formação ou preparação docente sempre foi deixada para segundo plano e no decorrer da pandemia da Covid-19, durante o ensino remoto, isso foi perceptível, pois os professores ficaram encurralados sem saber manusear um computador ou sequer acessar uma sala de aula virtual, como o Google Meet, Google Classroom, Formulários Google etc. Esses são instrumentos metodológicos que podem ou poderiam tornar as aulas mais dinâmicas, proporcionando aos discentes uma nova forma de aprendizagem.

Nóvoa (2019) afirma que as instituições necessitam urgente de novos modelos de prática de ensino. E, nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais seriam essenciais desde que os docentes sejam formados ou preparados em algum curso técnico ou a nível de graduação que vise levar os professores a utilizar esses mecanismos de forma satisfatória dentro do contexto escolar e fora dele quando for necessário. Portanto, é imprescindível que sejam criadas políticas



públicas que visem a formação de professores para que eles venham a se conectar às tecnologias do século XXI e, com isso, se adaptarem a novos métodos educacionais proporcionados pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

## SEÇÃO 4 – ENSINO REMOTO

Esta seção tem por objetivo apresentar conceitos muitas vezes confundidos com o mesmo significado. Trataremos dos conceitos de Educação a Distância e ensino remoto, que apresentaremos nas subseções a seguir.

### 4.1 A Educação a Distância

A Educação a Distância (EaD) é definida formalmente como uma modalidade de ensino que utiliza tecnologias de informação e comunicação para possibilitar a comunicação entre professores e alunos, em diferentes lugares e tempos, por meio de recursos multimídia, como plataformas digitais, videoconferências, material didático impresso e outras mídias (Selwyn, 2017).

Essa modalidade é regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que define EaD como:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, p. 1).

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), a EaD é caracterizada pela flexibilidade, autonomia e interatividade entre os participantes, além da utilização de recursos tecnológicos para a transmissão do conhecimento e a interação entre professores e alunos. Em termos científicos, a EaD é vista como uma área multidisciplinar que envolve estudos em diferentes áreas, como tecnologia, pedagogia, psicologia, design instrucional, entre outras, para desenvolver metodologias e ferramentas eficientes de ensino e aprendizagem na modalidade a distância (Carvalho; Lima, 2018).

O uso da tecnologia no processo educacional é um tema que, há décadas, tem despertado o interesse de pesquisadores em diferentes áreas, como psicologia, educação, ensino, pedagogia, dentre outras. No entanto, o avanço das tecnologias ainda é um assunto muito relevante e que envolve todas as gerações, uma vez que a tecnologia, com destaque para as digitais, está literalmente dentro da casa de grande parte das pessoas, como televisões, computadores, notebooks e celulares.

Além disso, a tecnologia tem possibilitado transformações, inclusive nas formas como o processo educacional é gerenciado e executado em todo o mundo, por exemplo, no

desenvolvimento de novas metodologias e tendências de ensino. Com as diferentes possibilidades oferecidas pela tecnologia digital, o homem, ainda não satisfeito com a sua criação, tem a cada dia aprimorado essa ferramenta para que sua aplicabilidade fique cada vez mais ampla.

É importante ressaltar que todos os aspectos relacionados à tecnologia têm impacto direto nas salas de aulas. Assim, acredita-se, neste texto, que o docente deve conhecer meios para que o uso desses recursos leve ao aprimoramento ou facilitação do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, o contexto mundial contemporâneo exigiu que muitas práticas tradicionais de ensino fossem revistas e transformadas. No início do mês de março de 2020, a doença de coronavírus 2019 (Covid-19) já era confirmada em mais de 125.000 pessoas em todo o mundo (Crepaldi *et al.*, 2020) e, no final do ano de 2021, esse número já era superior a 180 milhões de pessoas.

Dessa forma, uma série de ações foram tomadas pelos governos no sentido de amenizar os efeitos da pandemia. Dentre tais ações está, por exemplo, a instituição de aulas no formato remoto e híbrido, a fim de se evitar aglomerações de estudantes em um único ambiente e, com isso, reduzir as possibilidades de contágio. Sendo assim, a reestruturação do sistema educacional, levando em conta as necessidades que o contexto supra apresentado exige, impactam, diretamente, a qualidade de todo o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na instituição, conforme será discutido, com mais detalhes, na sequência.

#### **4.2 A escola e o ensino remoto na pandemia de Covid-19**

Inicialmente, vale ressaltar que, conforme Behar (2020), não se deve confundir o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a Educação a Distância (EaD). Para a autora, o termo remoto faz referência a um distanciamento espacial, geográfico. Assim,

o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus [...] e emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020, p. 1).

E a forma como o ERE é executado impacta diretamente no processo de aprendizagem das crianças. Sobre tal processo, não há, na literatura, um consenso entre os teóricos relacionado ao conceito de aprendizagem. Da mesma forma, não existe uma convenção que determine a melhor forma para que a aprendizagem se efetive para os sujeitos.

Em tempos de pandemia, algumas práticas comuns e tradicionais de ensino precisaram ser revistas, dentre elas está a questão do uso de recursos tecnológicos nessas práticas de ensino. A utilização da tecnologia enquanto recurso de ensino na Educação Básica é uma temática que tem chamado a atenção de uma série de pesquisadores no âmbito educacional (Pugens; Habowski; Conte, 2018).

Dentre os pesquisadores, vários evidenciam que a tecnologia auxilia o docente para que seu trabalho seja realizado de maneira satisfatória, ou seja, que as aulas sejam desenvolvidas na direção de um processo de ensino que, de alguma maneira, vise um processo efetivo de aprendizagem. Isso porque a formação educacional de um sujeito é um processo plural e com diferentes vertentes, sendo que uma delas diz respeito ao uso de recursos tecnológicos.

É fato que, atualmente, nossa sociedade seja, quase que em sua totalidade, circundada por ferramentas tecnológicas que são atualizadas com bastante constância. Assim, dada a complexidade da sociedade atual, faz-se necessário que a escola seja um ambiente que acompanhe tais transformações a fim de ser capaz de preparar o estudante para atuar na mesma.

Nesse contexto, a escola tem como um dos objetivos possibilitar a aprendizagem organizada nos estudantes, isto é, o intuito do ambiente escolar é a construção de determinados conhecimentos de forma planejada e sistematizada. Para isso, os professores precisam estar preparados para atuar com esses objetivos na escola. Assim, o uso de recursos tecnológicos no processo de formação tem chamado a atenção da academia e, em grande parte das pesquisas, discute-se a questão da utilização, por exemplo, de cyberspaços no processo formativo na Educação Básica. Sobre isso, Lévy (2009) ensina que:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica [...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 2009, p. 17).

Ainda com uma discussão relacionada ao uso da tecnologia na educação, Carvalho e Lima (2018) afirmam que o processo de virtualização educacional, isto é, o desenvolvimento da educação por meio da tecnologia, não objetiva a substituição do método convencional de educação, mas sim a sua reconfiguração, adaptando-o à sociedade atual, conferindo-lhe potencial interativo, assim como flexibilização de tempos, espaços e universalização de acessos. Ainda para Carvalho e Lima (2018), faz-se necessário que a educação se integre à cibercultura, sendo que, para isso, dentre outros fatores, é preciso infraestrutura adequada para o trabalho pedagógico com as tecnologias digitais.

Uma das maneiras em que tal integração é efetiva pode ser contemplada na modalidade de ensino denominada ensino híbrido. Nesse aspecto, a atuação do supervisor pedagógico é fundamental, considerando que ele é quem irá supervisionar e coordenar todas as ações docentes relacionadas ao andamento das aulas.

Spinardi e Both (2018) explicam que o ensino híbrido é um formato de ensino que alia diversas tecnologias educacionais ao processo educativo como um todo. Ainda para os autores supracitados, o ensino híbrido possibilita que os estudantes participem de atividades síncronas, assíncronas, presenciais e a distância. Além disso, Kumi-Yeboah (2014) ensina que o ensino híbrido, ao combinar aspectos síncronos e assíncronos, por meio da tecnologia, possibilita a construção e conhecimento de forma organizada, sistematizada e hierarquizada, conforme preconizam os documentos que regem a Educação Básica no Brasil.

Kumi-Yeboah (2014) afirma, também, que essa possibilidade de construção de conhecimento, no caso do ensino híbrido, ocorre a partir de diferentes tipos de aprendizagem, a saber: a aprendizagem estruturada e não estruturada, ambas legítimas no que diz respeito à educação escolar. Em termos gerais, a aprendizagem estruturada é aquela quando currículo, políticas públicas e interesses escolares convergem para um ponto em comum. De acordo com Kumi-Yeboah (2014), nesse tipo de aprendizagem, o estudante é incentivado a atuar como um sujeito ativo em seu processo de construção do conhecimento e permite que o instrutor acompanhe o estudante, faça uso de um programa previamente estabelecido, gerenciando o acesso ao próximo estágio com base na conclusão ou avaliação, e acompanhando todo o desenvolvimento dessa construção (Hoyle, 2003). Já na aprendizagem não estruturada, o currículo abordado é mais livre e os estudantes têm a oportunidade de interagir e colaborar uns com os outros e o acompanhamento do professor, que atua mais como um instrutor ou tutor, é reduzido.

Outro aspecto abordado por Kumi-Yeboah (2014) diz respeito ao fato de o ensino híbrido, por mesclar ensino presencial e a distância, utilizar uma configuração tanto offline quanto online. A configuração offline envolve um processo de ensino realizado em moldes mais tradicionais, predominantes na sala de aula presencial, enquanto a configuração online faz menção ao uso de internet e demais recursos tecnológicos. Sobre isso, é importante destacar ainda que as transformações advindas das experiências em ambientes online de aprendizagem possibilitam aos estudantes vivenciarem sua autonomia, assumindo-se como seres plásticos, sendo integrados em uma prática que Bonderud (2021) denomina de plasticidade social e tecnológica.

Para o autor supracitado, o ensino híbrido pode ser entendido como uma prática em que alguns alunos ficam em casa em tempo parcial e na escola em tempo parcial, mas existe a possibilidade ainda de a escola optar por manter certos grupos em casa em tempo integral e permitir que as crianças mais novas participem de aulas de maneira presencial.

Ainda que não se trate de abordagem educacional, mas de uma concepção em construção, tais ideias podem apresentar reflexões profícuas ao cenário atual do ensino híbrido, principalmente no que tange à Educação Básica, e possui vários impactos nas ações docentes, conforme abordado na sequência.

### **4.3 O trabalho docente além do presencial**

Ao se abordar o processo de ensino e aprendizagem e o trabalho docente no âmbito da Educação Básica, várias pesquisas mostram que o vínculo entre o conhecimento e atividades que promovam a inteiração e a socialização entre os pares pode potencializar o processo de aprendizagem das crianças.

Habilidades como organização, atenção, concentração, memorização e sistematização podem ser estimuladas, por exemplo, a partir do desenvolvimento das chamadas atividades lúdico-didáticas, que, conforme aponta Machado (2011), podem contribuir para uma resolução de problemas prazerosa, além de possibilitar

o desenvolvimento da linguagem, criatividade, raciocínio dedutivo, [...] formulação das relações entre conteúdo teórico e prática educativa nas etapas de produção do conhecimento, relacionar as formas de atuação a partir de técnicas e métodos de utilização (Machado, 2011, p. 9).

Nesse sentido, a aprendizagem por meio do lúdico permite que o estudante se aproprie de conhecimentos através de um processo que se distancia dos padrões tradicionais. Assim, isso ocorre de modo significativo ao permitir que o aluno se depare com situações que exijam investigação, empenho, reflexão, levando-o a construir e desenvolver conceitos e procedimentos (Machado, 2011).

D'Ambrósio (1991) afirma que há algo de errado com o conhecimento que estamos ensinando. Muitas vezes, o conteúdo que tentamos passar adiante por meio dos sistemas escolares é obsoleto, desinteressante e inútil, ou seja, a maioria dos conteúdos escolares não é, de fato, utilizada pelo estudante para a resolução de problemas advindas de seu cotidiano. Dessa maneira, perde-se “[...] a oportunidade de reconhecer que o aluno traz consigo, para a sala de

aula, uma bagagem cultural rica em conhecimentos escolares que podem ser o ponto de partida para a formalização e ampliação desses conhecimentos” (Machado, 2011, p. 15).

Kamii (2000) afirma que atividades lúdicas motivam os estudantes, fazendo-os interagir entre si e com o professor, além de explorar a necessidade e estabelecer e cumprir regras, estimular o raciocínio dedutivo e criativo das crianças e o desenvolvimento de sua autoconfiança e a autonomia. Sobre o desenvolvimento da autonomia, Machado (2011) destaca que é necessário que o estudante seja estimulado a buscar o conhecimento, ter condições de suportar os possíveis erros e interpretá-los como uma forma de se buscar para o acerto, reduzindo, assim, as consequências do sentimento de fracasso.

Ainda segundo Kamii e Declark (1994, p. 70):

Educar é um processo de desenvolvimento da consciência e da comunicação do educador e do educando, integrando numa visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento e de expressão: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o transcendental.

A construção do conhecimento com a utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Tais atividades são vistas como naturais pelos estudantes, pois ao serem inseridas em um contexto lúdico, elas obtêm prazer e realizam um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo (Machado, 2011).

Segundo Vygotsky (1994), a parceria da aprendizagem com o lúdico para abarcar as possibilidades pessoais significa um aspecto positivo do trabalho escolar. A interação com o outro possibilita um avanço na organização do pensamento do indivíduo. No jogo, por exemplo, o estudante se comporta em um nível diferente do que se estivesse sozinho. O cumprimento de regras, estabelecimento de limites, interação social e aprendizagem de conteúdos escolares, que neste caso são os propostos pela atividade lúdica, são algumas das vantagens da referida parceria.

Além disso, um processo de ensino que, de fato, resulte em uma aprendizagem significativa do estudante tem sido foco de diversas pesquisas acadêmicas no âmbito educacional. Como discutido por Ramos (2019, p. 47), o trabalho com o lúdico em sala de aula permite que o aluno passe de um processo de apatia para um processo harmônico com o meio social onde está inserido, permitindo, por exemplo, no caso da educação infantil, que a criança perceba a importância dos conhecimentos escolares na resolução de seus problemas cotidianos.

Além disso, o lúdico possibilita vivências singulares ricas de significados, além de ter sido fundamental a modificação da estrutura da escola para englobar um trabalho que possa beneficiar toda e qualquer criança.

Assim, conforme discutem Santos (2001), Duarte (2019) e Lago (2017), o lançar mão de atividades lúdicas em sala de aula possibilita, dentre outras coisas, o desenvolvimento de um trabalho inclusivo, em que todos os agentes se tornam sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Nesse caso, o que de início parece ser improvável, passa de um jogo simbólico pobre para a representação mais esquematizada, que permite a criança ir além do que foi ensinado (Huizinga, 2008). Assim, o fato de as crianças terem a oportunidade de aprender como se brinca de faz de conta, com técnicas de modificação do comportamento e com a participação do(a) professor(a) induzindo esse aprendizado, potencializa o seu aprendizado.

Isto posto, faz-se necessário discutir agora as relações entre o processo de ensino na Educação Infantil e a promoção da aprendizagem em tempos de pandemia, conforme segue.

Com relação ao currículo, por exemplo, a necessidade de ter uma base comum a nível nacional é um tema que tem gerado discussões há bastante tempo, inclusive no que diz respeito aos anos iniciais da escolarização. Com a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa intenção ficou bastante clara, uma vez que a referida Lei cita, em seu Art. 26, que os currículos de todos os níveis básicos da educação deveriam ter uma:

base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

Essa discussão relacionada a um currículo comum a todas as instituições escolares leva em consideração vários aspectos, especialmente o direito de todos à educação. Sobre esse direito, Saviani (2016, p. 28) afirma que: “[...] a organização curricular da Educação Básica que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio tem o caráter de uma educação geral comum e universal destinada, portanto, a toda a população”.

Ainda com o objetivo de uma educação comum a todos, após a LDB, os já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) foram lançados. Enquanto a LDB, como legislação, tem como função principal a organização e estruturação da educação no país, os PCNs surgiram com o intuito de fornecer subsídios para a elaboração da proposta curricular no âmbito específico de cada instituição de ensino.



Com um intuito muito semelhante aos do PCNs, porém, com mais detalhes, a Base Nacional Comum Curricular (BNC), estruturada em três ciclos, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, surge no âmbito educacional a partir do ano de 2017. Machado e Lockmann (2014) discutem o alargamento das funções da escola na contemporaneidade explicitada pela BNCC, que pode ser definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 5).

Ainda de acordo com o que consta na própria BNCC, o objetivo desse documento é corresponder às demandas dos estudantes desta época, preparando-os para o futuro (Brasil, 2017). Além disso, o documento é

pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar [...] de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (Brasil, 2017, p. 5).

De forma resumida, a BNCC aborda as competências gerais da Educação Básica, e, com base em diretrizes legais e fundamentos pedagógicos específicos, o documento propõe uma organização curricular para cada etapa de ensino. No que tange especificamente à Educação Infantil, o documento leva em consideração o direito à aprendizagem e o desenvolvimento físico e cognitivo dos indivíduos englobados nesse nível. Vinculando isso aos objetivos de aprendizagem desta etapa, uma série de campos de experiências da Educação Infantil é apresentada.

Esses campos de experiência em que se organiza a BNCC são: o eu, o outro e nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, vale ressaltar que conhecer a composição da Educação Básica nos permite perceber o quão influente as ações docentes são no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, conforme discutem Dassoler e Caliman (2017), a socialização envolve, de maneira fundamental, práticas educativas, isso porque, em um processo interacional, o processo comunicativo está, intrinsecamente, relacionado à processos de trocas de experiência e de conhecimento. Nesse contexto, é nítida a definição de que na socialização acontece a troca de conhecimentos e/ou experiências, ou seja, alguém ensina outrem a como se comportar (Ramos, 2017). Vale ressaltar, ainda, que nenhuma sociedade é capaz de sobreviver por muito tempo se

os indivíduos que a envolve não sejam socializados, assim, para ocupar certas posições no meio social, devem adquirir certos conhecimentos.

Ainda de acordo com Ramos (2017), a socialização é vital, nunca termina, permanente, dura a vida toda e envolve práticas educativas. Pode-se concluir que a educação é uma dimensão de grande importância para a vida social. Dessa forma, quando são expressas a “socialização” e “educação” têm o mesmo significado, ou seja, a socialização sempre envolve um processo educativo e todo processo educativo é um ato de socialização (Lopes; Sadala, 2020).

Ao abordar a definição de educação, Durkheim (2019) esclarece que:

A educação é a ação exercidas pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo especial a que a criança, particularmente, se destina (Durkheim, 2019, p. 41).

Ao ler essa definição, a semelhante fica evidenciada quando se percebe que, ao substituir a palavra educação pela palavra socialização, ainda assim tem-se uma definição adequada. De forma análoga, Brandão (2017), ao discutir etimologicamente, filosoficamente e epistemologicamente o termo educação, define-o da seguinte maneira:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-se-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (Brandão, 2017, p. 7).

Ao se refletir a citação supra apresentada, pode-se assimilar que, do mesmo modo que ninguém escapa da educação, ninguém escapa da socialização, pois ambas não se distinguem, ainda que esteja sendo considerada a educação formal ou mesmo a informal.

Libâneo (2001) aborda essa questão ao estabelecer uma distinção entre a educação formal e a educação informal. Segundo o autor, “a educação formal é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal” (Libâneo, 2001, p. 88). Portanto, para Libâneo (2001), a educação ocorre em diferentes espaços frequentados pelos cidadãos, sendo a educação informal o resultado das ações e influências que permeiam a vida dos indivíduos, o ambiente sociocultural, e ambos os fenômenos podem ser potencializados com a socialização dos sujeitos.

## **SEÇÃO 5 – O ENSINO REMOTO NO TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÁBREA**

Esta seção tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa de campo realizada junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Lábrea, cujo objetivo foi analisar as condições do trabalho docente na rede municipal de ensino de Lábrea - AM, durante o ensino remoto como contribuição para a garantia do direito à educação. Dito isso, acredita-se que a seção abordada possa ter uma relevância social, trazendo para os futuros leitores a forma como os professores da rede municipal de ensino de Lábrea - AM desenvolveram seus trabalhos docentes de forma remota, mais precisamente, os docentes do 5º ano do ensino fundamental.

O lócus da pesquisa foram as escolas Francisca Gomes Mendes, José Maia de Souza, Maria do Socorro Brito Lima e Turma da Mônica, localizadas na área urbana do município, cujo critério de seleção foram as escolas que oferecem Ensino Fundamental I, exclusivamente com os docentes de 5º ano. O intuito da verificação foi identificar o desenvolvimento da prática docente no decorrer da pandemia da Covid-19, analisando se houve formação continuada para os professores e se eles tiveram condições efetivas de trabalho.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas para melhor adentrar na realidade vivenciada pelos docentes durante o período de aulas remotas no decorrer da pandemia da Covid-19. Segundo Mendes e Claro (2017), a entrevista semiestruturada, como a própria designação sugere, tem como características um roteiro preestabelecido, onde o pesquisador acrescenta uma pequena quantidade de perguntas abertas para o participante da pesquisa responder e, em alguns casos, perguntas fechadas no intuito de compreender o fenômeno investigado (Mendes; Claro, 2017). Dessa forma, a entrevista semiestruturada vem sendo muito utilizada em pesquisas educacionais.

De modo semelhante, a entrevista semiestruturada tem sido amplamente utilizada para o entendimento das questões estudadas nesse ambiente (Manzini, 2012), uma vez que apresenta um esquema mais flexível e interativo, apropriado para investigar a diversidade de atores presentes na escola (professores, alunos, pais, diretores, pedagogos, coordenadores, agentes educacionais etc.) e constituir dados para a compreensão dos processos educativos. Dessa maneira, a entrevista semiestruturada utilizada na presente pesquisa foi imprescindível para identificar as ações desenvolvidas pelos professores em suas práticas docentes no decorrer da pandemia da Covid-19.

Participaram da pesquisa 12 professores da rede municipal de ensino de Lábrea - AM, sendo três de cada instituição, dos quais nove participantes são do sexo feminino e três do sexo masculino. Todos os participantes da pesquisa tinham licenciatura que os habilitavam para desenvolver suas atividades docentes e, dos 12 envolvidos no estudo, apenas três tinham especialização na modalidade *lato sensu*.

Nesse sentido, de acordo com a LDB (1996), em seu artigo 62-A, enfatiza-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996, art. 62-A).

Dessa forma, todos os docentes entrevistados estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assim sendo, estão habilitados para atuar nas séries as quais estão ministrando suas disciplinas.

Os dados coletados foram analisados à luz da análise de conteúdo, a partir de categorias criadas *a priori*, sendo elas: prática docente, formação continuada e condições efetivas de trabalho, que serão analisadas nos próximos itens.

### **5.1 Categoria 1 – prática docente**

Discorrer sobre a prática docente em sala de aula é abordar o saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica afirmar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (Tardif, 2000) que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Não só saberes, mas também sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação, que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. Refletir sobre prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício (Arroyo, 2000), o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Portanto, os docentes preenchem um lugar no centro em relação às propostas curriculares. Nesse sentido, eles são os principais protagonistas e sujeitos sociais que executam as funções e mediações da cultura e dos saberes escolares. Assim, seria essencial que as reformas curriculares agregassem valores mais participativos em suas ações que visam a prática docente. Apesar do campo educacional registrar uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem efetivamente favorecer que os que atuam

na escola participem do processo reformativo, subsidiando a formulação de propostas curriculares mais coerentes com a participação da classe docente.

Na entrevista com os professores, um dos questionamentos foi se os professores estavam de acordo em lecionar no formato remoto durante o período da pandemia. E dos 12 professores entrevistados, todos foram significativamente enfáticos em suas respostas, pois afirmaram que mesmo com os obstáculos que o momento apresentava, se fazia necessário para prevenir a vida e saúde dos agentes envolvidos no processo educacional.

Conforme a Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021:

as atividades educacionais remotas poderão ser aplicadas de forma parcial ou integral nas situações de suspensão das atividades escolares por determinação das autoridades locais enquanto perdurar o cenário de pandemia (Brasil, 2021).

Dessa maneira, segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), as aulas presenciais foram suspensas e deram espaço às aulas de forma remota. Com essa decisão, as instituições de ensino tiveram que aderir tal resolução. Foi aí que começou o grande desafio para professores e familiares: procurar de alguma forma fazer os ajustes necessários para que as aulas não presenciais tivessem início. Diante disso, alguns docentes começaram a adotar alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas digitais. Naquele momento, o importante era manter a interação e a comunicação entre docentes e discentes para que o processo ensino-aprendizagem não parasse.

Existem várias pesquisas realizadas recentemente que abordam a prática docente durante o período da pandemia. Entre essas pesquisas estão: a "Aprendizagem online e o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: em busca de evidências empíricas", publicado por Sales, Castro Filho e Roldão (2021); "A prática docente das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia do novo coronavírus", publicado por Araújo e Bueno (2020); e "Educação a Distância em tempos de pandemia: impactos na prática docente", publicado por Schurmann e Moreira (2020). Algumas delas destacam as principais dificuldades enfrentadas pelos professores, tais como a adaptação ao ensino remoto, a sobrecarga de trabalho, a falta de preparo para lidar com tecnologias educacionais, a dificuldade de manter a motivação dos alunos e a dificuldade em avaliar o aprendizado a distância.

Estudos também apontaram que a pandemia gerou mudanças significativas na prática docente, levando os professores a repensarem suas estratégias de ensino, a utilizarem novas ferramentas tecnológicas e a se adaptarem a novas formas de interação com os alunos. Entre estes estudos estão: "La docencia en tiempos de pandemia: Experiencia de académicos que imparten asignaturas en línea" (Batalla-Borges *et al.*, 2020); e "Cambios en la práctica docente

universitaria en tiempos de pandemia. Papel Político” (Sánchez; Cardona; Stella, 2021). Adicionalmente, as pesquisas também mostram que a pandemia evidenciou desigualdades no acesso à educação, com muitos alunos enfrentando dificuldades para acompanhar as aulas remotas devido à falta de recursos tecnológicos ou a condições desfavoráveis de aprendizagem em casa.

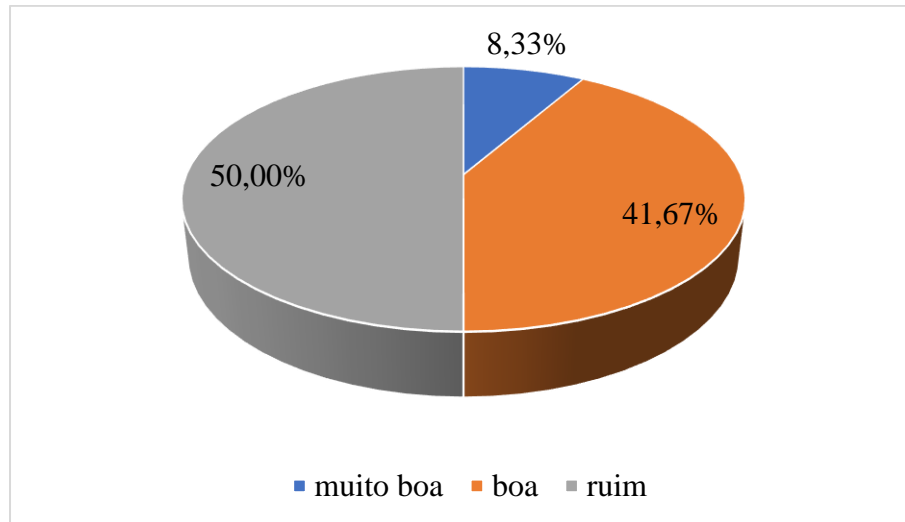
Frente a isso, temos outras pesquisas desenvolvidas, como: “Desigualdades educacionais e o desafio da pandemia de Covid-19 no Brasil”, de Flavio Comim (2021); “Ensino a distância na pandemia de Covid-19: desigualdades regionais e sociais”, de Lucia Maria Wanderley Neves (202); e “Acesso à educação básica durante a pandemia de Covid-19: desafios e desigualdades”, de Patrícia Garey (2020). Perante o exposto, foi possível perceber que os autores buscaram analisar os impactos da pandemia na prática docente enfatizando as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no decorrer do contexto pandêmico.

Um estudo realizado por Evans, Albrecht e McGlinchey (2020) destacou que os professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto durante a pandemia, enfrentando questões como falta de acesso à tecnologia, dificuldades em manter a motivação dos alunos e sobrecarga de trabalho. Já segundo a pesquisa de Dias (2021), os professores também têm enfrentado desafios relacionados à saúde mental, devido ao estresse causado pela mudança repentina no formato de ensino e pela incerteza em relação ao futuro. Além disso, Castro (2020) aponta para a necessidade de investimento em formação continuada para os professores, a fim de que eles possam lidar de forma mais eficaz com as demandas do ensino remoto.

Dessa forma, esses estudos mostram a importância de se compreender e apoiar a prática docente durante a pandemia, a fim de garantir a qualidade do ensino e o bem-estar dos professores para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse fluir de forma satisfatória.

Outro questionamento feito aos docentes, foi como eles classificavam seu acesso à internet durante o período de aulas remotas, cuja respostas poderemos perceber no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Percepção dos docentes sobre a qualidade da internet utilizada nas aulas remotas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Como podemos observar no Gráfico 1, 50% dos professores consideraram a internet ruim durante as aulas remotas, impossibilitando um processo de ensino e aprendizagem com a qualidade necessária. Assim sendo, 41,67% consideraram a internet boa para desenvolver suas aulas durante o período de aula remota, e apenas 8,33% disseram que a internet era muito boa para suas práticas docentes no decorrer das aulas de forma remota.

As informações destacadas no gráfico acima demonstram um desafio significativo que os professores enfrentaram ao conduzir aulas remotas: a qualidade da conexão com a internet. Era essencial que as instituições de ensino investissem em infraestrutura tecnológica adequada para garantir que os professores conseguissem realizar seu trabalho de forma eficiente e eficaz. Além disso, era importante oferecer suporte e capacitação aos docentes para que pudessem lidar com eventuais problemas de conexão durante as aulas remotas. A qualidade da internet era um aspecto crucial para o sucesso do ensino remoto, e deveria ter sido uma prioridade para as instituições de ensino.

Um autor que aborda as questões relacionadas ao acesso à internet durante o período das aulas remotas é Prensky (2000), em seu trabalho sobre a “teoria da imersão digital”. A referida teoria argumenta que a geração de nativos digitais, ou seja, aqueles que crescem em um ambiente digital, possui uma capacidade natural de se envolver e mergulhar profundamente com a tecnologia de forma intuitiva. Dessa forma, a imersão digital não afeta apenas a maneira como esses indivíduos aprendem e interagem com o mundo, mas também influencia suas habilidades cognitivas e sociais.

Outro autor relevante é Ferreira (2021), que discute os desafios enfrentados pelos docentes na adaptação ao ensino remoto e a importância do acesso à internet para o sucesso

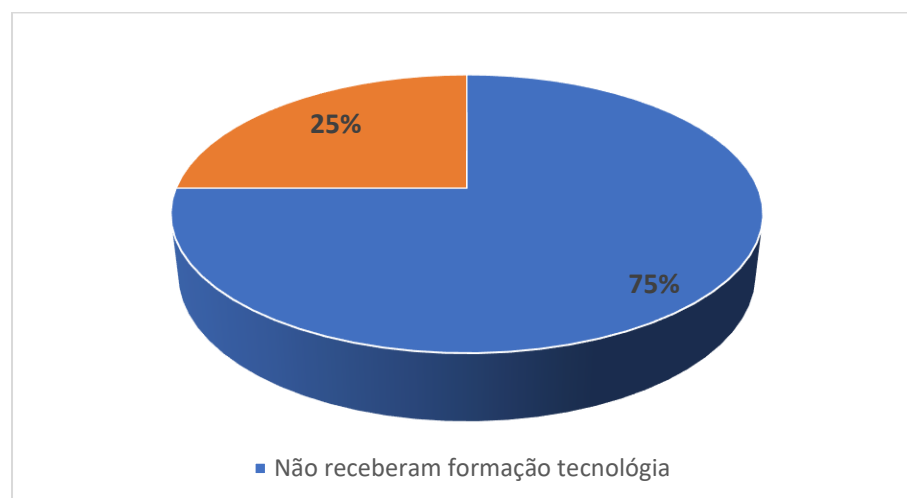
dessa modalidade de ensino. Além disso, Silva (2019) destaca a importância da infraestrutura de internet nas escolas para garantir a igualdade de acesso de alunos e professores.

Os autores citados trazem contribuições importantes para a discussão sobre o acesso à internet durante o período de aulas remotas. Prensky (2000) aborda a imersão digital como um fator crucial para o aprendizado dos alunos, enquanto Ferreira (2021) destaca os desafios enfrentados pelos docentes na adaptação ao ensino remoto e a importância da conectividade para o sucesso desse modelo. Já Silva (2019) ressalta a necessidade de infraestrutura de internet nas escolas para garantir a igualdade de acesso dos alunos e professores. Essas reflexões são fundamentais para aprimorar as práticas educacionais e garantir que ninguém fique para trás no processo de ensino e aprendizagem.

Foi perguntado aos professores durante a pesquisa se eles haviam recebido alguma formação tecnológica para ministrar aulas de forma remota. E entre os doze participantes, as respostas foram quase unânimes: nove professores afirmaram não ter recebido nenhum tipo de formação, enquanto apenas três confirmaram ter formação para manusear as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas na aplicação das aulas remotas.

Diante desse cenário, os que não tinham recebido nenhum tipo de formação desenvolveram suas atividades com o conhecimento que já tinham, que segundo alguns professores não eram suficientes para desenvolver um trabalho de qualidade. Podemos perceber as respostas no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Percentual de professores que receberam formação tecnológica ou não durante as aulas remotas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Portanto, percebe-se no gráfico acima que 75% dos docentes não receberam nenhum tipo de formação tecnológica para aprenderem a manusear os recursos tecnológicos de forma



satisfatória durante as aulas remotas para melhor desenvolverem seu trabalho docente. E apenas 25% afirmaram já ter formação tecnológica para atuar de forma satisfatória e de forma mais eficaz no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com mais eficácia.

Os dados apresentados no gráfico mostram claramente a necessidade de investimento em formação tecnológica para os docentes, especialmente diante do cenário de ensino remoto adotado devido à pandemia. Era preocupante que a grande maioria dos docentes não tenha recebido essa formação, o que impactou negativamente no seu desempenho e na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Era fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela educação investissem em capacitação e acompanhamento dos professores para que pudessem utilizar as tecnologias de maneira eficaz e produtiva. A formação tecnológica não apenas ajuda os docentes a se adaptarem às novas formas de ensino, mas também contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para a modernização da educação.

É necessário que sejam criados programas de formação contínua, que levem em consideração as necessidades específicas de cada docente e que ofereçam suporte constante para que possam se manter atualizados e aptos a utilizar as tecnologias de forma eficaz. A valorização da formação tecnológica dos professores é essencial para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento dos alunos no mundo digital em que vivemos.

De acordo com Silva (2019), cabe ao educador pensar e intervir sobre a sua ação pedagógica, tendo em vista que a formação docente é um “*continuum*” que está em constante construção. E, portanto, o mundo globalizado demanda desse professor reflexivo, o qual está preparado para lidar com as exigências do contexto educacional de ensino em que o uso das novas tecnologias é evidente.

Complementarmente, de acordo com Costa (2018), o poder público desempenha um papel crucial na formação docente, pois é ele quem define as diretrizes e políticas educacionais que moldam o perfil dos professores. Uma intervenção eficaz do Estado é fundamental para garantir que os educadores estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

Diante desse cenário, entende-se que o professor reflexivo deve estar em constante transformação e buscando junto às tecnologias suas inovações tecnológicas e procurar dominar esses recursos, procurando visar sua prática e suas ações pedagógicas.

Nesse cenário, a responsabilidade da gestão pública com a formação tecnológica dos professores para ministrar aulas de forma remota se tornou fundamental. A gestão pública deveria ter garantido que os professores tivessem acesso a treinamentos e capacitações

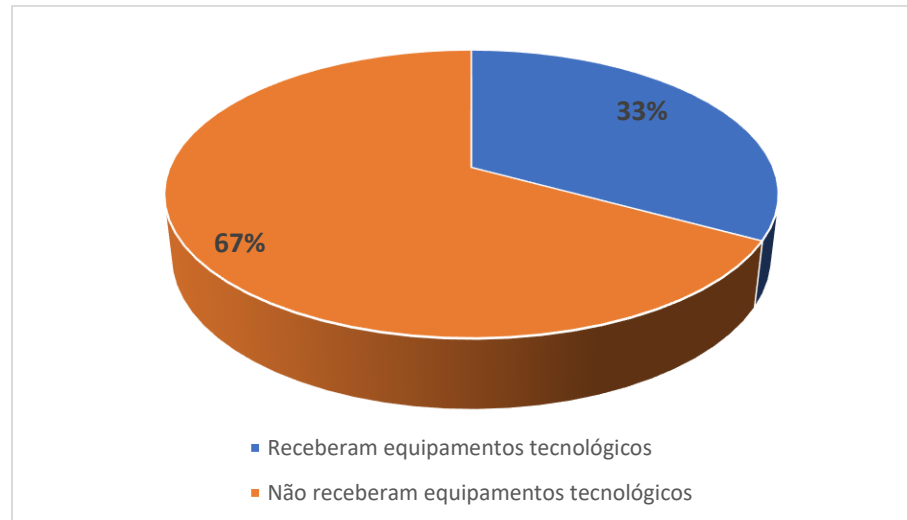
específicas sobre o uso de tecnologias educacionais, ferramentas de ensino a distância e metodologias pedagógicas adequadas para o ambiente virtual.

Adicionalmente, seria importante ter fornecido recursos e infraestrutura adequados para que os professores pudessem desenvolver suas competências tecnológicas, tais como acesso a equipamentos, conexão de internet de qualidade e suporte técnico adequado. Dessa forma, a responsabilidade da gestão pública era garantir que os professores estivessem devidamente preparados para atuar de forma eficaz no ensino remoto, promovendo assim a qualidade da educação e o desenvolvimento dos alunos.

Almeida (2009) argumenta que as políticas públicas são fundamentais para garantir a formação adequada dos professores no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no Brasil. Ela destaca a importância de programas de formação continuada, incentivos para atualização tecnológica dos docentes e a integração das TICs no currículo escolar. Ainda segundo a autora, a formação de professores é essencial para que eles possam utilizar as TICs de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, promovendo a aprendizagem dos alunos e preparando-os para a sociedade digital. Ela também destaca a necessidade de políticas que incentivem a produção e o compartilhamento de materiais didáticos digitais, bem como a articulação entre diferentes esferas governamentais e instituições de ensino.

É imprescindível a implementação de políticas públicas que estimulem a formação de professores para o uso das TICs, garantido, assim, a qualidade da educação no Brasil e preparando os docentes para os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, foi feita uma outra indagação: se eles receberam algum equipamento tecnológico ou internet da Secretaria Municipal de Educação? Nesse contexto, dos 12 docentes que participaram da pesquisa, quatro afirmaram ter recebido equipamento ou internet e os demais, em um total de oito professores, informaram não ter recebido nenhum tipo de auxílio dessa natureza para desenvolver suas atividades docentes. Sendo assim, podemos perceber as respostas no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Entrega de equipamento tecnológico fornecido ou não pela  
Secretaria Municipal de Educação



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Percebe-se no gráfico acima que apenas 33% dos docentes disseram ter recebido equipamentos tecnológicos da Secretaria de Municipal de Educação para desenvolverem seus trabalhos de forma satisfatória, e 67% afirmaram não ter recebido nenhum tipo de equipamento ou outro recurso tecnológico para que pudessem executar suas práticas docentes com eficácia.

Os dados do gráfico indicam que a maioria dos docentes não recebeu os equipamentos tecnológicos necessários para desenvolverem suas práticas educacionais de forma adequada. Isso pode representar um obstáculo para a eficácia do trabalho dos professores, uma vez que o uso de tecnologia tem se mostrado cada vez mais importante no ambiente educacional.

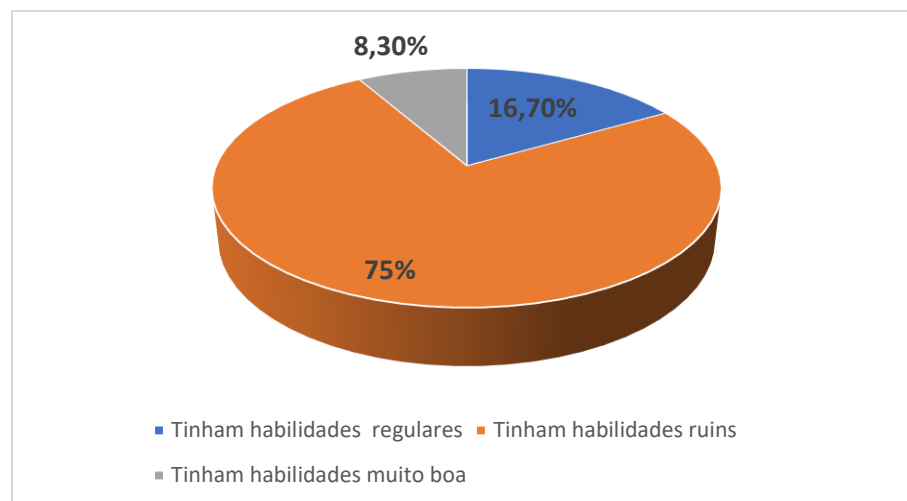
É fundamental que as Secretarias de Educação invistam em recursos tecnológicos para os professores, a fim de garantir que eles tenham condições de oferecer uma educação de qualidade e acompanhar as demandas da era digital. A falta de acesso a esses recursos pode limitar as possibilidades de inovação pedagógica e prejudicar o aprendizado dos alunos. Portanto, é importante que as autoridades responsáveis pela educação dediquem atenção à disponibilização de equipamentos tecnológicos para os docentes, visando aprimorar o ensino e promover a inclusão digital no ambiente escolar.

Foi possível perceber que os docentes conseguiram desenvolver suas atividades com recursos próprios, sendo que uma pequena parcela recebeu esses suportes. Com isso, de certa forma, a educação e o processo de ensino-aprendizagem ficaram comprometidos. O papel da gestão pública teria sido fundamental, pois cabia a ela garantir a infraestrutura para que as escolas e professores pudessem trabalhar de forma remota durante pandemia. Isso envolve disponibilizar recursos tecnológicos, como computadores, tablets, acesso à internet, plataformas de ensino a distância, entre outros.

Para Silva (2020), “O fornecimento de equipamentos tecnológicos pelas secretarias municipais de educação era fundamental para garantir a igualdade de acesso dos alunos durante as aulas remotas”. Consequentemente, a gestão pública deveria ter oferecido suporte técnico e capacitação para os professores e demais profissionais da educação, para que pudessem utilizar adequadamente as ferramentas tecnológicas disponibilizadas. Também teria sido importante que a gestão pública estivesse atenta as necessidades específicas de cada escola e professor, buscando garantir a inclusão e equidade no acesso aos recursos tecnológicos. A gestão pública era para desempenhar um papel crucial no processo de oferecer recursos tecnológicos para as escolas e professores durante a pandemia, garantindo assim a continuidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Outro questionamento em relação à pesquisa foi sobre como os professores classificavam suas habilidades na utilização das ferramentas digitais. Dos 12 professores entrevistados, dois disseram ter habilidades regulares para usar as ferramentas digitais. Por conseguinte, nove informaram ter conhecimentos ruins para manusear as tecnologias digitais. Em relação a esse contexto dos recursos digitais, apenas um docente afirmou ter habilidades muito boas na utilização das ferramentas e tecnologias das mídias digitais. Diante das informações, podemos observar os dados em percentual no Gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 - Habilidades que os docentes tinham em relação ao uso das ferramentas digitais



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Percebe-se no gráfico acima que 16,7% dos docentes tinham habilidades regulares para manusear as ferramentas tecnológicas e digitais durante as aulas remotas, 75% afirmaram ter habilidades ruins e apenas 8,3% salientaram ter habilidades muito boas. Percebe-se que se os

docentes tivessem recebido algum tipo de treinamento ou formação no uso da tecnologia, provavelmente suas atividades docentes teriam sido desenvolvidas com maior êxito.

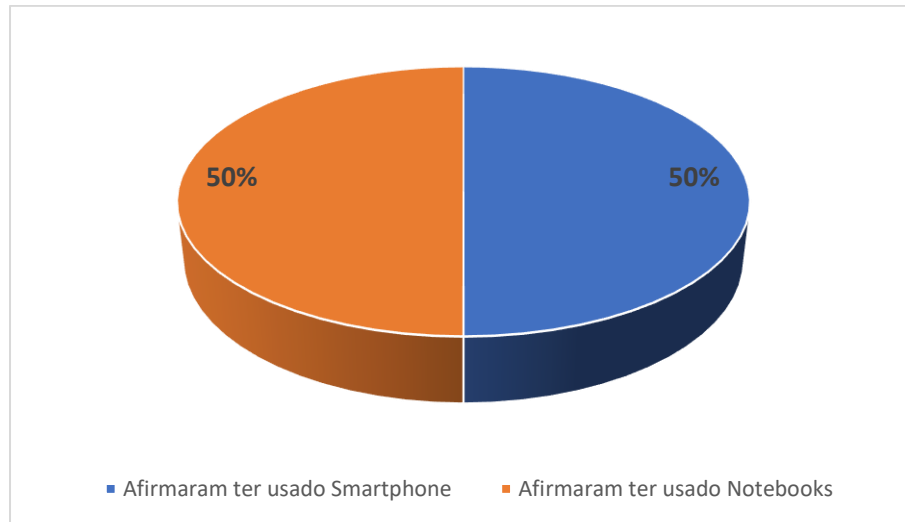
Os dados apresentados no gráfico mostram que a maioria dos docentes enfrentou dificuldades no uso de ferramentas tecnológicas durante as aulas remotas. Isso sugere a importância de oferecer treinamentos e formações específicas para os professores, a fim de capacitá-los para lidar com as demandas da educação a distância.

Investir em capacitação tecnológica para os docentes pode melhorar significativamente a qualidade do ensino remoto, permitindo que os professores utilizem de forma eficaz as ferramentas digitais disponíveis. Além disso, o treinamento pode aumentar a confiança dos docentes em suas habilidades tecnológicas, o que pode impactar positivamente no engajamento dos alunos e no sucesso das aulas remotas. Portanto, os dados reforçam a necessidade de políticas de formação continuada para os professores, visando garantir que estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino a distância.

De acordo com Mishra e Koehler (2006), "Os professores devem ser capazes de integrar eficazmente as tecnologias digitais em suas práticas de ensino, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos e prepará-los para o mundo digital em constante evolução". É fundamental que os educadores estejam atualizados e preparados para incorporar as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, com o objetivo de preparar os estudantes para lidar com as demandas do mundo digital em constante evolução. A integração das tecnologias digitais no ensino pode potencializar a aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, interativa e colaborativa, contribuindo assim para o desenvolvimento dos alunos e para a formação de cidadãos competentes na sociedade contemporânea.

Outro questionamento foi quais dispositivos eles possuíam para ter acesso à internet. Dos doze professores que responderam essa pergunta, apenas seis afirmaram ter utilizado o *Smartphone* e seis disseram ter usado *Notebooks*. De acordo com eles, eram os únicos recursos tecnológicos que tinham a sua disposição, os demais recursos apresentados eles afirmaram que as escolas não dispunham naquele momento. Podemos observar essas informações no Gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 - Respostas dos docentes em relação às ferramentas utilizadas para desenvolverem as aulas de forma remota



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Mediante as informações contidas no gráfico, pode-se identificar que 50% dos docentes utilizaram celulares *Smartphones* para desenvolverem suas aulas de forma remota e 50% disseram ter usado *Notebooks* para executarem suas atividades docentes de forma que o processo de ensino não fosse comprometido.

Esses dados mostram que os docentes estão se adaptando ao uso de tecnologias para continuarem promovendo o ensino de qualidade, mesmo em tempos de pandemia. A divisão igual entre o uso de celulares *Smartphones* e *Notebooks* indica uma diversidade de ferramentas sendo utilizadas para esse fim, o que pode refletir a busca por opções que melhor se adequem às necessidades de cada professor. Mostra, também, a importância da tecnologia no processo educacional atual e a capacidade dos profissionais de se adaptarem a novas formas de ensino.

Evidenciou-se que os docentes tiveram várias dificuldades para desenvolver seus trabalhos com qualidade, e mesmo assim conseguiram, apesar dos empecilhos e obstáculos, ministrar suas aulas, não deixando que os desafios comprometessem suas práticas docentes, mesmo com várias precariedades que assolavam a educação e o trabalho docente a ser desenvolvido naquele período.

Após buscar em alguns autores foi possível perceber que a precarização do trabalho docente é um tema amplamente discutido nas literaturas acadêmicas e em pesquisas sobre educação. Dessa maneira, a precarização se refere à diminuição de condições de trabalho dos professores, que podem incluir baixos salários, insegurança no trabalho, alta carga horária, falta de suporte e recursos, entre outros fatores.

Segundo Bourdieu (1977), a profissão de professor tem sido cada vez mais precarizada devido às diversas mudanças no cenário educacional. Ele aponta que a falta de reconhecimento social, baixos salários, excesso de carga horária, falta das condições adequadas de trabalho e a

crescente ênfase na produtividade e na avaliação qualitativa são alguns fatores que contribuem para a precarização do trabalho dos professores.

Infelizmente percebe-se que a precarização da profissão de professor é uma realidade que precisa ser urgentemente enfrentada. A valorização dos educadores e a melhoria das condições de trabalho são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento pleno dos alunos. É necessário que a sociedade como um todo reconheça a importância do trabalho dos professores e lute por uma educação mais justa e igualitária.

Ainda em relação ao desenvolvimento da pesquisa foi feito o seguinte questionamento: os computadores e afins que eles tiveram acesso, eram dispositivos utilizados apenas para seu uso pessoal ou eles necessitavam compartilhá-los com outras pessoas? Assim, sete professores afirmaram que eram apenas de uso pessoal, enquanto cinco disseram que compartilhavam com outras pessoas das famílias, pois alguns não tinham a sua disposição tal ferramenta, mas precisavam desenvolver suas atividades.

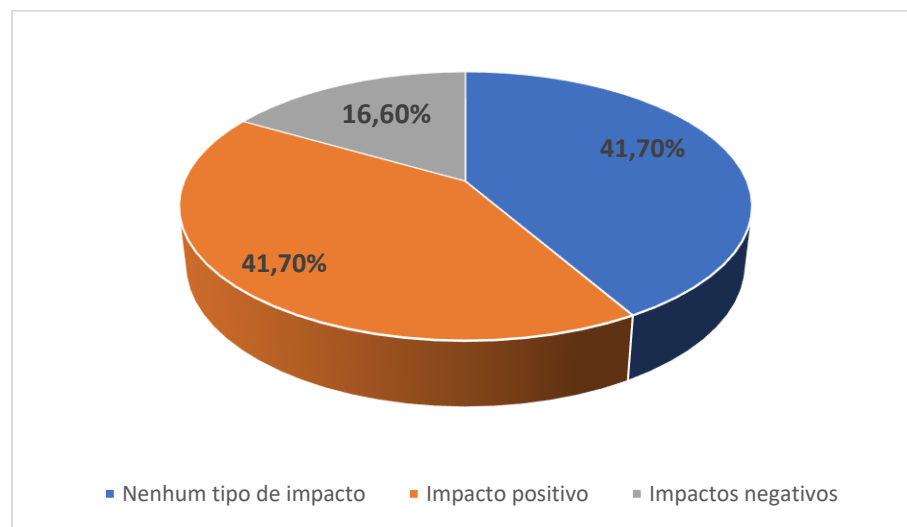
Isto posto, acabava que um computador às vezes tinha que ser dividido entre dois ou três membros da família, ainda que fosse para desenvolver suas aulas ou para um filho ou parente resolver as atividades que eram enviadas por outros professores das escolas nas quais seus filhos estudavam.

No estudo realizado por Martins e Fonseca (2020), os autores abordam a importância do compartilhamento de dispositivos tecnológicos por professores durante o ensino remoto. Eles destacam que, diante da necessidade de adaptação ao ensino a distância, é fundamental que os educadores tenham acesso a dispositivos tecnológicos, como computadores e tablets, para garantir a qualidade das aulas e a comunicação com os alunos. Os autores ressaltam que o compartilhamento de dispositivos entre os professores pode ser uma estratégia eficaz para otimizar recursos e garantir a continuidade do ensino de forma eficiente e acessível. Percebe-se que o compartilhamento de dispositivos tecnológicos por professores durante o ensino remoto foi bastante relevante, especialmente considerando o contexto de pandemia e a necessidade de adaptação ao ensino à distância.

Garantir que os educadores tivessem acesso aos recursos necessários para ministrar aulas de qualidade foi essencial para o sucesso do ensino remoto, e o compartilhamento de dispositivos entre os professores pode ter sido uma alternativa viável para otimizar recursos e garantir a continuidade das atividades educacionais. A colaboração e a busca por soluções criativas foram fundamentais para enfrentar os desafios impostos pela educação a distância, e o compartilhamento de dispositivos pode ter sido uma maneira eficaz de superar as dificuldades impostas pela pandemia.

Outra pergunta foi: se o seu ambiente de *home office* (o que incluía atividades domésticas diárias) teve impactos nas atividades de ensino remoto emergencial? Entre os 12 entrevistados, as respostas foram variaram: cinco professores disseram que não causou nenhum tipo de impacto, enquanto cinco afirmaram ter impactos positivos e apenas dois dos envolvidos na pesquisa disseram ter recebido impactos negativos. Podemos verificar esses índices de forma percentual nas informações contidas no Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 - Impactos nas atividades de ensino remoto emergencial e no trabalho *home office*



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Mediante as informações, foi possível identificar que 41,7% dos docentes entrevistados disseram que o trabalho *home office* não teve nenhum tipo de impacto nas suas atividades de forma remota, pois mesmo com os afazeres domésticos conseguiam conciliar com as aulas remotas. Outros 41,7% disseram ter impactos positivos, pois não afetou suas rotinas em executar as aulas remotas e desenvolverem suas atividades cotidianas de casa. Já 16,6% afirmaram que os impactos foram negativos, pois eles tinham dificuldades em conciliar as duas atividades em casa, já que o ensino remoto exigia muito tempo na elaboração das atividades.

Os dados mostram que a maioria dos docentes entrevistados conseguiu lidar de forma positiva com o trabalho *home office*, conseguindo conciliar suas atividades de ensino remoto com os afazeres domésticos. No entanto, a minoria relatou ter tido dificuldades em conciliar as duas atividades, o que pode indicar a necessidade de melhorar o suporte e recursos disponíveis para esses professores.

É importante considerar que o trabalho remoto pode trazer desafios adicionais para os docentes, como a necessidade de se adaptar a novas tecnologias e metodologias de ensino, o



que demandou mais tempo e esforço. Portanto, era fundamental oferecer suporte e capacitação adequados para garantir que os professores conseguissem desempenhar suas funções de forma eficaz, mesmo em um ambiente de trabalho remoto.

Nessa perspectiva, na medida em que os avanços tecnológicos não param de crescer, pois o tempo não para, as inovações tecnológicas crescem na mesma velocidade e, nesse contexto, apareceu o termo teletrabalho – preconizado como sinônimo de *home office* ou trabalho remoto.

Rafalski e Andrade (2015, p. 433), acerca do conceito de trabalho *home office*, explicam que esse tem como característica a utilização e inserção de um espaço, sem definição de tamanho e propriedades, cuja destinação seja a realização de atividades profissionais, sendo tal espaço localizado na residência do trabalhador, na qual ele realizará ditas atividades podendo fazer uso ou não de tecnologias informacionais. Os mesmos autores continuam enfatizando que:

Ainda acerca da conceituação do home-office, os mesmos autores dizem que esta nomenclatura é utilizada exclusivamente quando do uso do local que também é a residência do trabalhador, ainda que compartilhado com outras pessoas que morem com ele; sendo que, neste contexto, as atividades laborais possuem preestabelecimento de horários, ainda que flexíveis, podendo ser ligadas ou não a empresas ou exercidas de forma autônoma. Enfim, o trabalho home-office possui como característica principal o desempenho da profissão prática no mesmo local em que se habita com ânimo de residência (Rafalski, Andrade, 2015, p. 433).

Nesse sentido foi que os docentes das escolas públicas municipais de Lábrea - AM desenvolveram suas atividades no formato *home office*, pois naquele momento da pandemia se fazia necessário utilizar essa forma de trabalho para o desenvolvimento de suas atividades. O medo da contaminação pelo Coronavírus, Sars-CoV-2, Covid-19, fez com que todo o mundo se isolasse completamente e a única forma de não ser contaminado pelo vírus era o isolamento e, com isso, o trabalho executado de suas residências era a única forma de a educação não parar.

### **5.1.2 Categoria 2 – formação continuada**

O segundo aspecto a ser considerado foi a capacitação contínua dos professores. A pesquisa visava investigar se eles participaram de programas de formação para aprimorar suas metodologias de ensino durante as aulas remotas na pandemia da Covid-19. Um dos questionamentos feito aos professores das escolas citadas anteriormente, na realização da

pesquisa, foi se eles haviam recebido algum tipo de formação para a utilização de equipamentos eletrônicos como: celular, notebooks ou tablets.

Nesse quesito, eles foram bastante claros e diretos, ambos responderam não ter recebido nenhum tipo de formação, qualificação ou preparação para melhor manusear os equipamentos eletrônicos disponíveis para ministrar suas aulas naquele momento. Dos 12 professores que responderam esse questionamento, três docentes informaram ter recebido algum tipo de formação para desenvolverem suas aulas de forma remota utilizando equipamentos tecnológicos, enquanto nove afirmaram não ter recebido nenhum tipo de formação, os quais disseram ministrar suas aulas com o conhecimento mínimo que tinham. Em algumas situações, o processo de ensino acabava sendo comprometido, pois essa falta de qualificação deixou os docentes de mãos atadas, quando não conseguiam lidar com o equipamento de forma satisfatória.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 62-A, determina que: “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)” (Brasil, 1996, art. 62-A).

Ainda na referida legislação, artigo 62-A, parágrafo único, afirma que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, art. 62-A).

De acordo com as orientações da LDB, mesmo antes da pandemia, teria sido imprescindível que o poder público tivesse buscado preparar seus docentes para o uso das tecnologias digitais. Isso porque o mundo globalizado e o avanço intermitente das tecnologias têm exigido dos docentes que se qualifiquem, busquem e se adaptem às novas tecnologias.

Segundo Pimenta (2006), a formação continuada transcende os meios de capacitações, constituindo-se pela reflexão através da realidade. Entretanto, diante das exigências do ensino remoto, em que até o momento os docentes faziam pouco uso das tecnologias digitais, entendemos que a promoção de cursos de formação continuada pelos sistemas de ensino era necessária para amparar os docentes na melhoria das condições de trabalho. Se os professores tivessem recebido formação continuada antes da pandemia, com certeza durante o período das aulas remotas suas atividades teriam sido efetivadas com mais precisão, nesse caso teria ganho docentes e discentes.

Segundo Gatti (2013), os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais.

Ressalta-se que, além da formação inicial, a formação continuada é imprescindível para que os professores estejam sempre prontos para renovar e reinventar sua prática docente. Sempre no intuito de qualificá-los para novos desafios que a sociedade globalizada nos apresenta. Ainda de acordo com a resolução do CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, em seu Art. 4º salienta que:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, art. 4).

Conforme a resolução do Conselho Nacional de Educação, pode-se perceber que a formação continuada do docente é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado com mais eficácia e o discente seja contemplado para sua preparação no exercício da cidadania.

Outra questão levada aos professores das escolas estudadas foi: quais apps/programas foram utilizados para a realização das aulas de forma remota? Nesse item, três professores responderam ter usado o *Google Meet* para desenvolver suas aulas, dois disseram ter utilizado o *Google Classroom*, um informou ter usado o Clip Escola para ministrar suas aulas e seis relataram utilizar apenas atividades impressas para entregar na casa dos discentes, pois tinha a questão da internet que não era de boa qualidade. Com relação à utilização dos aplicativos, como alguns alunos não dispunham da ferramenta, como celular e notebooks para acessarem as aulas via aplicativos, nesse caso era mais viável utilizar atividades impressas para não prejudicar totalmente o processo de ensino-aprendizagem dos discentes das referidas escolas.

Um questionamento feito no momento foi sobre qual tipo de internet você(s) tiveram acesso para ministrar as aulas no período remoto. Na questão relacionada ao tipo de internet usada pelos professores, oito informaram utilizar redes *wi-fi*, enquanto apenas quatro disseram usar dados móveis.

Outro questionamento realizado com os professores das escolas foi sobre qual era a opinião deles sobre o modo como as decisões foram tomadas. Segundo o “Sujeito 01”,

primeiramente, o impacto foi grande, porque surgiu uma metodologia nova e diferenciada, sabendo que não estávamos preparados para esse grande desafio, tanto para os docentes quanto os alunos. Com isso, a preocupação do ensino para com as crianças nos deixou apreensivos, pois sabíamos o tamanho da dificuldade que os alunos tinham, e sem o acompanhamento dos professores seria mais difícil ainda.

Para o “Sujeito 02”, a pandemia foi uma surpresa para o mundo, porém, também foi um grande desafio trabalhar uma metodologia diferenciada. Com isso, seria e foi um desafio para os alunos e os professores, a maior preocupação era como as crianças iriam evoluir com essa nova metodologia sem o acompanhamento do educador. De acordo com “o Sujeito 03”, como as decisões foram tomadas de forma muito rápida, tudo teve um impacto muito drástico na vida de todos, gerando uma comoção negativa na área da educação.

Segundo os “Sujeitos 04, 05 e 06”, foi muito difícil, pois era algo novo e eles não tiveram nenhuma preparação para aquela situação pela qual estavam passando. Contudo, era a única forma de fazer naquele momento. As decisões foram precipitadas e sem nenhum planejamento adequado, não levando em conta a realidade social da maioria das crianças, Sendo esse um dos principais gargalos enfrentado pelos professores. As decisões tomadas foram viáveis, pois era a única forma de auxiliar os alunos, por conta das dificuldades da pandemia.

Já para o “Sujeito 7”, em meio a toda dificuldade que a pandemia trouxe, as decisões foram tomadas com muita prudência, e a maneira que foi realizada os trabalhos foi baseada nas poucas possibilidades que eles tinham. O “Sujeito 8” disse que a pandemia pegou toda a humanidade de surpresa, em meio a triste situação, as decisões tomadas foram as mais prudentes, pois era preciso proteger os alunos e ao mesmo tempo repassar conhecimentos, bem como proteger aos professores também, uma vez que eles eram do grupo que mais corria riscos. O “Sujeito 9” afirmou que foi a melhor decisão, pois devido ao alto índice da doença, estar isolado era a melhor opção.

O “Sujeito 10” disse que não iria dar certo, pois foi uma decisão de imediato, ficando apreensiva, pois nunca havia trabalhado de forma remota, era uma aula desconhecida até o momento e bastante complicada para os alunos, até mesmo pelo acesso à internet que muitos não tinham. O “Sujeito 11” disse não concordar muito, pois foi decidido sem estrutura e um plano a seguir, mas eles foram se adaptando aos problemas enfrentados. Já para o “Sujeito 12”, foram boas para que as crianças não ficassem sem estudar, por mais que nós professores soubéssemos que algumas crianças nem pegavam nos materiais.

É importante reconhecer que a transição para aulas remotas foi uma decisão necessária e crucial para garantir a continuidade do ensino durante a pandemia da Covid-19. No entanto,

em muitos casos, parece que as decisões foram tomadas de forma apressada e sem um planejamento adequado. Professores e alunos foram pegos de surpresa com a transição para o ensino remoto, sem os recursos necessários para garantir uma experiência de aprendizado eficaz. Além disso, a falta de preparo técnico e de infraestrutura adequada resultou em diversos problemas de conexão e acesso ao conteúdo, prejudicando a qualidade do ensino.

Boaventura (2020) salienta a importância de políticas públicas que garantam a equidade na educação, assegurando que todos os alunos tenham acesso aos recursos necessários para aprender, independentemente de sua origem social ou econômica. Ele também evidencia a necessidade de repensar o papel do Estado na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, que possa enfrentar os desafios colocados pela pandemia e contribuir para a redução das desigualdades educacionais.

Mediante isso, eram necessários mais planejamento e investimento em tecnologia e capacitação dos professores para garantir que as aulas remotas tivessem mais eficácia e acessíveis a todos os alunos. Além disso, é fundamental ouvir a comunidade escolar e considerar suas necessidades e preocupações ao tomar decisões relacionadas ao ensino remoto. A transição para aulas remotas poderia ser uma oportunidade para repensar a forma como o ensino era realizado e buscar novas estratégias para garantir a qualidade da educação de forma online.

Continuando a pesquisa, foi efetuado um questionamento relevante aos docentes sobre qual foi a metodologia utilizada durante o período da pandemia para ministrar aulas de forma remota. De acordo com os “Sujeitos 1, 2 e 6”, início eles criaram grupos de *WhatsApp*, porém, não obtiveram grandes resultados, pois a maioria dos pais não tinham recursos para utilização da internet, e outros nem tinham celular. Dessa forma, sucedeu utilizar a metodologia impressa.

Assim, eles utilizaram atividades de forma impressa, e apesar de terem criado grupos de *WhatsApp* não obtiveram êxito, pois o público-alvo da escola não tinha recursos para manter uma internet. Contudo, a forma impressa foi a melhor solução que encontraram para dar continuidade ao ano escolar. A princípio, a metodologia utilizada foi o uso do *WhatsApp* para o envio de vídeos e atividades remotas. Depois foram atividades impressas, entregues aos alunos para dar continuidade às aulas remotas, já que a maioria dos discentes não dispunha de internet.

Segundo o “Sujeito 3”, a sala de aula invertida, jogos educativos, visitas virtuais, desafios e aula expositiva dialogada foram algumas metodologias ativas que poderiam ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental no decorrer das aulas remotas.

Conforme o “Sujeito 4”, a pandemia trouxe diversos desafios para a educação, e a falta de recursos dificultou bastante.

Por algum tempo, a metodologia adotada foi de aulas remotas, mas grande parte dos discentes não tinha acesso a celular ou internet, dificultando esse processo. Dessa forma, foi adotada a ideia de imprimir as atividades, que os pais vinham buscar na escola. Dando sequência a esse questionamento, o “Sujeito 5” afirmou ter utilizado como metodologia: aulas gravadas, videoaulas sobre os conteúdos, impressão de atividades e entrega nas residências dos alunos. Para o “Sujeito 7”, as atividades digitalizadas e impressas, sendo entregue para cada aluno, visava facilitar o processo de ensino-aprendizado.

Diante desse contexto, o “Sujeito 8” afirmou ter utilizado atividades digitalizadas e impressas. Elas eram entregues de 15 em 15 dias para os alunos ou responsáveis. Já o “Sujeito 9” utilizou o ensino híbrido, onde o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do online, dentro ou fora do espaço escolar. O “Sujeito 10” disse ter utilizado o celular com o aplicativo *WhatsApp* para mandar áudio, videoaulas feitas pelo professor, explicando tudo, atividades impressas retiradas da internet de acordo com o planejamento, tanto atividades descritivas, objetivas, quanto leituras gravadas, onde as mesmas eram entregues aos pais para os alunos desenvolver no prazo de 7 a 15 dias.

O “Sujeito 11” informou ter utilizado equipamentos eletrônicos, como: celular com aplicativos de comunicação através de áudios, vídeos explicativos, fotos das atividades e atividades impressas para alunos que não possuíam algum tipo tecnologia ou internet. Avançando com a investigação, o “Sujeito 12” disse que as metodologias utilizadas foram o uso de vídeos expositivos através de plataformas online, produção de videoaulas, atividades impressas e atividades dos livros didáticos. Com base nas respostas dos entrevistados, podemos verificar, no Gráfico 7 a seguir, as metodologias mais utilizadas no decorrer das aulas remotas.

Gráfico 7 - Metodologias utilizadas pelos docentes para ministrarem as aulas de forma remota



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Observa-se no Gráfico 7 que 41,7% dos docentes utilizaram como metodologia para ministrar suas aulas de forma remota o aplicativo *WhatsApp*. Para os outros, 41,7% iniciaram com *WhatsApp*, mas não funcionou, pois a maioria dos alunos não dispunha dos aparatos tecnológicos necessários para o desenvolvimentos das aulas de forma remota, como: celulares, notebooks e principalmente acesso à internet. Consequentemente, os docentes passaram a utilizar atividades impressas, onde alunos ou pais vinham a cada sete ou 15 dias buscar nas escolas. Já os outros 16,6% disseram usar o *Google Meet*, *Google Classroom* e *Clip Escola* para ajudar no desenvolvimento das aulas remotas.

Os dados apresentados mostram a realidade enfrentada pelos docentes durante o ensino remoto, destacando os desafios de acesso à tecnologia por parte dos alunos. A utilização do *WhatsApp* como metodologia inicial e a posterior transição para atividades impressas demonstra a necessidade de adaptação e flexibilidade por parte dos professores diante das dificuldades encontradas.

É interessante notar que alguns docentes conseguiram utilizar ferramentas online mais específicas, como o *Google Meet* e *Google Classroom*, para auxiliar no ensino remoto. Essas ferramentas podem proporcionar uma experiência de ensino mais interativa e engajadora para os alunos, desde que haja acesso apropriado à internet e dispositivos tecnológicos. Em suma, os dados evidenciam a importância de se considerar as diversas realidades dos alunos ao planejar aulas remotas, buscando alternativas que possam garantir a continuidade do aprendizado de forma acessível e eficaz.

Considerando esse contexto, Ribeiro (2021) destaca a importância de utilizar metodologias ativas e recursos tecnológicos no ensino remoto emergencial para garantir a efetividade do processo de aprendizagem dos estudantes. Ela ressalta que é fundamental

promover a interatividade, a colaboração e a autonomia dos alunos, através de ferramentas como plataformas online, videoaulas, fóruns de discussão, entre outras. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de os professores se capacitarem e se atualizarem constantemente para melhor aproveitar as possibilidades oferecidas pela tecnologia no contexto do ensino remoto.

A autora destaca a necessidade de se adaptar as práticas pedagógicas tradicionais para o ambiente virtual, utilizando ferramentas e plataformas tecnológicas para garantir a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, ela ressalta a importância de capacitar os professores para utilizarem essas tecnologias de forma eficaz. No geral, o texto apresenta uma análise relevante e atual sobre o tema do ensino remoto emergencial.

Nessa perspectiva, Greco, Lacerda e Dutra (2019) enfatizam que:

Essas inovações digitais, além de construírem novas relações sociais, consentem a difusão de informações em larga escala e botam em voga o imperativo de encarar esse modo de variedade de culturas. Essas tecnologias permitem, também, a conexão de variadas atitudes enunciativas (verbal, visual e auditiva) em um único lugar, na tela do seu gadget. Surgindo, assim, um novo fato, a pesquisa digital, que coloca desafios e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem da descoberta como prática socioeducacional. (Greco; Lacerda; Dutra, 2019, p. 220).

Portanto, pode-se perceber que os professores, mesmo não tendo recebido nenhum tipo de formação para desenvolverem suas atividades de forma remota, foram capazes de ressignificar suas metodologias no processo de ensino-aprendizagem e inovaram com algumas metodologias diversificadas para ministrar suas aulas durante o período de pandemia da Covid-19.

### **5.1.3 Categoria 3 – condições efetivas de trabalho**

A terceira categoria abordada nesta seção e desenvolvida no decorrer da pesquisa foi sobre as condições efetivas de trabalho dos docentes durante o período remoto da pandemia da Covid-19. O intuito era descobrir se os professores haviam recebido suportes necessários para o desenvolvimento das aulas remotas com êxito.

Segundo Oliveira (2013), as condições de trabalho docente têm sido objeto de muitos estudos no campo educacional e de reivindicações da categoria. A partir da expansão da escolarização básica ocorrida no Brasil após as últimas décadas do século 20 e da simultânea intensificação do trabalho docente, os debates em torno das condições de trabalho dos professores ganharam relevo entre profissionais e estudiosos do campo educacional como um dos fatores fundamentais para a promoção da valorização docente. A importância da temática



envolve a melhoria da qualidade da educação, o cuidado para com a saúde e a satisfação profissional do professor.

Dessa forma, é fundamental que sejam feitas melhorias nessas condições, como valorização dos professores, investimento na formação contínua, redução da carga horária e melhores condições de trabalho, para que possam desempenhar seu papel de forma mais eficaz. A valorização dos professores é essencial para garantir uma educação de qualidade e para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

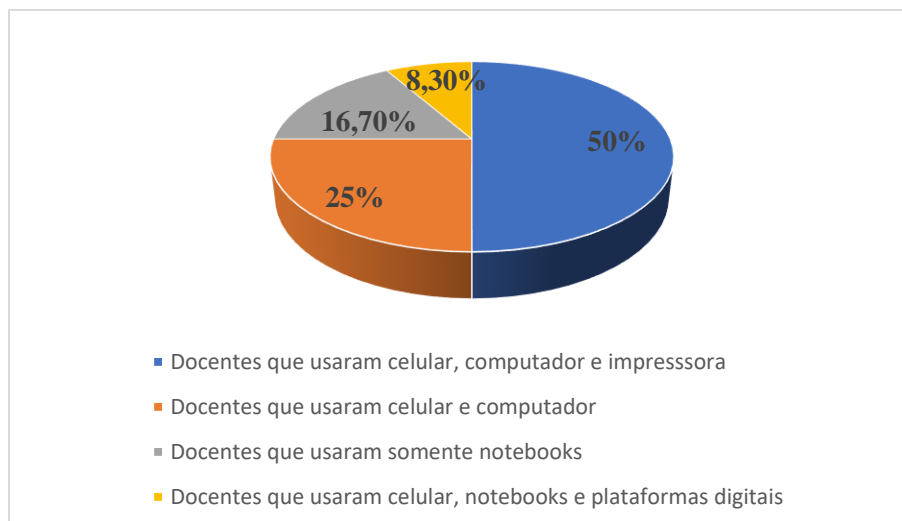
Neste item que relata sobre as condições efetivas de trabalho dos professores, foi perguntado aos professores de 1 a 12, ambos lotados nas escolas investigadas, sobre quais equipamentos tecnológicos foram utilizados para a concretização da prática docente.

Em relação a esse aspecto, o “Sujeito 1” disse ter utilizado computador, celular e impressora. Enquanto o “Sujeito 2” relatou utilizar celular, impressora e computador. O “Sujeito 3” disse ter usado celular, notebooks, plataformas digitais, ambientes virtuais e aplicativos. Diante disso, o “Sujeito 4” mencionou que os equipamentos utilizados eram os celulares e os computadores, pois ajudavam na pesquisa de atividades e para enviar para os discentes pelo *WhatsApp*.

Progredindo no estudo, o “Sujeito 5” informou ter feito uso de celular, computador e impressora. Já o “Sujeito 6” enfatizou que com a falta de recursos e estruturas para auxiliar os alunos em período de pandemia, os equipamentos utilizados eram de uso próprio do professor, como celular, notebooks e *wi-fi*. O “Sujeito 7” confirmou ter usado apenas computadores, celulares e impressoras. Da mesma forma, o “Sujeito 8” disse ter utilizado o celular para uma melhor comunicação com os alunos e responsáveis, bem como para tirar dúvidas, dentre outros. Foi utilizado também o notebook para pesquisar e elaboração das atividades.

Portanto, o “Sujeito 9” afirmou ter feito uso de notebook e celular. Para o “Sujeito 10”, no período das aulas foram utilizados equipamentos como pen drive, notebook e um acesso à internet não muito boa para enviar as atividades ou vídeos. Nesse contexto, o “Sujeito 11” informou ter empregado, como ferramenta, celular, notebook, impressora e equipamentos de internet. Dessa maneira, o “Sujeito 12” afirmou que os equipamentos aplicados foram smartphones, notebook e impressora. Diante dos dados fornecidos pelos docentes, pode-se perceber, no Gráfico 8 a seguir, através de porcentagens, as informações fornecidas pelos entrevistados em relação aos equipamentos tecnológicos utilizados na concretização de suas práticas docente durante as aulas remotas.

Gráfico 8 - Equipamentos tecnológicos utilizados pelos docentes para a concretização da prática docente



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Mediante as informações apresentadas no Gráfico 8, é possível perceber que 50% dos docentes utilizaram equipamentos tecnológicos, como celulares, computadores e impressoras, 25% utilizaram somente celulares e computadores, enquanto 16,70% usaram somente notebooks e 8,30% disseram ter usado apenas celulares, notebooks e plataformas digitais para poderem desenvolver suas atividades docentes.

Dessa forma, durante a pandemia, os equipamentos tecnológicos foram fundamentais para garantir a continuidade do ensino de forma remota. As ferramentas, como computadores, tablets, webcams, microfones e plataformas de videoconferência, foram possibilitando que professores e alunos interagissem e participassem das aulas mesmo estando em locais diferentes. Além disso, a utilização de recursos, como quadros interativos, softwares de apresentação e compartilhamento de tela, foram enriquecendo as aulas online e proporcionando uma experiência mais dinâmica e interativa.

É evidente que a maioria dos docentes utilizaram uma variedade de equipamentos tecnológicos para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades, o que indica uma maior integração da tecnologia no ambiente educacional. No entanto, também é importante notar que ainda há uma parcela significativa de professores que utilizam apenas celulares e computadores, o que pode indicar a necessidade de investimentos em equipamentos mais diversificados e de capacitação tecnológica para esses profissionais. A utilização de notebooks e plataformas digitais por uma parcela menor de docentes também demonstra a busca por ferramentas mais específicas e especializadas para o ensino. Em suma, os dados apontam para uma crescente digitalização no ambiente escolar, mas ainda há espaço para melhorias e investimentos nesse sentido.

De acordo com Moran (2021), o uso de dispositivos tecnológicos na prática docente é fundamental para promover a inovação e a qualidade do ensino. Ele acredita que os professores devem buscar se atualizar constantemente e incorporar essas ferramentas em suas aulas, para que possam acompanhar as demandas e o perfil dos alunos da era digital. Ele ressalta que o uso dessas tecnologias deve ser feito com critério e planejamento, para que realmente contribuam para o desenvolvimento dos alunos. Ele defende a importância de uma formação continuada dos professores nessa área, para que possam utilizar as ferramentas de forma eficaz e significativa.

É importante ressaltar que, mesmo com os desafios relacionados à conexão de internet e familiarização com as tecnologias, esses equipamentos foram se mostrando essenciais para manter a qualidade do ensino durante o período difícil de pandemia. Dessa forma, teria sido fundamental que as instituições de ensino tivessem investido em infraestrutura tecnológica e capacitação dos professores para garantir o sucesso do ensino remoto.

Durante a entrevista foi questionado aos referidos docentes sobre quais materiais didáticos foram usados com os alunos durante o período de aulas remotas. Os “Sujeitos 1 e 2” informaram ter usado livros didáticos com atividades impressas para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse continuar. O “Sujeito 3” afirmou ter usado livros didáticos, apostilas e videoaulas. Diante dessa indagação, o “Sujeito 4 e 5” salientaram que, com a falta de recursos, o único material didático utilizado durante a pandemia foram: apostilas, atividades impressas e livro didático.

De acordo com o “Sujeito 6”, a falta de materiais didáticos que não se encaixavam no contexto de aula remota era grande. Dessa forma, eram utilizadas apostilas em PDF (compradas com recursos pelo próprio professor). Por conseguinte, o “Sujeito 7” afirmou ter usado somente papel, material impresso, livros e pesquisas. O “Sujeito 8” comunicou ter utilizado a cartilha “Caderno do Futuro” e atividades baixadas da internet.

Considerando essa preocupação, o “Sujeito 9” revelou que utilizou livros, apostilas ou atividades impressas para que os alunos não ficassem à deriva, sem ter nenhum horizonte a seguir. Mediante ao referido questionamento, os “Sujeitos 10 e 11” mencionaram que foi utilizado um kit escolar feito pela escola com: cola, papel ofício, tesoura, lápis de cor, régua, caderno para o desenvolvimento das atividades dos alunos, livro didático, Caderno do Futuro e tinta para a impressão das atividades.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o “Sujeito 12” citou que os recursos didáticos usados foram os livros, apostilas, vídeos educativos, visitas virtuais para explicar o assunto, aulas expositivas dialogada e os cadernos de exercícios dos estudos em casa. observa-se, no

Gráfico 9 a seguir, os materiais didáticos mais utilizados pelos docentes para desenvolverem suas atividades didáticas no decorrer das aulas remotas.

Gráfico 9 - Materiais utilizados pelos professores durante o período de aulas remotas



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Diante das informações repassadas pelos entrevistados, é possível identificar que 75% dos docentes utilizaram livros didáticos e apostilas impressas para desempenhar suas funções docentes durante as aulas remotas, enquanto 8,30% disseram ter usado somente apostilas, já 8,30% enfatizaram ter utilizado livros didáticos, apostilas e atividades impressas. Fechando esse quesito, somente 8,30% afirmaram ter empregado livro didático, apostilas e videoaulas.

É interessante observar que a maioria dos docentes entrevistados utilizaram recursos impressos, como livros didáticos e apostilas, para auxiliar no processo de ensino durante as aulas remotas. Isso pode indicar uma preferência por materiais físicos e uma resistência em adotar ferramentas digitais. No entanto, é importante considerar que a utilização de recursos digitais, como videoaulas, também pode enriquecer o processo de ensino e engajar os alunos de forma diferente. Então, seria relevante promover a diversificação de metodologias e materiais utilizados, para garantir um ensino mais dinâmico e eficaz. Portanto, foi possível notar que, apesar dos recursos serem limitados, os professores conseguiram realizar suas atividades com dedicação e seriedade, garantindo que o ensino e aprendizagem não fossem prejudicados.

De acordo com Ladeira (2022), é importante considerar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos e a diversidade de recursos disponíveis para tornar o ensino remoto mais eficaz e acessível. A autora destaca a necessidade de adaptar os materiais didáticos, garantindo a sua adequação ao ambiente virtual e promovendo a interatividade e o engajamento

dos estudantes. Ainda segundo a autora, é importante utilizar uma variedade de recursos audiovisuais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma experiência mais dinâmica e estimulante para os alunos. Em resumo, a pesquisa destaca a importância de uma abordagem diversificada e adaptável no uso de materiais didáticos no ensino remoto, visando atender as necessidades e os desafios enfrentados pelos alunos nesse contexto.

É notório que a utilização de materiais didáticos no ensino remoto foi se mostrando um grande desafio para educadores e alunos, mas também apresentou diversas possibilidades de inovação e aprendizado. Por um lado, a transição para o ensino remoto pode tornar a seleção e adaptação de materiais mais difícil, já que é necessário considerar a acessibilidade dos recursos, a necessidade de envolver os alunos de forma mais dinâmica e a garantia de que o conteúdo seja compreendido mesmo à distância. Muitos professores poderiam não estar familiarizados com a utilização de tecnologias educacionais e materiais digitais, o que pode ter dificultado o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de recursos didáticos no ensino remoto pôde representar um desafio, mas também oferecer oportunidades para repensar a prática docente, explorar novas metodologias de ensino e envolver os alunos de forma mais efetiva em seu processo de aprendizagem. Era fundamental que os educadores estivessem abertos a experimentar novas abordagens e tecnologias, buscando sempre aprimorar a qualidade do ensino e garantir que todos os estudantes tivessem acesso a uma educação de qualidade, mesmo em meio às adversidades.

Prosseguindo com a pesquisa, foi perguntado aos docentes sobre quais suas dificuldades e facilidades nas aulas a distância e na utilização ou produção de materiais didáticos usando esses recursos tecnológicos durante o isolamento social. Através dessa pergunta, os “Sujeitos 1, 6, 8 e 10” informaram que durante o isolamento social as dificuldades foram grandes, pois o público-alvo não tinha acesso à internet. Assim sendo, mesmo utilizando as atividades impressas, muitos pais não iam receber as mesmas e, às vezes, não entregavam na data certa. E muitas vezes os professores tinham que ir nas casas dos alunos, e muitos não se encontravam em sua moradia, sendo que alguns vizinhos informavam que tinham viajado para as aldeias ou zona rural do município.

Sobre essa questão, a pandemia foi um momento de grandes desafios, que trouxe diversas dificuldades, a principal era a falta de recursos materiais (tanto da parte docente quanto do discente). Facilidades não se teve, no entanto, foi um ensinamento a mais, uma experiência que ensinou os professores a improvisar quando necessário.

Considerando essa situação, as dificuldades foram muitas, pois eu estava iniciando como docente e posso citar: a inexperiência como professor; o fato de não conhecer os alunos pessoalmente, isso dificultava saber qual a dificuldade de cada um. Facilidades nenhuma, pois foi um momento ímpar e não houve algo que facilitasse a prática docente naquele período.

A grande dificuldade encontrada foi mexer com os equipamentos utilizados no desenvolvimento das aulas, o não conhecimento de alguns programas, como *Word*, a timidez para gravar os vídeos, e na devolução das atividades, que a maioria não entregava ou não respondia. As facilidades só foi mesmo a de explicar ou falar sobre o assunto, ou seja, teve-se mais dificuldades do que facilidades.

O “Sujeito 2” disse que a facilidade foi poder trabalhar a nova metodologia de forma impressa. Entretanto, não foi tão eficaz devido aos alunos não terem um acompanhamento da família, muitos respondiam as atividades e outros não pegavam as mesmas no período certo. Com isso, os professores tinham que ir fazer busca ativa desses alunos, sem contar os que viajavam para o interior ou aldeias.

Para o “Sujeito 3”, as dificuldades foram a falta de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos, o consumo de tempo para o preenchimento das atividades, a preocupação se o aluno estava aprendendo de forma correta e a migração dos alunos para a zona rural. De acordo com o “Sujeito 4”, a pandemia foi um período muito difícil e que trouxe muitos desafios, e a falta de estrutura e recursos pedagógicos contribuiu para as dificuldades, bem como a falta de internet para discentes e docentes foi um dos grandes empecilhos para que a aula remota funcionasse de forma satisfatória

De acordo com o “Sujeito 5”, facilidades não tiveram, mas as dificuldades enfrentadas foram o acesso à internet e falta de recursos tecnológicos para dar suporte aos professores na produção de materiais didáticos. Já para o “Sujeito 7”, a maior dificuldade foi o contato direto com os alunos, o que dificultou o ensino das crianças, pois para muitas não era possível tirar as dúvidas e fazer explicações mais claras, facilitando a compreensão dos alunos.

Os “Sujeitos 9 e 11” enfatizaram dizendo que não tiveram dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos. Para eles, a dificuldade foi não ter contato com o aluno para a explicação das atividades propostas. O participante da pesquisa afirmou não ter dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos, pois usava muito o celular e o notebook para a produção de materiais didáticos, oferecendo vídeos explicativos de como poderia fazer as atividades que eram adquiridas ou enviadas para os alunos que dispunham de celular ou notebooks.

Para o “Sujeito 12”, as dificuldades foram a falta de conhecimentos sobre a tecnologia, os estudantes que não tinham acesso à internet e a falta de comunicação com os pais. As

facilidades nas aulas foram a utilização de materiais didáticos com a ajuda das secretarias da escola, que ajudavam com as impressões das atividades, e o curso que ajudou bastante nas aulas.

De acordo com Souza e Oliveira (2021), foram diversas as dificuldades e facilidades no uso de ferramentas tecnológicas no contexto do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Entre as dificuldades, destacamos a falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos por parte de alguns estudantes, a dificuldade de adaptação dos professores ao uso de novas tecnologias e plataformas de ensino, além da sobrecarga de trabalho causada pelo planejamento e execução de aulas online. Diante desse cenário, era fundamental que as instituições de ensino e os profissionais da educação se empenhassem em superar as dificuldades e aproveitar as facilidades oferecidas pelas tecnologias, buscando garantir um ensino remoto de qualidade e acessível a todos os estudantes.

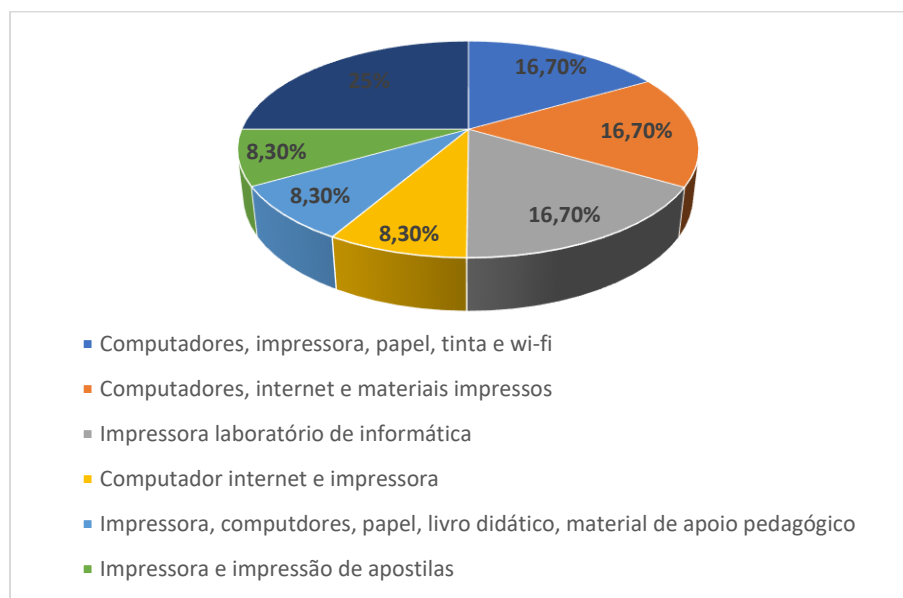
Dando continuidade à pesquisa, foi questionado aos professores que apresentassem quais os recursos a escola disponibilizaram para a realização das atividades não presenciais. Diante disto, os “Sujeitos 1 e 2” disseram que a escola a qual eles trabalham disponibilizou computadores, impressora, papel, tinta e *Wi-fi*. Por conseguinte, o “Sujeito 3” afirmou que a escola disponibilizou computadores, internet e materiais impressos para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse continuar. Ainda nessa mesma perspectiva, o “Sujeito 4” confirmou que os recursos disponibilizados pela escola foram: impressora, computadores, papel, livro didático e material de apoio pedagógico.

Continuando entrevista, o “Sujeito 5” informou que recebeu computadores, internet e material para impressão. O “Sujeito 6” disse ter recebido auxílio com computadores, acesso à internet e impressora. Dessa maneira, os “Sujeitos 7 e 8” relataram ter recebido da escola, dentro das suas limitações, impressora e laboratório de informática para professores pesquisarem tarefas relacionadas aos conteúdos propostos.

Logo, o “Sujeito 9” confirmou que a escola disponibilizou impressora para a impressão das apostilas e das atividades que iam ser entregues para os discentes. Consequentemente, os “Sujeitos 10, 11 e 12” afirmaram que a escola ofertou papel ofício, papel amacio, impressora, clips, grampo e grampeador, tinta, pasta e kit de material escolar para os alunos desenvolverem as tarefas, cola, internet na escola, computador da sala de informática e um curso fornecido pelo professor Jordevan, Eduarda e Juliano para ensinar a manusear os computadores para facilitar as aulas remotas.

Nesse cenário, observa-se, no Gráfico 10 abaixo, as informações fornecidas pelos docentes em relação aos materiais oferecidos pelas escolas para o desenvolvimento das aulas de forma remota.

Gráfico 10 - Recursos disponibilizados pelas escolas para a realização de aulas não presenciais



Fonte: elaborado pelo autor com base nas entrevistas.

Com base nos relatos dos docentes entrevistados, observa-se no Gráfico 10 que 16,7% receberam computadores, impressoras, papel, tinta e wi-fi para colocarem suas aulas em prática. Outros 16,7% afirmaram ter recebido computadores, internet e materiais impressos para encaminharem aos seus discentes. Ainda, outros docentes, 16,7%, informaram ter recebido impressora e laboratório de informática.

Em seguida, 8,3% salientaram ter recebido computadores, internet e impressora, enquanto 8,3% disseram ter recebido impressora, computadores, papel, livro didático e material de apoio pedagógico, já 8,3% afirmaram ter recebido impressora e apostilas para executarem suas atividades docentes. Considerando isso, 25% informaram ter recebido papel ofício, papel amacio e impressora.

É possível identificar que mesmo com todos os obstáculos os professores receberam materiais de natureza básica para o desenvolvimento das aulas remotas e nem por isso deixaram de executar seus trabalhos com competência. Os dados mostram que, de uma maneira geral, os docentes entrevistados receberam suporte tecnológico e materiais de apoio para desenvolver suas atividades pedagógicas, o que é essencial para garantir a qualidade do ensino. No entanto, é importante ressaltar que ainda há uma parcela significativa de docentes que não receberam esses recursos, o que pode impactar negativamente na sua prática pedagógica. Portanto, é fundamental que os gestores educacionais estejam atentos a essa questão e garantam que todos os professores tenham acesso aos recursos necessários para o bom desempenho de seu trabalho.



Segundo Klein (2021), é fundamental que as escolas aproveitem os recursos disponíveis para aprimorar a qualidade do ensino e proporcionar experiências mais dinâmicas e significativas aos alunos. A tecnologia pode ser uma aliada poderosa nesse processo, desde que utilizada de forma consciente e planejada. É importante que os educadores estejam preparados para integrar esses recursos em suas práticas pedagógicas, garantindo que o uso da tecnologia contribua efetivamente para o aprendizado dos estudantes.

Nesse sentido, é essencial que as escolas invistam na formação dos profissionais da educação, proporcionando capacitação e suporte técnico necessário para o uso eficaz das ferramentas tecnológicas. Dessa forma, será possível promover uma educação mais inovadora e alinhada com as demandas do século XXI.

Também teria sido crucial que as escolas tivessem aproveitado os recursos tecnológicos disponíveis para promover um ensino de qualidade durante as aulas remotas, garantindo a continuidade do processo educacional e o sucesso dos alunos nesse novo ambiente de aprendizagem. Era importante também que os professores estivessem capacitados para utilizar essas ferramentas de forma eficiente, criativa e responsável, garantindo assim uma educação mais inclusiva, acessível e adaptada aos desafios da sociedade atual.

Prosseguindo com a investigação, foram levantadas as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para apoiar os alunos no regime especial de aulas não presenciais. Diante dessa reflexão, os professores deram sua contribuição para a conclusão da pesquisa. Assim, o “Sujeito 1” afirmou que o maior impasse foi não os acompanhar devido ao distanciamento social. Com isso, observamos que algumas das atividades eram respondidas pelos familiares. A falta de acompanhamento adequado causou uma grande defasagem nos conhecimentos de ensino-aprendizagem dos discentes, e atualmente o ensino sofre um grande impacto devido às atividades remotas.

O “Sujeito 2” informou que um dos obstáculos foi a falta de contato para poder tirar as dúvidas e não os acompanhar como realmente era para ser, fazer a correção e saber que não foi o aluno que fez, isso o deixava aflito. Atualmente, podemos identificar grandes consequências no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. No entanto, ele confia que juntos podemos melhorar, depende de cada um de nós fazer acontecer.

Depois, o “Sujeito 3” enfatizou a falta de ajuda dos familiares aos alunos e a falta dos materiais tecnológicos, pois os alunos viviam situações precárias de baixa renda e não conseguiam comprar um celular ou outro aparelho que pudesse contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das aulas remotas.

Posteriormente, o “Sujeito 4” mencionou a falta de feedback, pois não tinha contato direto com os alunos e a maioria dos pais não tinha conhecimento para ajudar os filhos na resolução das atividades propostas. Outros não tinham tempo nem interesse em ajudar os filhos. Até hoje ainda existem sequelas causadas pela pandemia em relação ao conhecimento dos discentes.

Assim, o sujeito 05 disse que a maioria dos alunos não tinham acesso à internet e nem aparelho celular e isto contribuiu de forma significativa no auxílio aos discentes. Em seguida, o sujeito 06 disse que a principal dificuldade era a falta de comunicação e troca de feedback entre aluno e professor, pois era difícil de entender as dificuldades dos alunos. Como grande parte dos alunos não tinham acesso a celulares e internet constantemente, não tínhamos contato direto com os alunos.

De acordo com o “Sujeito 7”, muitas dificuldades se apresentaram nesse período. Diante disso, lidar com alunos na fase de alfabetização foi bastante desafiador, eles não tiveram uma boa aprendizagem durante as aulas presenciais. Nessa perspectiva, o “Sujeito 8” salientou que a maior dificuldade foi ter que lidar com alunos em fase de alfabetização, que não sabiam nem escrever seu próprio nome. Com isso, a dificuldade em realizar a atividade proposta se tornava bem maior.

Logo, o “Sujeito 9” informou que não teve dificuldade, pois para as crianças que não tinham acesso à internet era feita a entrega de atividades em sua casa. Assim sendo, o “Sujeito 10” revelou o não comprometimento dos pais durante o período da pandemia e a dificuldade em manusear o notebook para organizar as atividades para a impressão, e muitos alunos não entendiam as aulas a distância e muitas vezes as atividades eram feitas por terceiros, deixando, assim, o aprendizado à deriva.

Segundo as informações coletadas, o “Sujeito 11” disse que a ausência e a falta de comprometimento dos pais no suporte da aprendizagem do aluno dificultaram bastante o auxílio aos alunos, prejudicando o desempenho deles no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o “Sujeito 12”, as dificuldades maiores para auxiliar os alunos foi a falta da participação familiar, aumentando o desinteresse dos alunos.

Considerando essa situação, alguns autores trazem sua contribuição para sintetizar o questionamento respondido pelos docentes entrevistados. Segundo Fusari (2020), uma das maiores dificuldades dos professores para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais era a falta de preparo tecnológico e pedagógico. Muitos docentes não possuíam habilidades digitais para utilizar as ferramentas necessárias para o ensino remoto, além de não estarem habituados com metodologias de ensino à distância.

Seguindo essa linha de raciocínio, de acordo com Moran (2020), outra dificuldade era a falta de interação e acompanhamento individual dos alunos. No ambiente virtual, os professores tinham dificuldade em manter a atenção e o engajamento dos estudantes, além de não conseguirem identificar rapidamente as dificuldades e necessidades específicas de cada um.

Portanto, diante desse cenário, era essencial que os professores recebessem um suporte adequado e contínuo para lidar com as demandas do ensino remoto, seja por meio de capacitações em tecnologia educacional, acompanhamento pedagógico personalizado ou recursos didáticos específicos para o ambiente online. A superação dessas dificuldades seria fundamental para garantir a qualidade do ensino durante o regime especial de aulas não presenciais. Essas habilidades iriam melhorar significativamente o processo de conhecimento dos docentes e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Em síntese, constatou-se que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi o modelo de ensino mais viável diante da necessidade do distanciamento social durante a pandemia da Covid-19, e que mesmo diante dos desafios enfrentados pelos docentes, como a falta de acesso por parte de alguns alunos aos meios tecnológicos, ao refazerem suas práticas, eles se qualificaram na utilização dos artefatos digitais que permaneceram na sua atividade docente no retorno presencial.

A realidade pesquisada nos revelou que mesmo diante das inúmeras dificuldades é preciso esperar, no sentido de não se acomodar diante do cenário de fragilidade e dos déficits que a pandemia deixou na aprendizagem dos alunos. Neste momento, é preciso prosseguir na certeza de que dias melhores estão por vir, sem ignorar os diversos desafios vivenciados durante o ERE, mas enxergando-os enquanto aprendizado para a efetivação de uma educação diferente de antes, constituindo-se ainda mais exitosa, inovadora e emancipatória no retorno do ensino presencial, que jamais será como antes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo realizado sobre o direito à educação no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, especificamente na análise do trabalho docente nas escolas públicas municipais de Lábrea - AM, foi possível concluir que o caminho metodológico adotado foi fundamenta para compreender as dificuldades enfrentadas pelos educadores nessa situação. A abordagem qualitativa permitiu uma análise aprofundada dos dados coletados, por meio de entrevistas semiestruturadas, e a aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2011) possibilitou uma interpretação e inferência dos resultados obtidos.

No contexto histórico brasileiro, foi evidenciada a importância do direito à educação como um direito fundamental e o papel dos educadores na efetivação desse direito. Os desafios enfrentados pelos professores na docência foram destacados, revelando a necessidade de apoio e capacitação para melhor enfrentar as demandas do ensino remoto.

A análise do ensino remoto no trabalho docente dos professores de Lábrea mostrou a complexidade dessa prática e as dificuldades enfrentadas, como a falta de infraestrutura e formação adequada. É fundamental pensar em estratégias que possam melhorar a qualidade do ensino remoto e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente em tempos de crise, como a pandemia da Covid-19.

Diante dessa situação, é imprescindível que políticas públicas sejam implementadas para apoiar os educadores e garantir um ensino de qualidade que respeite o direito à educação de todos os estudantes, sem deixar nenhum para trás. A reflexão sobre essas questões é essencial para a construção de uma educação de qualidade para os discentes e demais autores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas circunstâncias, foi possível analisar as condições do trabalho docente nas escolas municipais de Lábrea - AM durante o período de ensino remoto, em meio à pandemia da Covid-19. Ao longo do estudo, ainda foi possível identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, bem como as principais dificuldades enfrentadas por eles no exercício da docência remota.

A análise dos dados coletados revelou que os professores municipais de Lábrea enfrentaram diversos desafios no processo de adaptação ao ensino remoto, tais como a falta de infraestrutura tecnológica adequada, a dificuldade de manter a motivação dos alunos e a sobrecarga de trabalho imposta pela necessidade de conciliar aulas online com tarefas domésticas e familiares.

Isso posto, torna-se evidente a importância de se repensar as políticas educacionais e o suporte oferecido aos profissionais da educação, a fim de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, mesmo em tempos de crise como o que vivemos recentemente.

Assim sendo, é fundamental que os gestores públicos e as instituições de ensino implementem medidas e políticas que possam auxiliar os docentes a enfrentar os desafios da docência remota, garantindo assim a continuidade do processo educativo e o acesso igualitário à educação para todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica ou geográfica.

Em síntese, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para o debate sobre o direito à educação no contexto da pandemia da Covid-19, fornecendo subsídios para a elaboração de políticas públicas mais eficazes e a implementação de estratégias que promovam a valorização e o apoio aos profissionais da educação, visando assegurar uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. **Formação de Professores para o Uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- ALVES, J. **Direitos Humanos e Relações Internacionais: uma perspectiva teórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. 14. ed. Campinas. Fundação Educar, 2004.
- ANTUNES, R. **Profissão professor**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ARAUJO, G. B.; BUENO, M. J. A. A prática docente das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia do novo coronavírus. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ*, 7., 2020. **Anais...** Belém: Universidade Estadual do Pará, 2020.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. amp. São Paulo: Edições 70, [1977] 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Grupo Medina, 2011.
- BATALLA-BORGES, Y. *et al.* La docencia en tiempos de pandemia: Experiencia de académicos que imparten asignaturas en línea. **Revista de Investigación Educativa**, v. 38, n. 2, p. 415-430, 2020.
- BEDIN, E. M., & SCHNEIDER, D. R. Teoria das redes sociais e sua aplicação no contexto organizacional. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE NEGÓCIOS*. **Anais...** 2012.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância. **Portal da UFRGS**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BOAVENTURA, J. C. **Políticas públicas e equidade na educação: garantindo o acesso de todos os alunos aos recursos necessários para aprender**. São Paulo: Editora X, 2020.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.
- BONAVIDES, P. **Do Estado liberal ao Estado social**. São Paulo: Malheiros, 2016.
- BONDERUD, D. What Role Will Hybrid Learning Play in the Future of K–12 Education? **Edtech Magazine**, 2021.
- BOURDIEU, P. **Meditação Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1977.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Brasília: Presidência da República, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Brasília: Senado Federal, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição de 1967**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 68.065, de 14 de janeiro de 1971**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília: Ministério da Educação, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Ministério da Educação Esplanada dos Ministérios. Brasília: Diário Oficial da União, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2011. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Brasília: Diário Oficial da União, 11 jan. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm) Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Brasília: Diário Oficial da União, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021.** Dispõe sobre a aplicação de atividades educacionais remotas durante a suspensão das atividades escolares por determinação das autoridades locais enquanto perdurar o cenário de pandemia. Brasília: Diário Oficial da União, 5 ago. 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90891](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891). Acesso em: 20 maio 2023.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Diário Oficial da União, ed. 148, seção 1, p. 51, 6 ago. 2021.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito constitucional**. Coimbra: Almedina, 2003.

CARVALHO, D. A. C.; LIMA, M. R. Formação de Professores para o uso Pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. *In: CIET, EnPED, 2018. Anais...* 2018

CASTRO, A. A formação de professores em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e252018, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. 1-15, e13896, abr. 2022.

COMIM, F. Desigualdades educacionais e o desafio da pandemia de Covid-19 no Brasil. **Revista CP**, 2021. Disponível em: [https://revistacp.net/pdfs/2021\\_educacao\\_e\\_pandemia\\_comim.pdf](https://revistacp.net/pdfs/2021_educacao_e_pandemia_comim.pdf). Acesso em: 7 maio 2024.

CORRÊA, R. J.; OLIVEIRA, J. C.; MORÉS, M. A. **Transformações digitais na sociedade contemporânea: perspectivas, desafios e impactos**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

COSTA, M. da G. A importância da intervenção do poder público na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 45, n. 2, p. 87-102, 2018.

CREPALDI, M. A. *et al.* Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, 2020.

D'AMBRÓSIO, U. **Matemática, ensino e educação: uma proposta global**. São Paulo: Temas & Debates, 1991.

DASSOLER, O. B.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Revista de Educação ANEC**, v. 41, n. 154, p. 142-156, 2017.

DIAS, L. As práticas docentes durante a pandemia: um olhar sobre os desafios e possibilidades. **Educação em Perspectiva**, v. 12, n. 1, p. 24-35, 2021.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DUARTE, C. F. **O Profissional de Apoio no Processo de Escolarização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Leya, 2019.

EVANS, S.; ALBRECHT, S.; MCGLINCHEY, S. The Adaptation of Teachers During the COVID-19 Crisis: An Analysis of Instructional Articles. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 28, n. 2, p. 247-252, 2020.

FARIAS, A. **Desafios e estratégias para enfrentar a pandemia: um estudo de caso no Brasil**. São Paulo: Editora X, 2020.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil, anos 60: O pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985.

FERREIRA, A. Ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e perspectivas para os docentes. **Revista Educação em Foco**, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, H. C. L. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

FUSARI, M. F. C. Ensino online e a educação a distância. *In*: FERRER, E. A. *et al.* (orgs.). **Ensino e aprendizagem online: conceitos, experiências e práticas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação valorização social**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Rev. de Adm. de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GRECO, R.; LACERDA, T. E. de; DUTRA, A. O letramento digital e a inclusão tecnológica como um processo de conquista do esclarecimento em Kant. *In*: SANTOS, G. J. F. dos *et al.*

(orgs.). **Letramento e Ensino: sujeitos, conhecimentos e significações sociais**. Maringá: Editora Vox Littera, 2019.

GROCHOSKA, M. A. **As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica**: uma experiência de gestão democrática. Rio de Janeiro: Vozes, 2103.

HARTMAN, R. **Direitos Humanos**: Fundamentação, Conteúdo e Limites. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2004.

HOYLE, R. How to evaluate blended learning. **People Management**, 6 jan. 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008.

IMBERNÓN, F. **Em busca del Discurso Educativo**. Buenos Aires: Edit. Magistério del Rio de la Plata, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021**: Divulgação de resultados. Brasília: INEP, 2022.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf)

Acesso em: 20 maio 2023.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de piaget para atuação junto a escolaridade de 4 a 6 anos. 27. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Educação, consciência e transformação**: A práxis educativa segundo a teoria de Piaget. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIN, M. **Tecnologia na Educação**: Recursos Disponíveis para as Escolas. [S.I.]: Editora Educação Digital, 2021.

KUMI-YEBOAH, A. Blended and online learning in virtual K-12 schools. **Transforming K-12 classrooms with digital technology**. IGI Global, p. 25-42, 2014.

LADEIRA, M. I. Materiais didáticos e ensino remoto: desafios e possibilidades. **Scielo**, 2022  
Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-97382020000500206&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-97382020000500206&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 mar. 2024.

LAGO, M. J. R. **Inclusão e o outro com autismo**: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2009.

LIBANELO, J. C. **Pedagogia, Pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBANELO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, R. G.; SADALA, M. G. S. O processo de socialização e o papel atual do psicanalista como parceiro da família e da escola. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, v. 12, n. 2, p. 74-85, 2020.

MACHADO, A. I. **O lúdico na aprendizagem da matemática**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - UAB/UnB, 2011.

MACHADO, R. B.; LOCKMANN, K. Base nacional comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, 2014.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese (Doutorado) – Unesp, Marília, São Paulo, 2001.

MARTINS, L. M. **Interpretação da Constituição de 1988**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

MARTINS, M. C.; FONSECA, F. Estudo sobre o Compartilhamento de Dispositivos Tecnológicos por Professores Durante o Ensino Remoto. **Revista Brasileira de Educação Online**, 2020.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1, t. 1. (Os economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2010.

MARX; K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MAZZUOLI, V. de O. **Curso de Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: RT, 2002.

MELLO, D.; NOVELLI, J. **O Futuro das Tecnologias Digitais**: Tendências e Impactos na Sociedade. São Paulo: Editora X, 2021.

MENDES, F.; CLARO, C. A entrevista: um olhar reflexivo sobre a técnica da coleta de dados. **Revista Educação em Questão**, v. 49, 2017.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Planejando a Próxima Década**. Brasília:

Ministério da Educação, 2014. Disponível em:

[https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 26 jun. 2024.

MIRANDA, K. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. Texto submetido ao

GT 02 Marxismo e Ciências Humanas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 1993. Disponível em:

[https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS\\_IV](https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS_IV)

COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m3c3.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

MIRANDA, S. D. O trabalho docente na sociedade do conhecimento: uma abordagem crítica.

**Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 103-116, 2007.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A

Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054,

2006.

MORAES, A. de. **Constituição do Brasil Interpretada e Legislação Constitucional**. São

Paulo: Atlas, 2004.

MORAES, M. C. **Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século**

XXI. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAN, J. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Petrópolis: Vozes,

2020.

MORAN, J. M. Uso de dispositivos tecnológicos na prática docente. **Site do autor**, 2021.

Disponível em: <https://www.josemanuelmoran.com.br/>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MOREIRA, M. A. Escrita de textos acadêmicos: revisão de literatura. *In*: OLIVEIRA, M. K.;

WEIDMAN, M. G. B. (orgs.). **O trabalho de conclusão de curso na formação do professor**

**de ciências: reflexões, metodologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.

**Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan.

2023.

OLIVEIRA, A.M.G. de. O projeto de Educação em Tempo Integral do Amazonas e o direito à

educação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095168>.

Acesso em: 24 jun. 2024.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde

passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago.

2013.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. ONU, 1966.

OURIQUE, L.; LAGE, J.; BUENO, M. **Educação do Campo: Cultura e Conhecimento em Lutas por um mundo melhor**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 12 out. 2017.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil**. Brasília: Saraiva, 2004.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2000.

PUGENS, N. B.; HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Os processos de ensino atravessados pelas tecnologias digitais. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 3, p. 496-509, 2018.

RAFALSKI, J. C.; ANDRADE, A. L. de. Home-Office: Aspectos Exploratórios do Trabalho a partir de Casa. **Revista Temas em Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 431-441, 2015.

RAMOS, F. C. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2017.

RAMOS, O. **A interdisciplinaridade e o Lúdico na Educação Infantil**. Reflexão e Experiência. 2. ed. Lisboa: Texto, 2019.

REVISTA EDUCAR MAIS. Editorial: Um 'soco' na formação de professores. **Educar Mais**, n. 233, 2020.

RIBEIRO, J. S. Metodologias e recursos tecnológicos no ensino remoto emergencial. **USP**, 2021. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/siicPublicacao.jsp?codmnu=7210>. Acesso em: 26 mar. 2024.

RIBEIRO, M. de L. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e interpretações**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.

SALES, I. P.; CASTRO FILHO, J. A. de; ROLDÃO, R. B. Aprendizagem online e o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: em busca de evidências empíricas. *In: A prática docente das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia do novo coronavírus*. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2021.

SÁNCHEZ, C.; CARDONA, A.; STELLA, J. Cambios en la práctica docente universitaria en tiempos de pandemia. *Papel Político*, 2021.

SANDER, B. **Educação e modernização no Brasil**: a construção da Escola Nova. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, B. de S. Pandemia e a politização do futuro. **Blog Boaventura de Souza Santos**, 2021. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/blog/pandemia-e-a-politizacao-do-futuro/>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SARLET, I. W. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**: Uma Teoria Geral dos Direitos Fundamentais na Perspectiva Constitucional. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

SARLET, I. W. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. *In: SARLET, I. W. Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2009. p. 15-44.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHURMANN, L. R.; MOREIRA, A. M. **Educação a Distância em tempos de pandemia**: impactos na prática docente. São Paulo: Editora X, 2020.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da; CARVALHO, J. de S. (orgs.). Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-104.

SILVA, E. Acesso à internet nas escolas públicas: desafios e possibilidades. **Cadernos de Educação**, v. 43, n. 2, p. 78-91, 2019.

SILVA, E. A.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2005.

SILVA, G. F. da. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, J. A. da. **Inclusão digital na educação**: o papel das secretarias municipais de educação no fornecimento de equipamentos tecnológicos para os alunos. [S.I.]: Editora Educação 2.0, 2020.

SOUZA, A. C.; OLIVEIRA, L. M. M. Dificuldades e Facilidades no Uso de Ferramentas Tecnológicas no Contexto do Ensino Remoto Durante a Pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, v. 13, n. 1, p. 98-115, 2021.

SPINARDI, J. D.; BOTH, I. J. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim técnico do Senac**, v. 44, n. 1, 2018.

SUSSEKIND, A. **O Direito do Trabalho no Brasil**: Evolução Histórica e Tendências Atuais. São Paulo: LTr, 2004.

TARDIF, M. **Les dimensions de l'apprentissage**. Paris: Les Éditions ERPI, 1977.

TARDIF, M. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério**. Rio de Janeiro: Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000. (mimeo.).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris: PUF, Éducation et Formation, Biennales de L'éducation, 1977.

TRINDADE, A. A. C. **O direito internacional em um mundo em transformação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. **Unesco**, 1994.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2011.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, A. **A Ditadura Militar e o Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Editora: Contexto, 2007.



VIEIRA, J. S.; FONSECA, M. S. Natureza do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VILLAS BÔAS, V. L.; UNBEHAUM, S. G. **A nova realidade do ensino digital**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1994.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
– PPGECH/UFAM

O Sr(a) Está sendo convidada(o) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “**O direito à educação no ensino remoto**: uma análise do trabalho docente nas escolas públicas municipais de Lábrea-AM”, que será desenvolvido pelo pesquisador responsável, Afimar da Silva Fernandes<sup>7</sup>, estudante do curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas sob orientação da professora Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira<sup>8</sup>. Este estudo tem como **Objetivo Geral** Analisar as condições do trabalho docente na rede municipal de ensino de Lábrea-AM, durante o ensino remoto, como contribuição ou negação para a garantia do direito à educação. Os **Objetivos secundários**: - Identificar as práticas pedagógicas dos professores de Lábrea durante o período da pandemia da covid-19; - Perceber as implicações do trabalho remoto na prática docente como garantia do direito à educação; identificar algumas dificuldades enfrentadas pelos professores municipais de Lábrea, em relação às aulas remotas ofertadas pelas instituições de ensino participante da pesquisa. O motivo que nos leva a investigar essa temática, consiste em entender como ocorreram os trabalhos docentes dos professores municipais de Lábrea-Am, durante o ensino remoto no decorrer da pandemia da covid-19. A participação nesse estudo envolve responder a um questionário escrito, com questões objetivas e abertas. O Formulário busca informações sobre a sua formação acadêmica, o tempo de atuação na área, os recursos metodológicos na sua escola, a existência ou inexistência de formação continuada que atenderam a estrutura da educacional no período pandêmico, e se os professores receberam alguma formação para efetivação de sua prática docente no uso das tecnologias, em caso de não terem recebido formação para usá-las, justificar o porque dessa ausência. Esclarecemos que os formulários serão entregues pessoalmente, no entanto, serão respeitadas as normas de segurança

---

<sup>7</sup> Informações profissionais e acadêmicas no endereço: <http://lattes.cnpq.br/7772196617118821>

<sup>8</sup> Informações profissionais e acadêmicas no endereço: [https://www.cnpq/cvlattesweb/PKG\\_MENU.men](https://www.cnpq/cvlattesweb/PKG_MENU.men)

e distanciamento, pois, ainda não há total liberação do estado de vigilância devido a Covid 19. Conforme rege o Of. Circ. N°009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM, no decorrer de todas as etapas da pesquisa será respeitado o distanciamento mínimo de um metro meio. O registro sistemático da prática docente pode gerar algum tipo de constrangimento ao ser compartilhado, contudo, está esclarecido que o objetivo da pesquisa não é avaliá-lo, e o pesquisador não interferirá no planejamento.

O Sr(a) está sendo convidado porque atuou como professor(a) do 4º e 5º ano do ensino fundamental em uma dessas escolas no ano de 2021, portanto, pode vivenciar na prática, como foi desenvolvida a prática docente de forma remota. A Sra. ou Sr. tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma conforme prevê IV.3, letra d, da RESOLUÇÃO N° 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

**Os RISCOS:** Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa alguns dos possíveis riscos que poderão ocorrer para o(a) Sr.(a) e as medidas para minimizar esses riscos serão: Perda da confidencialidade e quebra de sigilo dos dados – este risco será amenizado pela privacidade mantida, não sendo divulgado os dados pessoais do participante e as informações serão utilizadas apenas para fins científicos; Quebra de anonimato - para minimizar este risco será garantido a não identificação nominal no formulário; Invasão de privacidade – será garantido o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; Possibilidade de constrangimento ou dano psicológico ao responder o questionário presencial – este risco será mínimo, pois, o tipo de perguntas está estritamente relacionado com o entendimento do pesquisado acerca do tema delimitado, sendo no momento da entrevista (presencial) adotada uma conduta acolhedora, ética e respeitosa às falas e posicionamentos dos participantes por parte do pesquisador; Estresse e cansaço ao responder às perguntas – este risco será amenizado devido a explicação inicial ao candidato participante sobre a não obrigatoriedade na resposta do questionário e a delimitação do tempo para a resposta das questões; Riscos relacionados ao COVID-19 - ficam garantidas todas as medidas sanitárias em relação a prevenção ao COVID-19 como: obrigatoriedade do uso de máscaras, distanciamento de 2 (dois) metros entre a pesquisador e o entrevistado(a), disponibilização de álcool em gel. Ainda quanto aos riscos para o anonimato e sigilo, garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os resultados da pesquisa serão analisados e

publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Em relação aos **BENEFÍCIOS**: Os resultados da pesquisa serão destinados à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais e também, visam contribuir com a produção de conhecimentos na área do Ensino e Educação; subsidiar propostas de formação didática para professores de Educação do Ensino Fundamental e estimular a inovação educacional e a melhoria do ensino e da aprendizagem na graduação; possíveis medidas tendo em vista a qualificação dos profissionais que atuam nesta área das ciências humanas, em especial o Ensino Fundamental I. A participação neste estudo poderá despertar o interesse por novas qualificações na área de Educação e principalmente pela necessidade de ampliar os conhecimentos para além do que está estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Vale ressaltar que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando sua identificação. Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma via deste termo, em que constam o e-mail e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação a qualquer momento.

---

Afimar da Silva Fernandes<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Mestrando/pesquisador. E-mail: affimar@hotmail.com /Telefones: (97) 984001477 / (97) 991521927

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFAM, que funciona na Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07, localizada na Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Site: <http://www.cep.ufam.edu.br/cepufam>-Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92); 9171-2496, E-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br) - [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com) Fone: (92) **3305- 1181** Ramal: **2198**

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pela Sr(a). e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a publicação dos dados coletados, desde que sejam sigilosos e obedecem a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

Diante dos esclarecimentos pontuados neste termo, para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **O direito à educação no ensino remoto:** uma análise do trabalho docente nas escolas públicas municipais de Lábrea-am” solicita-se a devida AUTORIZAÇÃO para sua participação na referida pesquisa.

( ) sim, autorizo minha participação na pesquisa

( ) não, não autorizo minha participação na pesquisa

Lábrea - AM, \_\_\_ de \_\_\_ 2023;

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Responsabilidade  
entre o pesquisador e o/a entrevistado/a**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES –  
PPGECH/UFAM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE  
RESPONSABILIDADE ENTRE O PESQUISADOR E O/A ENTREVISTADO/A**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo as  
minhas informações pessoais apresentadas por meio de questionário ao pesquisador AFIMAR  
DA SILVA FERNANDES, brasileiro, aluno do Programa de Pós-Graduação Mestrado  
Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do  
Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, ciente que assegurará o uso das informações para fins  
da pesquisa do projeto: “ **O direito à educação no ensino remoto: uma análise do trabalho  
docente nas escolas públicas municipais de Lábrea-Am**”

---

**Entrevistado (a) n° \_\_\_\_\_**

Eu, AFIMAR DA SILVA FERNANDES, me comprometo a respeitar, tornar sigiloso e utilizar  
essas informações somente para a pesquisa do projeto “**O direito à educação no ensino  
remoto: uma análise do trabalho docente nas escolas públicas municipais de Lábrea-Am**”,  
aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do  
Amazonas (UFAM).

---

**Pesquisador**

### APÊNDICE C - Formulário de entrevista

Visando consolidar a pesquisa sobre o projeto “**O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE LÁBREA-AM**” do mestrando Afimar da Silva Fernandes, sob orientação da profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), solicitamos aos professores do Ensino Fundamental a colaboração, por meio dessa entrevista. O entrevistado (a) tem a liberdade de manter o anonimato ou não. Dessa forma, o objetivo da escolha deste instrumento de coleta de dados é a flexibilidade e a possibilidade da introdução de novas perguntas e tópicos, para absorver mais informações do candidato sem perder o foco, possibilitando uma proximidade maior e uma conexão melhor entre entrevistado e entrevistador.

1- Nome completo ou nome fantasia

\_\_\_\_\_

2- E-mail para contato: \_\_\_\_\_

3. Sexo: ( ) M ( ) F ( ) outro

4. Idade: \_\_\_\_\_

5. Qual sua formação acadêmica?

( ) Magistério do ensino médio ( ) Licenciatura

( ) Especialização *Lato sensu* ( ) Mestrado

( ) Doutorado

6. Há quanto tempo atua como professor do Ensino Fundamental? \_\_\_\_\_

7. Qual sua turma? \_\_\_\_\_ Turno ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Integral; Quantidade de alunos na sala \_\_\_\_\_

8. Você estava de acordo com lecionação de disciplinas no formato remoto durante o período da pandemia?

( ) Sim ( ) Não

9. Como você classifica seu acesso à internet durante o período de aulas remotas?

( ) Bom ( ) Ruim ( ) Muito bom ( ) Muito ruim

10) Você recebeu alguma formação tecnológica para ministrar aulas de forma remota?

( ) Sim ( ) Não

11) Você recebeu algum equipamento tecnológico ou internet da secretaria municipal de educação?

( ) Sim ( ) Não

12) Como você classifica as suas habilidades na utilização de ferramentas digitais?

( ) Não tenho habilidades ( ) Ruins ( ) Muito ruins ( ) Boas ( ) Muito boas

13) Quais dispositivos você possuía para acesso à internet?

( ) Desktop ( ) Smart TV ( ) Tablet ( ) Smartphone ( ) Notebook

14) Os Computadores e afins que você teve acesso eram dispositivos utilizados apenas para seu uso pessoal ou necessitava compartilhá-los com outras pessoas?

( ) Apenas para meu uso pessoal ( ) Compartilhava com outras pessoas da família

15) O seu ambiente de home office (o que incluía as atividades domésticas diárias) tiveram impactos nas atividades de ensino remoto emergencial?

Não  Impactos positivos  Impactos negativos

16) Você recebeu alguma formação para a utilização de equipamentos eletrônicos? Celular, notebook, tablet...

Sim  Não

17) Quais apps/programas foram utilizados para a realização das aulas de forma remota?

Google classroom  Google meet  Classdojo  Ted  ClipEscola

18) Qual tipo de internet você teve acesso para ministrar as aulas no período remoto?

wi-fi  dados móveis

19) Qual é a sua opinião sobre o modo como as decisões foram tomadas?

---

---

---

---

---

---

---

---

20) Qual a metodologia utilizada durante o período da pandemia para ministrar aulas de forma remota?

---

---

---

---

---

---

---

---

21) Quais equipamentos tecnológicos foram utilizados para concretização da prática docente?

---

---

---

---

---

---

---

---

22) Que materiais didáticos foram usados com os alunos nesse período de aulas remotas?

---

---

---

---

---

---

---

---

23) Apresente suas dificuldades e facilidades nas aulas a distância e na utilização ou produção de materiais didáticos usando esse recurso tecnológico durante o isolamento social?

---

---

---

---

---

---

---

---



24) Quais recursos a escola disponibilizou para realização das atividades não presenciais?

---

---

---

---

---

---

25) Qual sua maior dificuldade para auxiliar os alunos no regime especial de aulas não presenciais?

---

---

---

---

---

---

26) Qual sua avaliação do regime de aulas não presenciais?

Ótimo  Bom  Regular  Ruim

Lábrea, AM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Entrevistado(a)