



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19:  
a produção de normativas educacionais em Portel-PA (2020-2022)**

MACAPÁ-AP  
2024

PAULO RODRIGUES PANTOJA JÚNIOR

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19:  
a produção de normativas educacionais em Portel-PA (2020-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (Unifap), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais  
Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

MACAPÁ-AP  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

P198 Pantoja Júnior, Paulo Rodrigues.

Trabalho docente em tempo de pandemia de Covid-19: a produção de normativas educacionais em Portel- PA (2020-2022) / Paulo Rodrigues Pantoja Júnior. - Macapá, 2024.  
1 recurso eletrônico. 265 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2024.

Orientador: Sidney da Silva Lobato.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Trabalho docente. 2. Covid-19. 3. Normativas educacionais. I. Lobato, Sidney da Silva, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 379.81

---

**PAULO RODRIGUES PANTOJA JÚNIOR**

**TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19:  
a produção de normativas educacionais em Portel-PA (2020-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Situação: \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato – PPGED/Unifap  
Presidente e Orientador – PPGED/Unifap

---

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães  
Examinador Titular Interno – PPGED/Unifap

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués  
Examinadora Titular Externa – UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilma de Andrade Barleta  
Examinadora Suplente Interna – PPGED/Unifap

---

Prof. Dr. Iuri Cavlak  
Examinador Suplente Externo – Unifesp

*Dedico este trabalho as minhas filhas Mahely Marques Pantoja, Maria de Nazaré Marques Pantoja e a meu neto Everton Cezar Lopes Pantoja, que apesar da distância, que nos separou fisicamente, sempre tiveram paciência e compreensão para comigo. Dedico, também, a minha mãe, Raimunda Corrêa Tavares Pantoja, pois sem o seu amor, cuidado, força e incentivo nos meus estudos jamais seria possível chegar até aqui. Muito obrigado por tudo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que ao longo da minha caminhada como pessoa, estudante e profissional sempre me sustentou e proporcionou a força necessária para que pudesse superar os desafios impostos pela vida, mas sobretudo por ter me concedido às condições para lutar por ela., haja vista a vivência cruel e desesperadora, durante meu acometimento pela Covid-19, onde pela sua graça, para sua honra e para seu louvor pude chegar até aqui.

A todos os professores e todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/Unifap), em especial, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Antônia Costa Andrade, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Arthane Menezes de Figueiredo, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Raimunda Kelly Silva Gomes, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Silva de Moraes Novaes, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ilma de Andrade Barleta, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Margareth da Silva Guerra, a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helena Cristina Guimarães Q. Simões, ao Prof<sup>º</sup>. Dr. André Rodrigues Guimarães, ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Alexandre Adalberto Pereira e ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Sidney da Silva Lobato, que com paciência me acolheram e com muita sabedoria me ajudaram a trilhar o caminho do conhecimento por meio da pesquisa acadêmica.

A meu orientador, Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, que me acolheu com empatia, dedicação e, pacientemente, caminhou lado a lado comigo, contribuindo ao delineamento desta pesquisa, bem como a meu aprendizado e para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador. À Idanilde de Oliveira Rocha de Lima, Secretária do PPGED, que de forma sempre muito atenciosa me manteve atualizado em relação aos procedimentos administrativos do curso. Ao professor e presidente do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP), Mauro de Oliveira Bezerra, pelo apoio e pela sua disponibilidade essenciais nesta pesquisa. À minha Banca de Qualificação, que contou com os professores Prof<sup>º</sup>. Dr. Sidney da Silva Lobato, Prof<sup>º</sup>. Dr. André Rodrigues Guimarães e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Olgaíses Cabral Maués, que sabiamente ampliou as possibilidades desta pesquisa, contribuindo, sobremaneira, à melhoria desta investigação científica.

Aos meus e às minhas colegas da Linha de Pesquisa: Elisa Patrícia, Erlani Favacho, Jamile Cantuária, Lucas Borges, Tiaga Chagas e Vera Lúcia, com quem ao longo do curso tive a alegria de conviver, superar os desafios postos e de aprender principalmente a partir das valiosas sugestões dadas a nossa pesquisa. À minha família pelo apoio e incentivo de sempre.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação.

Paulo Freire.

## RESUMO

Este estudo tem como temática o trabalho docente e objetiva analisar – a partir do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) – o debate ocorrido e as normativas educacionais direcionadas ao labor de professoras e de professores da Educação Básica em meio a pandemia de Covid-19 no Sistema Municipal de Ensino de Portel-PA (SMEP) entre os anos de 2020 a 2022. Para tanto, a dissertação se estrutura em torno do seguinte problema de pesquisa: como se constituiu o debate em torno do trabalho docente no Município de Portel, no contexto de pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2022? A partir desta indagação surgem as seguintes questões orientadoras: Quais as entidades sociais e governamentais representativas tiveram vez e voz nos referidos debates? Quais foram seus principais interesses/instrumentos orientadores do debate? Quais foram os principais pontos divergentes e convergentes? Quais normativas foram constituídas e quais as orientações ao trabalho docente foram consolidadas? A forma de abordagem é a pesquisa qualitativa, com uso do aporte da pesquisa documental e da análise de conteúdo. Como resultado, a pesquisa evidencia que, na pandemia, os debates em torno do trabalho docente, bem como a produção de normativas voltadas ao exercício laboral de professoras e de professores da Educação Básica têm se pautado em interesses econômicos da classe burguesa dominante, que tem na figura do Estado seu principal aliado. Desta feita, o Estado tem, por meio da produção e implementação das políticas educacionais direcionadas ao trabalho docente, contribuído para reforçar a hegemonia da classe burguesa e *pari passu* provocado a precarização do trabalho, a intensificação da atuação laboral e o adoecimento das/dos docentes da Educação Básica brasileira, especialmente, no contexto de pandemia de Covid-19. Na conjuntura pandêmica e educacional do Sistema Municipal de Ensino de Portel-PA (SMEP), a pesquisa aponta para a existência de uma relação de simbiose entre a produção das políticas educacionais nacionais e as que foram constituídas em âmbito local para o labor docente, com fortes contrapontos e necessários atos de resistências dos movimentos sociais, nos debates ocorridos no âmbito do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP).

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Covid-19; Normativas Educacionais; Sistema Municipal de Ensino de Portel-PA (SMEP); Educação Básica.

## ABSTRACT

The research's theme is teaching work and aims to analyze - based on Historical and Dialectical Materialism (MHD) - the debate that took place and the educational regulations aimed at the work of teachers in Basic Education in the midst of the Covid-19 pandemic in Portel-PA Municipal Education System (SMEP) between the years 2020 and 2022. To this end, the study revolves around the following research problem: how the debate around teaching work in the Municipality of Portel, in context of the Covid-19 pandemic, between 2020 and 2022? Based on this inquiry, other guiding questions are necessary, namely: Which representative social and governmental entities had a voice in the debates? What were the main interests/guiding instruments of the debate? What were the main divergent and convergent points in the debate on teaching work? What regulations were established and what guidelines for teaching work were consolidated? The approach is qualitative research, using the support of documentary research and content analysis. As a result, research has shown that, during the pandemic, debates surrounding teaching work, as well as the production of regulations aimed at the work of teachers in Basic Education, have been guided by the economic interests of the dominant bourgeois class, which has the State as its main ally. This time, the State has, through the production and implementation of educational policies, aimed at teaching work, contributed to reinforcing the hegemony of the bourgeois class and *pari passu* caused the precariousness of work, the intensification of work performance and the illness of teachers of Brazilian Basic Education, especially in the context of the Covid-19 pandemic. In the pandemic and educational situation of the Portel-PA Municipal Education System (SMEP), the research points to the existence of a symbiotic relationship between the production of national educational policies and those that were established at the local level for teaching work, with strong counterpoints and necessary acts of resistance from social movements, in the debates that took place within the scope of the Portel Municipal Education Council (CMEP).

**Keywords:** Teaching work; Covid-19; Educational Regulations; Portel-PA Municipal Education System (SMEP); Basic education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mesorregião do Marajó e sua distribuição em microrregiões .....	22
<b>Figura 2</b> – Imagem do território urbano do município de Portel .....	23
<b>Figura 3</b> – Carga horária a ser cumprida pelas escolas em Portel, considerando o calendário letivo 2020/2021.....	170
<b>Figura 4</b> – Forma de cumprimento da carga horária letiva nas escolas da sede, conforme o calendário letivo 2020/2021.....	171
<b>Figura 5</b> – Forma de cumprimento da carga horária letiva nas escolas do campo, conforme o calendário letivo 2020/2021.....	172
<b>Figura 6</b> – A forma de organização do retorno das/dos estudantes às atividades letivas, no formato semipresencial, a partir de 2021.....	175
<b>Figura 7</b> – Distribuição de casos confirmados, óbitos e recuperados de Covid-19 em Portel em 2020.....	187
<b>Figura 8</b> – As fases e o grupo social prioritário a receber a vacina contra a Covid-19 em Portel.....	204

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Municípios do arquipélago do Marajó em termos de população, extensão territorial e densidade demográfica.....	24
<b>Tabela 2</b> – Número de escolas da Educação Básica em Portel (2018-2022).....	81
<b>Tabela 3</b> – Número de matrículas da Educação Básica em Portel (2018-2022).....	81
<b>Tabela 4</b> – Número de docentes lotados na Educação Básica em Portel (2018-2022).....	82
<b>Tabela 5</b> – Percentual de escolas com infraestrutura adequada – acessibilidade – na Educação Básica em Portel - PA (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil.....	83
<b>Tabela 6</b> – Percentual de escolas com infraestrutura adequada – alimentação e água tratada – na Educação Básica em Portel (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil.....	84
<b>Tabela 7</b> – Percentual de escolas com infraestrutura adequada – dependências – na Educação Básica em Portel (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil.....	86
<b>Tabela 8</b> – Percentual de escolas com infraestrutura adequada – serviços – na Educação Básica em Portel (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil.....	88
<b>Tabela 9</b> – Percentual de escolas com infraestrutura adequada – tecnologia – na Educação Básica em Portel (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil.....	91
<b>Tabela 10</b> – Percentual de escolas com equipamentos na Educação Básica em Portel (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil.....	92
<b>Tabela 11</b> – Percentual de docentes das redes públicas de ensino municipal e estadual que não receberam formação para o uso das TICs durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.....	119
<b>Tabela 12:</b> Perspectivas das professoras e dos professores sobre o trabalho com os conteúdos escolares, durante o ensino remoto.....	140

<b>Tabela 13</b> – Número de dias e horas trabalhadas nas escolas da sede, da rede municipal de ensino de Portel, antes da suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19.....	147
<b>Tabela 14</b> – Número de dias e horas trabalhadas nas escolas do campo, da rede municipal de ensino de Portel, antes da suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19.....	147
<b>Tabela 15</b> – Número de dias, horas, etapas de ensino, formas de organização e carga horária geral presentes na proposta da Semed para o trabalho docente, durante o período de pandemia de Covid-19 nas escolas da sede.....	149
<b>Tabela 16</b> – Número de dias, horas, etapas de ensino, formas de organização e carga horária geral presentes na proposta da Semed para o trabalho docente, durante o período de pandemia de Covid-19 nas escolas do campo.....	150
<b>Tabela 17</b> – Percentual da evasão escolar em Portel e em Breves de 2019 a 2022.....	211

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Atos normativos, instituições produtoras e preâmbulo dos documentos publicados no período de pandemia.....	31
<b>Quadro 2</b> – Endereços eletrônicos de busca dos documentos normativos.....	39
<b>Quadro 3</b> – Documentos analisados na dissertação, preâmbulo e fonte provedora.....	39
<b>Quadro 4</b> – Estrutura de organização da análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Fossa e Silva (2015) .....	42
<b>Quadro 5</b> – Normativas que embasaram a construção da proposta de trabalho as/aos docentes e de retorno às atividades letivas em Portel, no contexto de pandemia de Covid-19, em 2020.....	145
<b>Quadro 6</b> – Recomendações do parecer nº 5 de 2020 do CNE usadas pela Semed de Portel na elaboração da proposta de retorno do trabalho docente e das atividades letivas na rede municipal de ensino, durante a pandemia de Covid-19.....	151
<b>Quadro 7</b> – Sugestões da Semed ao trabalho docente e as escolas, durante o formato de organização não presencial para a educação infantil.....	152
<b>Quadro 8</b> – Sugestões da Semed ao trabalho docente e às escolas, no formato não presencial para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas etapas e modalidades de ensino.....	153
<b>Quadro 9</b> – Sugestões da Semed ao trabalho docente e as escolas, durante o formato de organização não presencial para o ensino fundamental (anos iniciais).....	155
<b>Quadro 10</b> – Sugestões da Semed ao trabalho docente e as escolas, durante o formato de organização não presencial para o ensino fundamental (anos finais).....	156
<b>Quadro 11</b> – Outras sugestões da Semed ao trabalho docente e às escolas para a modalidade educação especial.....	159
<b>Quadro 12</b> – Sugestões da Semed ao trabalho docente e às escolas para a modalidade educação especial, conforme a deficiência apresentada e/ou condição existente.....	160
<b>Quadro 13</b> – Encaminhamento da Semed quanto a avaliação da aprendizagem, durante o trabalho de forma não presencial e presencial.....	162

<b>Quadro 14</b> – princípios e objetivos que constam na proposta de retorno às aulas a partir do ano de 2021.....	164
<b>Quadro 15</b> – Normativas que basearam a proposta de retorno aulas em Portel, a partir de 2021.....	167
<b>Quadro 16</b> – As formas de acompanhamento, frequência e avaliação da aprendizagem proposto pela Semed em 2021.....	172
<b>Quadro 17</b> – Responsabilidades atribuídas pela Semed às unidades escolares, por meio de seus gestores, professoras/es, técnicos pedagógicos e pessoal de apoio administrativo em 2021.....	176
<b>Quadro 18</b> – Sugestões da Semed ao trabalho de professoras e de professores do Ensino Fundamental.....	178
<b>Quadro 19</b> – As/os sujeitos e as entidades participantes dos debates sobre o trabalho docente, no contexto da discussão sobre o retorno às aulas na pandemia de Covid-19, no âmbito do CMEP em 2020 e 2021.....	182
<b>Quadro 20</b> – Assuntos debatidos no âmbito do CMEP entre os anos de 2020 e 2021.....	199
<b>Quadro 21</b> – Grupos temáticos e os conjuntos de assuntos debatidos no CMEP, nos anos de 2020 e 2021.....	200
<b>Quadro 22</b> – Amparo jurídico normativo dos documentos produzidos pelo CMEP.....	213

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percentual de docentes da Educação Básica pública por evento formativo para a aprendizagem sobre o uso das TICs em aulas remotas.....	119
<b>Gráfico 2</b> – Percentual (%) de docentes da Educação Básica Pública brasileira com experiência em aulas remotas.....	120
<b>Gráfico 3</b> – Percepção docente em relação as suas habilidades para lidar com as ferramentas tecnológicas em aulas remotas.....	122
<b>Gráfico 4</b> – Locais de ocorrência do trabalho docente e informações sobre a não realização de atividades pedagógicas, devido a suspensão das aulas, durante o isolamento social.....	123
<b>Gráfico 5</b> – Percepção do corpo docente sobre o tempo dedicado a preparação das aulas não presenciais em comparação às presenciais.....	124
<b>Gráfico 6</b> – Percentual de aulas ao vivo e de gravação de videoaulas por docentes durante o ensino não presencial.....	125
<b>Gráfico 7</b> – Outras atividades desenvolvidas pelas professoras e pelos professores durante a interrupção das aulas presenciais.....	126
<b>Gráfico 8</b> – Principais causas apontadas pelas professoras e pelos professores para a baixa participação das/dos alunas/alunos nas atividades desenvolvidas durante o período de isolamento social.....	127
<b>Gráfico 9</b> – Principais sentimentos apresentados pelas professoras e pelos professores durante a realização de seus trabalhos na pandemia de Covid-19.....	128
<b>Gráfico 10</b> – Docentes da Educação Básica privada respondentes ao estudo dividido por região brasileira.....	130
<b>Gráfico 11</b> – Professoras e professores da Educação Básica privada com alguma experiência no ensino remoto.....	131
<b>Gráfico 12</b> – Professoras e professores que não receberam formação para uso dos recursos tecnológicos às aulas não presenciais.....	132
<b>Gráfico 13</b> – Professoras e professores que recorreram a tutoriais on-line para aprender sobre o uso dos recursos tecnológicos às aulas não presenciais.....	133
<b>Gráfico 14</b> – Principais recursos tecnológicos usados pelas professoras e pelos professores durante às aulas não presenciais.....	134

<b>Gráfico 15</b> – Principais trabalhos realizados pelas professoras e pelos professores durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.....	135
<b>Gráfico 16</b> – Aumento do tempo de trabalho pelas professoras e pelos professores durante as aulas não presenciais.....	136
<b>Gráfico 17</b> – Tipos de suporte oferecido as professoras e aos professores durante as aulas não presenciais.....	137
<b>Gráfico 18</b> – As principais causas apontadas pelas/pelos docentes à baixa participação das/dos estudantes nas atividades não presenciais.....	139
<b>Gráfico 19</b> – Principais sentimentos apresentados pelas/pelos docentes durante o isolamento social.....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAEPNEES	Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
CACS - FUNDEB	Conselho de Acompanhamento e Controle Social Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COES	Comitê de Operações de Emergência e Saúde Pública
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CF	Constituição Federal
CGE	Coalisão Global de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNDE	Campanha Nacional pelo Direito a Educação
CMEP	Conselho Municipal de Educação de Portel
CTE – IRB	Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa
DCMP	Diretrizes Curriculares Municipais de Portel
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FME	Fórum Municipal de Educação de Portel
FMI	Fundo Monetário Internacional
GESTRADO/UFMG	Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IED	Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro

MHD	Materialismo Histórico e Dialético
MRG	Microrregião Geográfica
NGP	Nova Gestão Pública
NTICS	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
OI	Organismo Internacional
OM	Organismo Multilateral
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PME	Plano Municipal de Educação
PSC	Partido Social Cristão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGERP	Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense
SINTEPP	Sindicato das/os Trabalhadoras/es em Educação Pública do Pará
SMEP	Sistema Municipal de Educação de Portel
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2. ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE</b> .....	46
2.1 A concepção de Estado no bojo das reformas econômicas, políticas e sociais .....	46
2.2 As políticas públicas educacionais e seus apontamentos à educação e ao trabalho docente.....	54
2.3 As políticas educacionais e o trabalho docente no município de Portel .....	74
2.4 O aprofundamento recente da precarização e da intensificação do trabalho docente.....	94
<b>3. O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL NO BOJO DA PANDEMIA DE COVID-19</b> .....	103
3.1 As mediações entre trabalho e educação em contexto brasileiro .....	103
3.2 A caracterização do trabalho docente na pandemia: a Educação Básica pública e privada em foco .....	117
3.3 As propostas da Secretaria Municipal de Educação de Portel ao trabalho docente no contexto da pandemia de Covid19.....	142
<b>4. A PRODUÇÃO DE NORMATIVAS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19 EM PORTEL</b> .....	181
4.1 Os sujeitos dos debates: as confluências e as divergências em relação ao trabalho docente.....	181
4.2 Os assuntos que mobilizaram e orientaram os debates sobre o trabalho docente durante a pandemia.....	199
4.3 As normativas orientadoras do trabalho docente durante o contexto pandêmico.....	212
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	225
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	234
<b>APÊNDICES</b> .....	243

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como temática o trabalho docente e objetiva analisar – a partir do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) – as normativas educacionais direcionadas ao labor de professoras e de professores da Educação Básica em meio a pandemia de Covid-19 no Sistema Municipal de Ensino de Portel-PA (SMEP), entre os anos de 2020 a 2022.

É importante começar destacando que o surgimento e a propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) pelo mundo têm provocado, em diversos países, dentre eles o Brasil, desafios jamais vistos na história da humanidade. No tocante à Educação, Magalhães (2021, p. 35) aponta que um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) evidencia que a suspensão do atendimento escolar chegou a atingir 1,37 bilhão de estudantes, o que corresponde a 80% dos alunos de escolas públicas e privadas em todo o mundo. Em território brasileiro, conforme ressaltado por Almeida, Carvalho e Pasini (2020), da educação infantil até as universidades as atividades escolares presenciais foram suspensas, o que atingiu milhões de estudantes.

No que tange ao município de Portel, as aulas na Educação Básica foram suspensas, em virtude do cenário pandêmico e, assim, permaneceram até a aprovação do Parecer Pleno nº 001 de 16 de junho de 2021, do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP), que tratou do retorno às aulas no formato remoto na fase não presencial. Vale destacar que no dia 11 de outubro do mesmo ano, o colegiado aprovou o Parecer Pleno nº 003, que versou sobre o ensino remoto numa outra fase intitulada semipresencial. A suspensão das aulas em Portel ocorreu a partir do mês de março de 2020, por meio de Decreto da Prefeitura<sup>1</sup>, interrompendo as atividades laborais de 973 professoras e professores nas diferentes etapas e modalidades de ensino e deixando mais de 19 mil estudantes sem acesso à educação formal em cerca de 166 escolas<sup>2</sup>. Durante a suspensão houve a elaboração e a sistematização de uma proposta de retorno às atividades letivas, pela Secretaria Municipal de Educação de Portel (Semed), onde expunha que as aulas e o trabalho docente retornariam em momentos diferenciados – não presencial, semipresencial e presencial – na rede municipal de ensino.

---

<sup>1</sup> Decreto Municipal nº 1.330 GP de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://portel.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/DECRETO-N%C2%BA-1330.pdf>

<sup>2</sup> Dados sobre matrícula e escolas no ano de 2020 estão disponíveis em: <https://qedu.org.br/municipio/1505809-portel/censo-escolar>

Vale apontar, que tal proposta – em forma de documento – foi encaminhada ao Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) para fins de análise e, posterior, emissão de normativa (s). A partir deste momento, o CMEP tornou-se o *locus* dos debates em torno do retorno ou não das atividades letivas e, por conseguinte, do trabalho docente em Portel, durante o período de pandemia de Covid-19. Tais debates envolveram as diferentes entidades que fazem parte do colegiado - poder público, professores municipais, equipe gestora das escolas, pais de alunos, alunos da Educação Básica, trabalhadores da educação não docente, movimentos sociais, representantes dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, como do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (CACS-Fundeb) e do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) (PORTEL, 2009) - e transformaram o espaço do CMEP numa arena na qual se mediram forças em torno dos possíveis encaminhamentos do retorno às aulas e sobre o trabalho docente (e demais servidoras/es da educação), sobretudo entre as representações do ente governamental e das professoras e dos professores – representado pelo Sindicato das/os Trabalhadoras/es em Educação Pública do Pará (Sintepp – Subsele de Portel). Assim, os debates ocorridos produziram ora consensos ora dissensos em torno das questões abordadas e, também, das normativas que passaram a orientar os rumos da educação municipal durante a pandemia de Covid-19.

Esta pesquisa tem seu recorte temporal de 2020 a 2022 – período em que as aulas ora foram suspensas, ora tiveram seu retorno e desenvolvimento no formato remoto (não presencial e semipresencial) –, pois entendo ser necessário fazer uma análise dos momentos que antecederam o retorno das atividades letivas presenciais, retomando de maneira crítica os debates ocorridos dentro do CMEP e, sobretudo, em torno do trabalho docente no contexto pandêmico. Tal trabalho é possível, pois há documentos como as atas das reuniões, por exemplo, que foram produzidas no interior do CMEP, onde se registraram grande parte dos acalorados debates ali travados entre as/os representantes das entidades, sem desconsiderar outras fontes como, por exemplo, os pareceres e as resoluções produzidas a partir das referidas discussões.

No ano de 2020, a Semed do município de Portel encaminhou ao CMEP, por meio do ofício nº 045 de 25 de agosto de 2020, a primeira proposta de retorno às aulas e, também, ao trabalho docente. Tal proposta denominou-se de “Documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino no município de Portel, no contexto de pandemia de Covid-19” (CMEP, 2020e). Já em 2021 o órgão de educação municipal enviou por meio do ofício nº 139 de 2021 - GAB/ SEMED a proposta do “Plano de retorno

às atividades escolares”, que continha: o protocolo de biossegurança, o planejamento curricular contínuo e o calendário escolar 2020/2021, os cadernos de atividades, por exemplo (CMEP, 2021a). Desta feita, à luz das normativas oriundas especialmente do CNE e tendo por base as documentações enviadas pela Semed, o CMEP passou (também) a normatizar sobre as atividades educacionais, durante o período de excepcionalidade na escolarização no município. Cabe ressaltar que o percurso histórico de constituição das políticas educacionais, que têm delimitado o trabalho de professoras e de professores da Educação Básica portelense, em contexto de pandemia de Covid-19, tem sido acompanhado de perto pelo movimento social que representa as/os professoras/es no município – o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (Sintepp – Subsede de Portel), o qual foi combativo e propositivo no que se refere à condução educacional, durante a pandemia de Covid-19.

Pelo exposto, fica evidente que é imperioso investigar o trabalho docente na Educação Básica no contexto de políticas públicas educacionais surgidas e implementadas na rede municipal de ensino de Portel, durante o tempo de pandemia de Covid-19, sobretudo, por meio de fontes documentais oficiais que registram o debate – entre diferentes sujeitos e entidades – ocorrido em torno da temática aqui estudada.

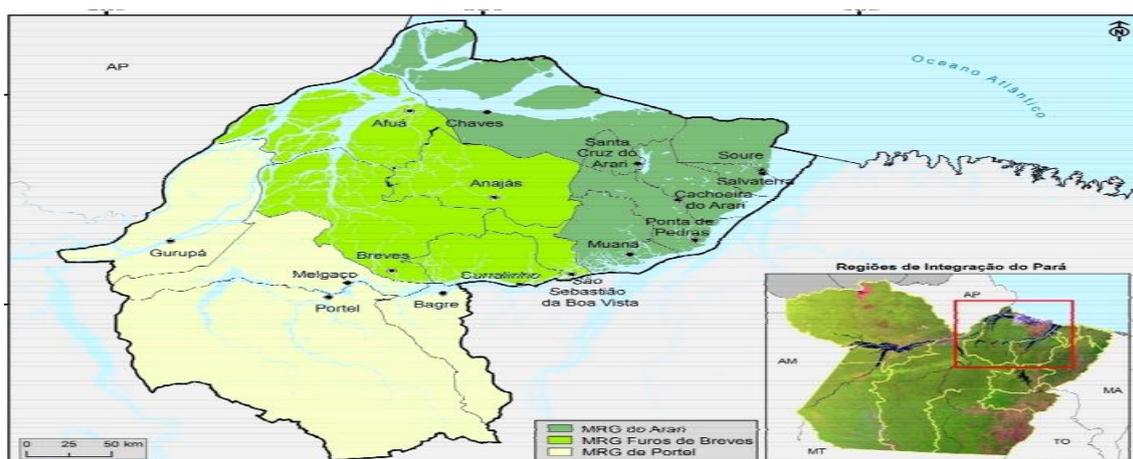
Diante do quadro até aqui apresentado, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: **como se constituiu o debate em torno do trabalho docente no Município de Portel, no contexto de pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2022?** A partir desta indagação outras questões orientadoras são necessárias, a saber: Quais as entidades sociais e governamentais representativas tiveram vez e voz nos debates? Quais foram os principais interesses/instrumentos orientadores? Quais foram os principais pontos divergentes e convergentes? Quais normativas foram constituídas e quais as orientações ao trabalho docente foram consolidadas?

Neste âmbito, o **objetivo geral é analisar os debates ocorridos e as normativas educacionais produzidas no município de Portel em torno do trabalho docente em contexto de pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 a 2022.** Como **objetivos específicos** buscam-se: **analisar a atuação do Estado brasileiro e a constituição das políticas públicas educacionais relacionando-as ao processo de intensificação e precarização do trabalho docente; caracterizar o trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19, tendo em vista elucidar o aprofundamento da intensificação e da precarização em torno das atividades laborais de professoras e de professores brasileiros; e analisar o debate ocorrido no interior do CMEP ao trabalho docente**

**durante a pandemia de Covid-19 na rede municipal de ensino portelense entre os anos de 2020 e 2022 e as normativas daí derivadas.**

É neste contexto, que ganha destaque, o município de Portel, como *locus* da pesquisa. Portel é um dos 144 municípios do estado do Pará e sua existência como núcleo de povoamento tem 266 anos. Está situado a uma distância de 278 milhas de Belém, capital do estado do Pará, por via aérea e a 324 km por via fluvial. Encontra-se entre os dezesseis municípios que compõem a Mesorregião Geográfica do Marajó. A Mesorregião do Marajó divide-se em três Microrregiões Geográficas (MRG), a saber: Arari<sup>3</sup>, Furo de Breves<sup>4</sup> e Portel<sup>5</sup>. “As duas primeiras compreendem municípios inseridos integralmente no Arquipélago do Marajó<sup>6</sup>. Já a MRG de Portel abrange municípios com sedes em áreas continentais, na porção sul/sudoeste da mesorregião” (BRASIL, 2007), conforme apresenta a figura abaixo:

Figura 1: Mesorregião do Marajó e sua distribuição em microrregiões.



Fonte: Brasil, 2007.

É válido destacar que o Marajó, é a maior ilha fluviomarítima do mundo (BRASIL, 2007), estando integralmente situada no Estado do Pará e constituindo numa

<sup>3</sup> Os municípios, que compõem a MRG do Arari são: Cachoeira do Arari, Chaves, Muana, Ponta de Pedra, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soare (BRASIL, 2007).

<sup>4</sup> Os municípios, que compõem a MRG do Furo de Breves são: Afuá, Anajás, Breves, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista (BRASIL, 2007).

<sup>5</sup> Os municípios, que compõem a MRG de Portel são: Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel (BRASIL, 2007).

<sup>6</sup> O arquipélago do Marajó, na foz do rio Amazonas, com mais de 50 mil quilômetros quadrados, distribuídos em regiões de campos naturais, zona de mata, praias, rios e mar, é formado pelos municípios de: Afuá, Chaves, Santa Cruz do Arari, Salvaterra, Soare, Cachoeira do Arari, Ponta de Pedras, Muana, São Sebastião da Boa Vista, Curralinho, Breves, Anajás, Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel (CABRAL DA COSTA, 2023, p. 65).

das mais ricas regiões do país em termos de recursos hídricos e biológicos (CABRAL DA COSTA, 2023, p. 66).

Figura 2: Imagem do território urbano do município de Portel



Fonte: Assessoria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Portel (Ascom), 2019.

A figura 2 apresenta a vista aérea do município de Portel. Percebe-se que é uma cidade banhada por rios e dotada de diversas ruas e bairros. Do lado direito da imagem está situada a área portuária – onde há intensas relações comerciais entre os portelenses – e o encontro dos rios Pacajá e Anapú. Já no lado esquerdo predomina o rio Acultipereira, assim como parte da área de praias e habitações que as margeiam. Outro rio que banha o município é o Camarapí, porém a imagem não o mostra, mas ele é um dos mais extensos, belos e cheios de vida que aí existem. Portel limita-se ao norte com o município de Melgaço, ao leste com os municípios de Bagre e Baião; ao sul com Pacajá e Anapú e a oeste com Senador José Porfírio e Porto de Moz.

No tocante à população do último censo (2022), o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) aponta, que Portel possui 62.445 habitantes, uma extensão territorial correspondente a mais de 25.384,960 km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados) e uma densidade demográfica correspondente a 2,46 habitantes por km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados). A tabela abaixo apresenta a população, a extensão territorial e a densidade demográfica de todos os municípios, que compõem o arquipélago do Marajó:

**Tabela 1:** Municípios do arquipélago do Marajó em termos de população, extensão territorial e densidade demográfica.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	TERRITÓRIO EM Km2	DENSIDADE DEMOGRÁFICA
Cachoeira do Arari	23.981	3.100,261	7,74
Chaves	20.757	12.534,995	1,66
Muaná	45.368	3.763,337	12,06
Ponta de Pedras	24.984	3.363,749	7,43
Salvaterra	24.129	918,563	26,27
Santa Cruz do Arari	7.445	1076,652	6,91
Soure	24.204	2.857,349	8,47
Afuá	37.765	8.338,438	4,53
Anajás	28.011	6.913,640	4,05
Breves	106.968	9.566,572	11,18
Currálinho	33.903	3.617,252	9,37
São Sebastião da Boa Vista	25.643	1.632,251	15,71
Bagre	34.711	4.397,321	7,89
Gurupá	31.788	8.570,286	3,71
Melgaço	27.876	6.774,065	4,12
<b>Portel</b>	<b>62.445</b>	<b>25.384,960</b>	<b>2,46</b>

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do IBGE, 2022.

Os dados acima evidenciam que o município de Breves desponta como o mais populoso dentre todas as unidades territoriais marajoaras, com mais de 100 mil habitantes, seguido por Portel com 62.445, por Muaná com 45.368 e por Afuá com 37.765. O município de menor população do Marajó é Santa Cruz do Arari, com apenas 7.445 habitantes. Em relação à extensão territorial, Portel é o maior dentre todos os municípios marajoaras contando com 25.384,960 km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados), seguido por Chaves com 12.534,995 Km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados), Breves com 9.566,572 Km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados), Gurupá com 8.570,286 Km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados) e Afuá com 8.338,438 Km<sup>2</sup> (quilômetros quadrados). A densidade demográfica de Portel é a menor dentre todos

os municípios marajoaras, com apenas 2,46 habitantes por Km<sup>2</sup> (quilômetro quadrado), seguido por Gurupá com 3,71 e Melgaço com 4,12.

A história de Portel tem início com a ocupação desse lugar por vários povos indígenas, como: Assurinís, Tembés, Pacajás, Mamaynazes, dentre outros. Assim como outros municípios pertencentes a Ilha do Marajó, Portel possui um histórico que data do período pré-colonial, o que é comprovado por meio de achados arqueológicos encontrados ao longo de seu território e que estão dispostos no museu da cidade chamado de Antônio Gonzaga da Rocha (CORRÊA, 2022).

Vale destacar que os povos indígenas, que viveram no território portelense foram profundamente impactados pela colonização/catequização/exploração portuguesa na região amazônica: “O governo português implantou as missões religiosas, [...] a fim de conquistar a confiança dos índios para dessa forma concretizar o projeto colonial para a Amazônia que era expulsar os invasores, explorar as riquezas da região e colonizar a terra” (PORTEL, 2015, p. 10). Durante o século XVII foi registrado a presença do jesuíta João de Souto Maior que, a mando de Padre Antonio Vieira, veio em expedição ao rio Pacajá a serviço da catequização e da busca da pacificação entre a Companhia de Jesus e os Pacajá. Sua expedição contou com outros indígenas e mineradores, que buscavam ouro e prata. O sacerdote faleceu vítima das condições enfrentadas, como doenças, fome “e uma queda que sofreu junto às pedras”, então “o padre não resistiu e acabou falecendo antes de chegar até a capitania do Grão-Pará [...]. Os seus esforços resultaram na catequização dos Pacajá e na criação de várias missões naquele lugar, entre elas a missão de ARUCARÁ (Portel)” (PORTEL, 2015, p. 12). Desta forma, o município de Portel surge de “um antigo aldeamento que foi fundado pelos padres jesuítas, sendo batizada pelo nome de Arucará” (CORRÊA, 2022, p.20).

No século XVIII, com a expulsão dos padres jesuítas por ordem do Marquês de Pombal, o aldeamento denominado Arucará ficou sendo chamado de Freguesia de Nossa Senhora da Luz<sup>7</sup> e passou a ser administrado por moradores locais. No ano de 1758, Portel passou a ser denominado de Vila e recebeu seu atual nome em homenagem a uma cidade de Portugal, cujo topônimo significa “porto pequeno”. Tal feito foi realizado pelo então Governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão Mendonça Furtado. Nesse período, Portel foi administrado por diretores indicados pelo governo grão-paraense, que fez aplicar na referida vila o Diretório dos Índios. Já no ano de 1833, a vila de Portel foi

---

<sup>7</sup> Nossa Senhora da Luz é considerada padroeira católica do município de Portel, sendo sua festividade realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de cada ano.

extinta e anexada ao município de Melgaço, ficando nessa condição até o ano de 1843. Em 1845 Portel passou à condição de município. Ao longo dos anos Portel anexou e foi anexado a diferentes municípios paraenses, o que se desdobrou em alterações do ponto de vista da (re)organização territorial, econômica, política e social. Sobre isso cabe um estudo mais aprofundado, o que não é o foco desta pesquisa.

Ao longo do século XIX a economia de Portel baseou-se na exploração do látex da seringueira e da maçaranduba, o que ensejou a vinda de muitas famílias migrantes, sobretudo nordestinas, que aí fixaram moradia e contribuíram para o crescimento populacional e a diversificação cultural local. Já no século XX, a atividade econômica que se destacou em Portel foi a madeireira. Até meados da década de 1990 a atividade madeireira teve destaque no município. Porém, a exploração predatória dos recursos vegetais e a expropriação ilegal da terra de muitos moradores no auge da extração pode ter contribuído para “acentuar mais ainda as mazelas sociais e o baixo desenvolvimento socioeconômico que é característico da região do Marajó” (SOUZA, 2019, 102). O setor madeireiro continua sendo bastante atuante em Portel, não se desdobrando em atividades de beneficiamento industrial (existem apenas serrarias de pequeno porte dispostas ao longo dos rios e matas portelenses), mas limitando-se à retirada – por vezes de forma irregular – e transporte de grandes quantidades em toras por meio de balsas.

Atualmente, a economia portelense gira em torno do setor primário, sobretudo, das atividades agroextrativistas. Destaca-se a agricultura de subsistência, especialmente, com a produção da farinha de mandioca, da castanha do Pará e do açaí, que além de abastecer o comércio local, exporta seus excedentes ao mercado regional, nacional e até internacional. Durante os anos de 1930 a 1980, por exemplo, Portel vivenciou momentos, seja na agricultura, seja na produção fabril madeireira, que concorreram para alterações do ponto de vista das relações econômicas, sociais e ambientais em seu território. Por exemplo, até o início da década de 1960 a base da economia foi a agricultura e o extrativismo voltados a subsistência das famílias, com destaques a produção de variados gêneros alimentícios como: café, pimenta do reino, cominho, arroz, feijão, frutas e verduras da região. Entre os produtos de exportação destaca-se madeira em tora, o palmito, a borracha da seringueira, dentre outros. Tais atividades econômicas impulsionaram a migração de pessoas de várias regiões do país e até de outros países para Portel, contribuindo para a multidiversidade sociocultural existente no território portelense (CORRÊA, 2022). Em tempos recentes, percebe-se (para além da atividade da

agricultura e do extrativismo) o desenvolvimento da pecuária bovina, suína e da avicultura, em propriedades localizadas, sobretudo, na zona rural de Portel.

Vale destacar que um dos problemas enfrentados pelo município no tocante ao impulso socioeconômico é a dificuldade de acesso seja à capital, seja a outras cidades, pois não existe um trânsito regular via terrestre. É até possível o portelense chegar à capital do estado por via terrestre, porém escoar sua produção é inviável, uma vez que o acesso ainda é bastante difícil, predominando o transporte de cargas e passageiros por embarcações que viajam por horas ao longo dos rios da Amazônia. Uma das consequências da falta de políticas públicas voltadas à melhoria do transporte da produção e dos passageiros de Portel até outras localidades do país é sentida pela população ribeirinha, por exemplo, que produz a farinha de mandioca e tem que vender a sua produção, de forma quase que exclusiva, aos atravessadores, que pagam um preço abaixo do praticado no mercado, desvalorizando o trabalho familiar dos agricultores portelenses. Neste sentido, “a farinha exportada para outros estados e municípios, é vendida por um valor bem mais alto do que aquele negociado com os produtores. Esse sistema individual de comercialização, deixa o produtor vulnerável à explorações” (CORRÊA, 2022, p. 99).

O setor terciário é destaque, sobretudo com a prestação de serviços públicos e privados, das atividades ligadas ao comércio e ao turismo, por exemplo. Portel tem se apresentado como um dos pólos turísticos que vem atraindo cada vez mais pessoas, tanto de dentro como de fora do estado para vivenciar experiências turísticas, pois seu território é rodeado por praias, igarapés, rios de água cristalinas e doces e uma gama de atrações culturais e desportivas que fazem parte de seu repertório de atividades, cuja realização ocorre ao longo do ano<sup>8</sup>. Tais atividades precisam ser intensamente fomentadas e potencializadas, assim como precisam ter seus rebatimentos na melhoria da qualidade de vida dos (das) portelenses, sobretudo com a geração de emprego e renda às famílias.

O IBGE (2022) apontou que o município de Portel apresenta um percentual de apenas 7,95% de pessoas “ocupadas” em relação ao total da população e 51% de seus moradores vivendo com até meio salário-mínimo por membro da família. Possui, ainda, um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) muito baixo: 0,483, um dos menores do estado do Pará<sup>9</sup>. Neste sentido, a população de Portel está entre as mais carentes do Brasil, sendo que para muitas famílias a única fonte de subsistência é a transferência de recursos do Governo Federal, através do Programa Bolsa Família (PBF).

---

<sup>8</sup> Outras informações estão disponíveis em: <https://portel.pa.gov.br/portal-da-transparencia/turismo-e-lazer/>

<sup>9</sup> Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/portel/panorama>

Em 2020, por exemplo, foram “7.252 famílias beneficiárias do PBF, sendo 35.274 pessoas diretamente beneficiadas pelo Programa. O número de pessoas beneficiárias do PBF equivalia cerca de 56% da população total do município”. (CABRAL DA COSTA, 2023, p.23). Outro dado de Portel que merece destaque é a infraestrutura pública considerada deficitária na zona urbana, com vários bairros formados por habitações irregulares e precárias, sob o risco constante de erosões e alagamentos, por exemplo: “Na sede do município, a ocupação irregular abrange mais de 63% dos domicílios (IBGE, 2010) o que dificulta o acesso à infraestrutura. No meio rural, o isolamento das comunidades, também, é um fator que dificulta o acesso à infraestrutura e aos serviços públicos” (PORTEL, 2015, p.22). Nestes termos, urgem políticas públicas que garantam o valor e a dignidade da pessoa humana.

Desse modo é perceptível que o Estado não tem dado conta de resolver as questões sociais demandadas pela população portelense, apesar da intensa cobrança feita pelos municípios, sobretudo para a geração de emprego e renda, garantia das condições de educação, saúde e segurança. Isso reflete o que ocorre nacionalmente, pois no Brasil a classe trabalhadora tem sido atacada de diferentes formas, seja com o desemprego e/ou a intensa exploração e barateamento de sua força de trabalho pela lógica do capital, seja pelo não atendimento de outras demandas sociais reivindicadas individual ou coletivamente, tais como moradia digna, amplo atendimento à saúde, saneamento básico, dentre outras.

Neste sentido, inúmeras famílias da classe trabalhadora são submetidas ao descaso do Estado, sobrevivendo na extrema pobreza e dependentes (a contragosto) de programas de assistência financeira do Governo Federal, por exemplo. Tais problemas foram agravados no contexto da pandemia de Covid-19, que provocou alterações em diferentes campos da convivência social. Para fins desta pesquisa, o foco recai sobre a educação e o trabalho docente, cabendo outros estudos para analisar com maior profundidade os impactos da Covid-19 em outras áreas sociais.

No âmbito da Educação Básica pesquisas têm analisado as medidas adotadas pelos governos federal, estaduais e municipais para conduzir a educação e o trabalho docente em tempos de pandemia de Covid-19. As realizadas pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e pelo instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) diagnosticaram tanto a demora na implementação das estratégias quanto diferenças significativas nas ações realizadas. Por exemplo: “nos municípios prevaleciam as orientações genéricas aos pais e o envio de materiais digitais,

nos estados houve larga utilização de videoaulas via redes sociais e uso de plataformas digitais de aprendizagem” (MAGALHÃES, 2021, p. 36).

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), adotou, de acordo com Magalhães (2021, p.36), “uma postura que oscilou entre a negação de qualquer protagonismo e a omissão quanto ao seu papel na coordenação de uma política nacional de educação adequada ao momento de excepcionalidade que experimentamos com a pandemia”. Tal postura fere com gravidade o direito educacional previsto na Constituição Federal de 1988 (CF) em seu [Art. 205], a saber: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). É válido apontar o que a Campanha Nacional pelo Direito a Educação (CNED) tem defendido: “as decisões do Estado brasileiro, por meio dos seus gestores, precisam obrigatoriamente ter como norte a garantia do direito à educação de todas as pessoas que estão [...] nas escolas do país” (CNDE, 2020, p.18).

No contexto brasileiro, optou-se por um modelo de educação derivado das orientações de Organismos Internacionais (OI) como o Banco Mundial (BM), por exemplo, que representa os grandes interesses do capital neoliberal<sup>10</sup>. Para Frigotto, “o BM, assim que a pandemia se mostrou uma guerra longa [...] deu a senha de que a gestão digital e o ensino por meio remoto vieram para ficar. [...] nos meios de comunicação e nos institutos privados que vendem pacotes de ensino é ‘ensino híbrido’” (FRIGOTTO, 2021, p. 74). Neste sentido, ganha destaque a atuação da Coalizão Global de Educação (CGE)<sup>11</sup>, criada pela Unesco em parceria com diversas organizações ligadas aos interesses de mercado, tais como Banco Mundial, Microsoft, Google, Facebook e Telefônica Foundation, para mobilizar e ajustar a educação mundial, durante a pandemia de Covid-19. Sob a orientação da CGE foram criados comitês locais ao redor do mundo para sistematizar e adequar as orientações daí advindas. No Brasil, segundo Lamosa, “o comitê é liderado pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) em articulação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime),

---

<sup>10</sup> Para Apple (2003), o neoliberalismo está profundamente comprometido com o mercado capitalista. Em suas palavras: “os neoliberais são o elemento mais poderoso da aliança que sustenta a modernização conservadora. Orientam-se pela visão de um Estado fraco. Nesse caso, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim [...]. Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra – a racionalidade econômica. A eficiência e uma ‘ética’ da análise custo-benefício são as normas dominantes” (APPLE, 2003, p. 44).

<sup>11</sup> A Coalizão Global pela Educação (CGE) apresenta-se como uma plataforma de colaboração e de intercâmbio, de “parceria aberta”, criada pela Unesco. Reúne mais de 140 membros da família da ONU, sociedade civil, academia e setor privado para garantir a AprendizagemNuncaPara. Configura-se como “uma parceria multissetorial para fornecer educação à distância [...] a todo os estudantes”. Informações disponíveis em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Conselho Nacional de Educação (CNE)” (LAMOSA, 2021, p. 105).

As crises econômica e política aprofundadas pela Covid-19 em todo o mundo, no Brasil foram tratadas pelo viés do negacionismo e do obscurantismo (FRIGOTTO, 2021; MAGALHÃES, 2021; SILVA; 2021), marcas da política de enfrentamento da Covid-19 do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) – representante constitucional do poder executivo brasileiro. Isso ficou patente, sobretudo, em medidas tardias de mitigação da pandemia, em pronunciamentos performáticos na mídia, nos quais o Presidente da República Federativa do Brasil minimizou a doença e colocou em dúvida o conhecimento científico e a competência de diversos profissionais e pesquisadores e, *pari passu*, se posicionou a favor de um discurso que primou mais pela valorização da economia do que pela vida das pessoas, o que contribuiu diretamente para a exposição ao vírus de milhões de brasileiros e brasileiras, resultando numa sobrecarga no atendimento dos serviços de saúde, o que, infelizmente, culminou em inúmeras mortes em nosso país.

Em território brasileiro, as primeiras orientações quanto ao trabalho docente na Educação Básica – em tempos de pandemia de Covid-19 – ficaram a cargo do Estado. Tanto o Ministério da Educação (MEC) quanto o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiram atos normativos para servirem de baliza a cada sistema de ensino. Cabe destacar que o Sistema Municipal de Ensino de Portel (SMEP) também emitiu orientações quanto ao exercício laboral docente, tendo por norte as normativas de âmbito nacional. Os atos normativos (em geral) se apresentam das mais diversas formas, como, por exemplo: Decreto Legislativo, Medida Provisória, Lei Federal, Portaria Ministerial, Pareceres e Resoluções do CNE, Decreto Municipal do Município de Portel, Pareceres e Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP), os quais congregam informações e orientações dos mais diversos tipos, tais como: reconhecimento do estado de calamidade pública, medidas de enfrentamento ao estado de emergência em saúde pública, protocolos de biossegurança, suspensão das aulas presenciais, além de, nas palavras de Magalhães, “cumprimento da carga horária escolar [...] a desobrigação do mínimo de dias letivos, a reposição da carga horária após o período de pandemia (desvinculando o calendário civil do calendário letivo) e a contabilização do ensino remoto<sup>12</sup> para a integralização e reposição da carga horária” (MAGALHÃES, 2021, p. 37).

---

<sup>12</sup> Para Magalhães (2021, p. 42), “o ensino remoto representa uma situação de excepcionalidade distinta, tanto no que se refere ao ensino presencial, quanto àquilo que se convencionou denominar de educação à distância”.

As normativas oriundas do Governo Federal, do Congresso Nacional, do Poder Executivo do Município de Portel, do CNE e do CMEP – que são nossas fontes pesquisa, tendo em vista a busca de informações sobre às orientações ao trabalho docente e que tiveram seu surgimento em contexto de pandemia de Covid-19 são apresentadas, resumidamente, no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Atos normativos, instituições produtoras e preâmbulo dos documentos publicados no período de pandemia

DOCUMENTOS	INSTITUIÇÃO PRODUTORA	PREÂMBULO
Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.	Congresso Nacional	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.	Congresso Nacional	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020.	Governo Federal (Presidência da República Federativa do Brasil)	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.  Observação: Esta Medida Provisória foi convertida na Lei Federal nº 14.040, de 14 de agosto de 2020.
Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	Congresso Nacional	Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de

		calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020.	Ministério da Educação (MEC)	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.
Parecer nº 6, de 19 de maio de 2020.	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Guarda religiosa do sábado na pandemia da Covid-19.
Parecer nº 9, de 8 de junho de 2020.	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.
Parecer nº 11, de 7 de junho de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer nº 15, de 6 de outubro de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade

		pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer nº 16, de 9 de outubro de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer nº 19, de 8 de dezembro de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Parecer nº 6, de 6 de julho de 2021	Conselho Nacional de Educação (CNE)	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.
Resolução nº 2, de 5 de agosto de 2021	Conselho Nacional de Educação (CNE)	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.
Decreto Municipal nº 1. 330, de 18 de março de 2020.	Prefeitura Municipal de Portel.	Declara situação de emergência no Município de Portel para enfrentamento preventivo da pandemia de coronavírus declarada pela Organização Mundial de Saúde e dá outras providências.
Parecer nº 001, de 14 de dezembro de 2020.	Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP)	Retorno às aulas durante a Pandemia de Covid-19 no município de Portel.
Resolução nº 001, de 14 de dezembro de 2020.	Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP)	Institui Diretrizes Municipais Orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelo Sistema Municipal de Ensino/SME de Portel
Parecer Técnico nº 001 de 16 de junho de 2021.	Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP)	Dispõe sobre o retorno às aulas de forma remota, reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fim de cumprimento de carga

		horária mínima anual em razão da pandemia da Covid-19.
Parecer Técnico nº 003 de 11 de outubro de 2021.	Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP)	Dispõe sobre o retorno às atividades letivas na fase semipresencial – biênio letivo 2020-2021.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em buscas em sites oficiais e documentos formalmente solicitados aos órgãos administrativos.

O quadro exposto torna perceptível a produção, especialmente nos anos de 2020 e 2021, de um número expressivo de documentos que reverberam nos Sistemas de Ensino de estados e municípios brasileiros. É neste contexto que se considera importante analisar criticamente a produção normativa advinda das instituições produtoras, haja vista que as mesmas fazem parte de uma conjuntura que se desenvolve nas relações contraditórias de espaços de permanente disputa e, onde, também, homens e mulheres participam decidindo os rumos das políticas públicas na sociedade atual marcada pelos interesses do grande capital.

É salutar destacar que os documentos que serão objetos de análise nesta dissertação são aqueles produzidos pelo CMEP entre 2020 e 2022 sendo os demais supracitados aqui considerados como fontes complementares. Vale ainda ressaltar que, durante o mês de setembro de 2022, foi solicitado, via requerimento direcionado ao presidente do CMEP, o acesso (por meio digital e impresso) a documentos produzidos por este colegiado e que tratam do trabalho docente no bojo da pandemia de Covid-19. Por volta dos meses de outubro a novembro de 2022 foram acessados os seguintes documentos: atas de reuniões, comunicados e/ou informativos, pareceres e resoluções que estão sendo tratados em conformidade com Bardin (1977), no tocante a estratégia de análise de conteúdo.

*Pari passu*, a investigação pretende contribuir com a produção científica do país, em especial da Amazônia brasileira, onde o estudo da temática aqui abordada carece de maior aprofundamento. Ademais, a pesquisa deve ajudar a ampliar o conhecimento já acumulado nacionalmente sobre as políticas educacionais, o mundo do trabalho, a pandemia de Covid-19 e seus reflexos no exercício profissional das professoras e dos professores e sobre as forças dos movimentos de resistência, diante da ordem educacional estabelecida no território brasileiro, sobretudo no amazônico.

Esta pesquisa adquire também importância pessoal, pois atuando como discente no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) ou participando de eventos acadêmicos, como seminários, conferências, palestras, dentre outros, sempre tive interesse em contribuir nas discussões sobre várias temáticas, mas, em especial, sobre o trabalho docente, no âmbito das políticas públicas educacionais. Vale destacar que o interesse em fazer pesquisa ganha também relevância pessoal pois trabalhei por mais de 20 anos na Educação Básica pública portelense, atuando seja na docência, em escolas urbanas e do campo ribeirinho, seja na gestão administrativa e pedagógica. Sempre tive o interesse em analisar a relação entre as políticas públicas educacionais e as atividades laborais presentes em meu campo de atuação profissional, algo que se intensificou em minha atuação como membro de entidade sindical, pelo aprendizado adquirido em grupo e pelos embates e resistências feitas a favor do direito à educação de qualidade e pelas condições dignas de trabalho aos profissionais da educação onde atuei.

Outra motivação a esta pesquisa foi ter vivenciado o período de suspensão das aulas no município de Portel, enquanto profissional da educação, durante a pandemia de Covid-19, bem como o início do retorno de forma remota dos trabalhos de professoras, professores e demais profissionais não docentes em âmbito escolar. Durante este período tive o interesse de melhor compreender a atuação do CMEP em relação às propostas de retorno às atividades letivas e ao trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19. Percebia-se que embora o órgão municipal já tivesse elaborado um documento com propostas de retorno às aulas e ao trabalho docente, havia a necessidade de normatização oriunda do CMEP para pôr isso em execução. Neste contexto, o Sintepp - subsede de Portel, já de conhecimento da proposta de retorno das atividades letivas elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, havia solicitado o posicionamento do CMEP no relativo à efetivação da educação escolar no município, durante a pandemia. Assim sendo, houve “a espera” por mim e pelas/pelos demais professoras e professores portelenses do que normatizaria o egrégio colegiado, haja vista que até a definição do CMEP a classe docente ficou com suas atividades letivas suspensas.

Assim sendo, almeja-se que esta pesquisa seja de grande valia para os profissionais da Educação do município de Portel, no estado do Pará – categoria da qual fazia parte até o ano de 2022 –, pois as análises dos documentos, que contêm os debates travados no âmbito do CMEP e das normativas daí derivadas oferecem às professoras e aos professores meios de melhor compreenderem o tratamento dado pelos agentes do poder público, bem como pelos demais membros do colegiado, à educação escolar e ao

trabalho docente, durante a pandemia de Covid-19. Tal estudo, perpassa, por exemplo, pelo entendimento das reais condições de trabalho às quais as professoras e os professores foram e estão sendo submetidos.

A base epistemológica que fundamenta tanto minha visão de mundo quanto esta pesquisa é o Método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), fundamental para este trabalho investigativo, pois contribui de forma decisiva para se compreender e analisar criticamente o trabalho docente no bojo das políticas públicas educacionais que, por sua vez, estão inseridas em um contexto de múltiplas relações e determinações, marcadas pela luta de classes e pela disputa em torno da hegemonia. Desta forma, entende-se que a construção das políticas públicas educacionais normatizadas ao trabalho docente, seja em Portel, seja em qualquer outro espaço do território nacional e internacional, faz parte de uma conjuntura, onde a sociedade vivenciou e vivencia as permanentes tensões e as acirradas lutas entre os interesses de classe, ou seja, a construção dos rumos da história da humanidade, bem como de todas as suas relações, é marcada pela luta de classes (MARX, 2021).

Netto (2011) afirma, que na perspectiva do MHD o pesquisador deve ter como objetivo a superação da aparência do fenômeno e, desta forma, precisa apreender a essência do objeto, tendo em vista a produção do conhecimento crítico. Tendo alcançado a essência do objeto de investigação, ou seja, “capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (NETTO, 2011, p. 22).

Frigotto (2000) ressalta, que o MHD é entendido como sendo aquele que permite a apreensão da realidade e que através da *práxis* unifica teoria e prática na busca da transformação do conhecimento e da realidade social, sendo assim relevante política, ideológica e teoricamente. Ele aponta que a abordagem dialética deve dar conta tanto da totalidade quanto do específico e do particular. Masson e Flach (2018) ressaltam, que o MHD está situado no contexto da modernidade, assim como o método científico moderno. As autoras expõem que a centralidade do MHD é partir da “análise das relações sociais de produção que caracterizam a estrutura material da sociedade capitalista, ou seja, como os homens se organizam para produzir a sua existência, na forma capitalista de sociabilidade” (MASSON; FLACH, 2018, p. 2).

Nestes termos, o MHD é indispensável nesta pesquisa, visto que se constitui como o pressuposto teórico subjacente a partir do qual serão feitas as análises do objeto de

estudo, quais sejam: a intensificação laboral docente, a precarização do trabalho e o adoecimento de professoras e de professores, durante a pandemia. *Pari passu*, o “método implica [...] uma determinada *posição* (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53).

Frigotto (2000) frisa que o MHD situa as análises no plano da realidade, no processo histórico, na trama das relações, das contradições, dos conflitos, na transformação dos fatos e na relação direta com o modo de produção da existência humana. O estudo aqui mencionado e as categorias de análise do objeto da pesquisa estão situados na análise crítica e propositiva, pois, como afirmado por Frigotto (2000, p. 81), “o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

Diante do exposto, este estudo tem como forma de abordagem a pesquisa qualitativa, por entender que esta tem condições de satisfazer os interesses da investigação e se alinhar ao MHD. Triviños (1987, p. 133) aponta que, orientado pela pesquisa qualitativa, “o pesquisador [...], tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”. Vale mencionar que, no decurso investigativo, as etapas não são organizadas de maneira fixa ou ordenadas rigidamente, mas sim pensadas através de movimentos cíclicos, pois as mesmas no “processo da pesquisa qualitativa [...] se desenvolvem em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (TRIVINÓS, 1987, p. 137). Isto posto, o estudo feito por meio da pesquisa qualitativa ganha importância, porque, “descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção” (MARTINS, 2000, p. 58).

Vale ressaltar que esta pesquisa tem o aporte da pesquisa documental, que para Gil (2008) vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com a finalidade da pesquisa. Para Evangelista (2009, p. 6), o pesquisador precisa entender que os “documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história de produção de sua empiria”. Neste sentido, torna-se fundamental o uso de documentos em pesquisas, pela riqueza de conteúdo que deles podemos extrair, pelo contexto histórico e

político em que se situam e porque se fazem presentes nos mais variados agrupamentos sociais. Nestes termos, a conceituação de documento “ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2019, p. 5).

Assim sendo, as buscas pelos documentos normativos foram realizadas, tanto em portais eletrônicos dos entes federados, quanto por meio de solicitação formal através de requerimentos e ofícios direcionados a própria sede do CMEP. Destaca-se a seguir, resumidamente, alguns dos sites em que foram coletadas fontes desta pesquisa, sejam aquelas consideradas complementares, sejam aquelas que tornaram possível mais diretamente abordar nosso objeto de estudo.

**Quadro 2:** Endereços eletrônicos de busca dos documentos normativos

ENTE FEDERADO	ÓRGÃO/SEDE	ENDEREÇO ELETRÔNICO
União (Governo Federal)	Ministério da Educação (MEC)	<a href="http://portal.mec.gov.br/">http://portal.mec.gov.br/</a>
	Conselho Nacional de Educação (CNE)	<a href="http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao">http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao</a>
Município (Governo Municipal de Portel-PA)	Prefeitura	<a href="https://portel.pa.gov.br/">https://portel.pa.gov.br/</a>

Fonte: Elaborado pelo autor no decorrer da coleta de documentos para a pesquisa.

O quadro abaixo apresenta o conjunto de documentos que é objeto de análise nesta dissertação, destacando seus preâmbulos e suas fontes provedoras:

**Quadro 3:** Documentos analisados na dissertação, preâmbulo e fonte provedora

DOCUMENTO	PREÂMBULO	FONTE PROVEDORA
Parecer Técnico nº 01, de 14 de dezembro de 2020.	Dispõe sobre o retorno às aulas durante a pandemia de Covid-19 no município de Portel.	Conselho Municipal de Educação de Portel
Resolução nº 01, de 14 de dezembro de 2020.	Institui diretrizes municipais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas no Sistema Municipal de Ensino de Portel.	Conselho Municipal de Educação de Portel

Parecer Técnico nº 001 de 2021.	Dispõe sobre o retorno às aulas de forma remota, reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fim de cumprimento de carga horária mínima anual em razão da pandemia da Covid-19.	Conselho Municipal de Educação de Portel
Parecer Técnico nº 003 de 2021	Dispõe sobre o retorno às atividades letivas na fase semipresencial – biênio letivo 2020-2021.	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ofício nº 054 de 1º de setembro de 2021.	Encaminha a proposição/recomendação deliberada pelo Conselho Pleno na sessão ordinária realizada no dia 31 de agosto de 2021 e solicita que a Secretaria Municipal de Educação faça o encaminhamento do documento supracitado às escolas da Rede Municipal de Ensino.	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ata de sessão extraordinária de 24 de julho de 2020.	Dispõe sobre sessão extraordinária do Conselho Municipal de Educação para avaliar a educação na rede municipal de ensino, durante a suspensão das aulas no município de Portel, em decorrência da pandemia do novo coronavírus.	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ata de sessão extraordinária de 02 de setembro de 2020.	Dispõe sobre sessão extraordinária do Conselho Municipal de Educação para encaminhamento do documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino de Portel no contexto de pandemia de Covid-19 (Semed).	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ata de sessão ordinária de 30 de setembro de 2020.	Dispõe sobre sessão ordinária do Conselho Municipal de Educação para encaminhamento do documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino de Portel no contexto de pandemia de Covid-19 (Semed).	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ata de sessão ordinária de 9 de dezembro de 2020.	Dispõe sobre sessão ordinária do Conselho Municipal de Educação para votação do parecer nº xxx de 2020 – CMEP-CP (retorno às aulas durante a pandemia de Covid-19 no município de Portel).	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ata de sessão ordinária de 10 de maio de 2021.	Dispõe sobre sessão ordinária virtual do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) para a escolha da relatoria	Conselho Municipal de Educação de Portel

	e assessoria técnica para análise da proposta do plano de retorno às atividades escolares encaminhado pela secretaria municipal de educação (Semed).	
Ata de sessão extraordinária de 14 de junho de 2021.	Dispõe sobre sessão extraordinária do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) para aprovação do calendário de sessões ordinárias do CMEP do ano de 2021; deliberação sobre as diretrizes municipais de Portel para a educação infantil e o ensino fundamental; escolha da relatoria para o parecer e projeto de resolução da validação de vida escolar dos alunos concluintes do Ensino Fundamental da educação do campo ribeirinho portelense; parecer sobre o projeto de resolução com instruções normativas de lotação dos trabalhadores em educação à Secretaria Municipal de Educação de Portel e o parecer sobre o plano de retorno às aulas 2021.	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ata de sessão ordinária de 31 de agosto de 2021.	Dispõe sobre sessão ordinária (Conselho Pleno) do Conselho Municipal de Educação de Portel, conforme o calendário de sessões 2021.	Conselho Municipal de Educação de Portel
Ata de sessão extraordinária de 08 de outubro de 2021.	Dispõe sobre sessão extraordinária do Conselho Pleno do Conselho Municipal de Educação de Portel para a escolha da relatoria e assessoria técnica para o parecer sobre as diretrizes curriculares municipais de Portel para a educação infantil e ensino fundamental e para a votação do parecer – resolução sobre retorno às atividades letivas na fase semipresencial – biênio letivo 2020-2021.	Conselho Municipal de Educação de Portel

Fonte: Elaborado pelo autor no decorrer da coleta de documentos para a pesquisa.

Outro momento requerido pela dinâmica da pesquisa documental é o exame das informações presentes nas atas e nas normativas. Para tanto, foram feitas inicialmente leituras flutuantes de todos os documentos que são objetos da pesquisa e que foram encontrados na coleta junto ao CMEP. No tocante aos documentos que são fontes complementares, a leitura visou preliminarmente selecionar apenas aqueles que tinham/têm relação com os propósitos desta pesquisa. Na seleção e análise preliminar dos

documentos foram levadas em conta as seguintes características como: tipo de normativa (Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, por exemplo), unidade federativa produtora, sujeitos envolvidos na elaboração e produção, as justificativas constantes no corpo dos documentos, as orientações ao trabalho docente, contexto econômico, político e sanitário, que orientam as produções, dentre outras. Destarte, as informações presentes nos documentos sobre políticas educacionais divulgados por meio impresso ou digital não são de imediato compreendidas, pois precisam ser interpretadas, o que “implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem” (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430-431).

Após esse momento de seleção e organização prévia, tanto dos documentos, quanto das primeiras categorias foi feita uma nova seleção de categorias visando obter o refinamento das informações e agrupá-las por meio de códigos de identificação, onde foram definidos por relevância de acordo com os objetivos da pesquisa, dos apontamentos dados pelos referenciais teóricos e pelas categorias de análises do objeto de estudo. A etapa seguinte compreendeu a análise de conteúdo, que para Bardin (1977, p. 38) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”. Adiante apresento, em forma de quadro, a síntese das etapas da análise de conteúdo feita de acordo com leituras de Bardin (1977) e de Fossa e Silva (2015).

**Quadro 4:** Estrutura de organização da análise de conteúdo com base em Bardin (1977) e Fossa e Silva (2015)

MOMENTO	AÇÕES
1ª Fase	Coleta e organização dos documentos em portais eletrônicos ou via protocolo de ofícios e requerimentos nos órgãos administrativos. Leitura flutuante; Construção das primeiras categorias - para selecionar os documentos - de acordo com os objetivos da pesquisa;
2ª fase	Construção de novas categorias, que por sua vez, foram codificadas com informações mais relevantes e que estavam relacionadas as categorias de análise e ao referencial teórico da pesquisa.
3ª fase	Confronto das informações coletadas nos documentos, visando obter similaridades e/ou distanciamentos quanto ao teor de cada um; Agrupamento final das informações em categorias novas (ou pode ser nas já, previamente, definidas) para fins de inferências.

4ª fase	Realização de inferências e interpretação das informações obtidas com o suporte do referencial teórico.
---------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com adaptações.

Concomitante ao exposto, a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura aqui realizadas podem ser identificadas como a busca pelas “diferentes perspectivas de análise, as conclusões as que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento” (FRIGOTTO, 2000, p. 47). Inicialmente, foram reunidos textos para a compreensão e a análise das relações entre trabalho e educação, entre políticas educacionais e trabalho docente e entre o trabalho de professoras e de professores e o contexto de pandemia de Covid-19. Dentre os 20 (vinte) referenciais teóricos previamente selecionados constam as produções, por exemplo, de: Frigotto (2020; 2021), Mainardes (2018), Magalhaes (2021), Silva (2021), Araújo, França e Lucena (2018), além de outros autores (as).

Após este momento ganhou relevância o estudo feito durante o Mestrado em Educação pela Unifap, sobretudo nas disciplinas Estado e Políticas Educacionais e Pensamento Educacional Brasileiro. O referencial teórico estudado contribuiu para a melhor compreensão da atuação do Estado, das políticas públicas educacionais e dos impactos destas no trabalho docente. Dentre algumas referências trazidas a esta pesquisa destacam-se: Apple (2003), Carnoy (1987), Harvey (2005) e Behring (2008), por exemplo.

Foram feitas buscas nos seguintes bancos de dados: periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Plataforma Scielo e Google Acadêmico, levando em conta os descritores condizentes com as categorias de análise presentes nesse texto de qualificação e com o recorte temporal de 2020 a 2022. Aponto que os descritores usados foram: políticas educacionais e trabalho docente, contexto de pandemia de Covid-19 e trabalho docente, ensino remoto e trabalho docente, intensificação do trabalho docente, condições de trabalho docente, precarização do trabalho docente e adoecimento docente na pandemia de Covid-19.

No refinamento da busca foram usados os seguintes critérios de inclusão: o período de publicação (2020 a 2022), resumos e artigos em língua portuguesa, revistas científicas, periódicos, obras contendo as palavras-chaves do título da dissertação. Como critérios de exclusão foram levados em conta, por exemplo: textos em língua estrangeira, produções repetidas e as que não estavam disponíveis para baixar nas plataformas de

busca. Como resultado, a revisão de literatura permitiu reunir um número de 22 (vinte e duas) publicações, as quais compuseram em parte a bibliografia básica da construção das seções da dissertação.

Vale apontar que, no âmbito da caracterização do trabalho docente na Educação Básica em contexto de pandemia de Covid-19, encontramos produções dentre as quais destacam-se os estudos de Araújo e Yannoulas (2020), Cipriani, Moreira e Carius (2021), Previtati e Fagiani (2021), Silva e Santos (2021), dentre outros. No que tange as produções com foco nas condições e na precarização do trabalho docente em contexto pandêmico e, conseqüentemente, no seu adoecimento, apontam-se os estudos de Oliveira (2020), Duarte e Hypolito (2020), Souza *et al.* (2021), Moreira *et al.* (2022), Martins, Schmitt e Alves (2021), além de outros.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira seção é a Introdução, na qual é situada a problemática, o problema, os objetivos e o *locus* da pesquisa.

A segunda seção aborda o Estado e as Políticas Educacionais, tendo em vista analisar a atuação daquele e compreender às orientações e desdobramentos destas na precarização e intensificação do trabalho docente. Situa-se o Estado, no debate conceitual e, também, no processo histórico de reformas econômicas, políticas e sociais, em que tem atuado, ora como provedor, ora como regulador e avaliador da área da educação e, conseqüentemente, do trabalho docente.

A terceira seção versa sobre a discussão em torno das mediações e das contradições do trabalho e educação na conjuntura brasileira, tendo em vista a caracterização do trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19. Vale apontar que tal caracterização – feita à luz das referências bibliográficas produzidas entre os anos de 2020 e 2022 – procura situar o debate envolvendo as convergências e as divergências em torno do exercício laboral das professoras e dos professores durante o contexto pandêmico de Covid-19, assim como visa elucidar os fatores que concorrem ao processo de intensificação e precarização do trabalho docente.

A quarta seção põe em exame os debates assim como as produções normativas em torno do trabalho docente no Sistema Municipal de Ensino de Portel, entre os anos de 2020 e 2022. Vale destacar que tal exame foi possível graças à análise de conteúdo advinda da pesquisa documental. Evidencia-se as diferentes vozes que estiveram presentes durante o debate, os consensos e os contrapontos ocorridos durante a discussão. Outro apontamento desta seção são as categorias norteadoras do debate no CMEP e a análise das normativas daí advindas. Revelam-se os nexos existentes entre o que foi

normatizado e as perspectivas hegemônicas da burguesia capitalista e neoliberal presentes nos documentos oficiais.

A quinta seção trata das considerações finais e é onde serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa, apontando avanços e limitações da investigação feita e lançando luzes sobre a importância de outros estudos em torno da temática pesquisada.

## 2. ESTADO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nessa seção o foco volta-se para o Estado e as Políticas Educacionais, tendo em vista analisar a atuação daquele e as repercussões destas na precarização e intensificação do trabalho docente. Situa-se o Estado no debate conceitual e, também, no processo histórico, com destaque para as reformas econômicas, políticas e sociais. Nessa abordagem, verifica-se que o poder estatal tem atuado ora como provedor, ora como regulador e avaliador da área da educação e, conseqüentemente, do trabalho docente.

### 2.1 A concepção de Estado no bojo das reformas econômicas, políticas e sociais

À luz de estudos de autores como Marx (2021), Harvey (2005), Carnoy (1987) e Behring (2008), apresento a discussão teórica sobre a figura do Estado<sup>13</sup> e as reformas ou contrarreformas implementadas a partir dos anos da ditadura militar, passando pelas décadas de 1980 e 1990.

Cabe frisar que Marx teve a intenção de escrever um trabalho específico sobre o Estado, mas nunca começou seu projeto. Mas, os entendimentos de Marx sobre o Estado estão disseminados em sua produção intelectual e em escritos de outros autores, como, por exemplo: Engels, Poulantzas, Offe e O’Conor. Para Marx existem poucos “aspectos da produção e do consumo que não são profundamente afetados, direta ou indiretamente, por políticas do Estado [...]. O Estado sempre esteve presente, apenas suas formas e modos de funcionamento mudaram, conforme o capitalismo amadurecia” (MARX *apud* HARVEY, 2005, p. 79). Por isto, entende-se que a discussão sobre o campo educacional implica, necessariamente, na compreensão dos propósitos e do funcionamento do Estado, isto é, qualquer discussão sobre o sistema educacional (ou sua mudança) implica na compreensão dos propósitos e do funcionamento do setor governamental (CARNOY, 1987).

Nestes termos, os estudos de cunho marxista rejeitam a ideia de poder do Estado capitalista como sendo um propagador do bem comum, do interesse geral e da justiça para todos. Aliás, Marx considera o Estado como sendo um aparelho de poder que não tem interesse no bem de todos, mas tão somente, de um grupo particular – a classe dominante –

---

<sup>13</sup> No tocante ao conceito de Estado, vale citar Gramsci (2011, p. 269), quando afirma que “por Estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também, o aparelho “privado” de hegemonia ou sociedade civil”.

, isto é, a classe burguesa dominante, no contexto da modernidade, conquistou a exclusividade sobre o poder político e fez do Estado o seu gerenciador, sobretudo no tocante ao atendimento de seus interesses (MARX, 2021). A teoria geral marxista visualiza no Estado capitalista o agente que concentra e organiza o poder repressivo para manter a classe dominante no controle dos processos de produção (CARNOY, 1987).

Destarte, o marxismo sustenta em três eixos sua teorização do Estado, a saber: 1) as condições materiais de uma sociedade estão na base da sua estrutura social e da consciência humana, surgindo, portanto, o Estado das relações de produção como a expressão política da classe dominante e da estrutura de classes no contexto de produção; 2) o Estado capitalista se apresenta como aquele que deve mediar os conflitos e manter sob seu controle as tensões entre as classes, guardando a ordem, que somente interessa ao domínio econômico da burguesia; e 3) o Estado age como aparelho repressivo a favor da classe dominante, cujo poder reside na repressão para a garantia da reprodução das estruturas de classe e das relações de produção. Inclusive, o próprio sistema jurídico age reprimindo e controlando a classe trabalhadora por meio de regras de comportamento inerentes e a favor da classe burguesa (CARNOY, 1987). Somam-se, numa perspectiva marxista, outras características como por exemplo: nasce como produto forjado na sociedade de classes, é resultado das contradições e dos antagonismos entre as classes e se manifesta como um poder "aparentemente" que paira sobre as classes sociais, moderando e mantendo a ordem, evitando assim, o conflito e, por conseguinte, a destruição das classes antagonicamente divergentes (HARVEY, 2005).

Deste modo, o Estado é visto como instrumento de dominação de classe, usando para isso ferramentas como: a lei, o poder de tributação e a coação. Harvey (2005) apresenta a categoria da contradição como sendo inerente ao Estado representante da classe dirigente, pois enquanto defende os seus interesses, age tentando convencer as massas de que suas decisões são boas para todos.

Para resolver a contradição supramencionada, a classe dirigente, por meio do Estado, usa de duas estratégias. A primeira é apresentar as instituições e seus funcionários como autônomas/autônomos e independentes, quando na verdade se trata de uma pseudo independência, pois estão reproduzindo os interesses da classe dominante. A segunda consiste em articular a ideologia e o Estado, a saber:

Especificamente, os interesses de classe são capazes de ser transformados num 'interesse geral ilusório', pois a classe dirigente pode, com sucesso, universalizar suas ideias como 'ideias dominantes'. Provavelmente, esse será

o caso que resulta do processo geral da dominação de classe”. [...] essas ideias devem ser apresentadas como se tivessem uma existência autônoma. As noções de justiça, direito, liberdade, são apresentadas como se tivessem um significado independente de qualquer interesse de classe específico. [...] As conexões entre a formação da ideologia dominante, a definição do “interesse comum ilusório” na formação do Estado, e os interesses específicos reais da (as) classe (s) dirigente (s) são tão sutis como complexos (HARVEY, 2005, p. 81-82).

Desta feita, as teorizações marxistas sobre o Estado e sobre o modo capitalista de produção reforçam/denunciam, que “o Executivo do Estado moderno é apenas um comitê para gerenciar os negócios comuns do conjunto da burguesia” (Harvey, 2005, p. 82). Tal expressão foi elaborada por Marx e Engels como resposta à ideia de que o Estado expressava o interesse comum de todos.

No sistema de produção capitalista, por exemplo, originam-se noções específicas sobre os termos: indivíduo, respeito, liberdade, igualdade, direitos, justiça, dentre outros. Marx percebeu que cada vez mais tais conceitos estavam presentes nos discursos ideológicos e nos comícios de todas as revoluções da burguesia. Tais conceituações são ferramentas ideológicas, que se ligam ao Estado, haja vista o fortalecimento do atendimento dos interesses da burguesia, sobretudo por meio da implementação de um conjunto de protocolos jurídicos, que a favorece. Neste âmbito, o Estado passa a agir, por meio de sistemas legais, de maneira a efetivar, na sociedade em geral, conceitos e entendimentos que devem ser aceitos pela classe trabalhadora. Aqueles são construídos com base nos moldes e princípios das relações sociais e de troca capitalista (HARVEY, 2005).

Nas sociedades capitalistas, o Estado – agindo, especialmente, através de mecanismos legais – assume a função de garantidor do direito à propriedade privada dos meios de produção e da máxima exploração da força de trabalho. Isso ganha forma no zelo estatal pelo cumprimento dos contratos; pela proteção dos mecanismos de acumulação; pela eliminação de barreiras para a mobilidade do capital e do trabalho; pela estabilização do sistema monetário; pela regulação da competição; etc. O Estado opera a regulação da exploração do trabalho (legislação sobre o salário mínimo e sobre as horas de trabalho, por exemplo), provendo os bens públicos e a infraestrutura, favorável, ao desempenho das atividades capitalistas de produção, administrando crises, evitando perda de lucros e favorecendo toda sorte de ganhos à classe dominante, inclusive na arbitragem de conflitos envolvendo frações do próprio sistema capitalista (HARVEY, 2005).

No que tange, por exemplo, ao denominado Estado de democracia social burguesa, há um discurso ideológico muito bem orquestrado de defesa da igualdade e da mobilidade social, além da liberdade dos indivíduos. Entretanto, o que está subjacente é a manutenção da relação básica entre capital e trabalho de intensa exploração da força produtiva em favor dos lucros e da manutenção da propriedade privada da classe burguesa. Desta forma, tal Estado está bem municiado para satisfazer às exigências formais do modo capitalista de produção. *Pari passu*, age promovendo subordinação da classe dominada. Em nome de tal subordinação, o Estado supostamente cede alguns “benefícios” às classes subordinadas, como por exemplo algumas garantias mínimas nos padrões de vida e nas condições de trabalho das trabalhadoras e dos trabalhadores e em troca recebe uma espécie de obediência genérica da classe trabalhadora (HARVEY, 2005). Logo, é perceptível que existe uma relação orgânica entre o Estado de democracia social burguesa e o sistema capitalista de produção. Tal organicidade deve-se ao fato da democracia social burguesa poder ser oriunda das relações econômicas e sociais capitalistas.

No atinente, por exemplo, a distribuição do poder do Estado em diferentes instituições, vale destacar que:

é útil haver algum modo de categorizar essas ‘instituições estatais’, ao menos para chamar a atenção para os diversos canais através dos quais o poder é capaz de ser exercido: o judiciário, o braço executivo do governo, a administração e a burocracia, o legislativo, o exército e a polícia, e assim por diante, formam diversos componentes dentro desse sistema. As fragmentações podem crescer: governos centrais contra governos locais, rivalidades ministeriais e estruturas hierárquicas na burocracia, etc. desempenham seus papéis. [...] o efeito líquido da fragmentação das instituições é, provavelmente, facilitar a obtenção da ‘formação e superação dos equilíbrios instáveis’ entre frações do capital e entre o dominante e os dominados (HARVEY, 2005, p. 90).

O Estado, numa perspectiva burguesa, não surge como reflexo imediato do crescimento das relações sociais do capitalismo. Ele e suas instituições representativas foram se constituindo ao longo da história humana, por meio de um processo árduo. Neste contexto, as instituições estatais passaram a exercer o poder durante cada etapa de sua constituição, criando as relações reais que as refletem. Desta forma, fica difícil pensar no surgimento do capitalismo sem a atuação do poder do Estado e de suas instituições, pois estas têm muito contribuído para manter as relações sociais capitalistas (HARVEY, 2005).

No tocante às reformas implementadas no Estado brasileiro, cabe apresentar algumas notas sobre sua contextualização histórica, econômica e social. Traz-se à baila, por exemplo, a conjuntura internacional e a nacional. Nesta, desde o regime ditatorial militar (1964-1985), passando pela década de 1980 até o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No que concerne à reforma do Estado em contexto mundial, sobretudo do século XX, têm-se o *welfare state* (estado de bem-estar social) e o Neoliberalismo. Em relação ao primeiro, pode-se afirmar que houve uma mudança no interior do sistema capitalista sob pressão da classe trabalhadora, o que ampliou a importância do fundo público, gerando tanto a sustentação da acumulação do capital, quanto a proteção dos empregos e de algumas das demandas da classe trabalhadora. Tal reforma foi viabilizada no contexto de vigência de um Estado numa perspectiva da Social Democracia. No que tange ao Neoliberalismo, a (contra) reforma do Estado se apresentou como uma reação do capital em âmbito global, cujo reflexo chegou ao Brasil no contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988. Tal (contra) reforma neoliberal em curso em território brasileiro traz em seu bojo elementos estruturais e conjunturais internacionais e nacionais, de maneira integrada, bem como representou e representa um retrocesso, sobretudo nas tentativas políticas de se realizar uma reforma nos moldes democráticos, tendo em vista a superação de um Estado nacional com características antidemocráticas existente no Brasil (BEHRING, 2008).

É preciso destacar o conjunto de condições econômicas, políticas, sociais e culturais que marcaram a formulação e a implementação do que se chamou de “hegemonia do projeto neoliberal no Brasil, com seu conjunto de contrarreformas” (BEHRING, 2008, p. 130). Uma das condições foi/é o endividamento externo do Brasil. Dentre as principais consequências, aponta-se, por exemplo: as dificuldades na formulação de políticas de investimento e de distribuição de renda; a diminuição dos investimentos no setor público; a prioridade no levantamento de capitais para pagamento da dívida externa, cujo juros dos credores só cresciam/crescem; o Estado passou a assumir dívidas do setor privado, estrangulando sua capacidade de investimento em políticas públicas, enquanto aquele setor fazia/faz poupança de capitais; aumento do desemprego, informalização da economia, prioridade para exportação em detrimento do setor interno, etc.

Além disso, os sucessivos acordos e renegociação da dívida externa tomados especialmente na década de 1980 acabaram por aprofundá-la, visto que a cada decisão do

tipo, novos juros eram postos e contraídos e, dessa forma, a conta crescia vertiginosamente. Vale destacar que apesar de governos democráticos terem assumido o poder político no Brasil, houve a manutenção da lógica de dependência financeira, sobretudo de credores internacionais, cujo resultado é a submissão do país ao capital internacional, o que representa riscos à soberania nacional (BEHRING, 2008). Na década de 1980 (mediante a crise financeira provocada pelo endividamento externo), usou-se o discurso em direção à necessidade de ajustes e de estabilização. Porém as medidas foram de fôlego fraco e não reverteram a crise desencadeada no início da década. Economicamente, o Brasil adentrou nos anos de 1990 destruído pela inflação, com ínfima capacidade de investimentos, seja nos setores públicos, seja nos setores privados e com uma situação social gravíssima. Esta grave crise impulsionou a hegemonia neoliberal em território brasileiro.

Outra precondição que marcou a implementação da hegemonia do projeto neoliberal em solo brasileiro na década de 1980 foi a primeira disputa para presidente do Brasil em 1989, especialmente entre Lula e Collor. Neste cenário político, o que prevaleceu foi a disputa entre dois projetos societários diferentes. Sendo “vencedor” o projeto de cunho neoliberal defendido por Fernando Collor de Mello, com apoio, embora a contragosto das classes sociais dominantes. Vale destacar que a eleição trouxe força para a mobilização social e possibilidades reais de transformação da conjuntura econômica-política no Brasil, com tendências a favor da classe trabalhadora. Dessa maneira:

Além da crise econômica que se arrastava, configurou-se uma crise política delineada pelo avanço do movimento sindical e popular, colocando-se como alternativa de poder, combinando-se explosivamente à fragmentação da burguesia brasileira num período grávido de possibilidades de aprofundamento da democracia política e econômica, mas também repleto de tendências regressivas e conservadoras ainda fortes e arraigadas na sociedade brasileira, mesmo depois de tão intenso acúmulo de forças pelos trabalhadores e movimentos populares (BEHRING, 2008, p. 144).

Como uma última precondição ao ambiente “intelectual e moral” de implementação da contrarreforma do Estado nos anos de 1990, aponta-se a herança estrutural advinda do período de ditadura militar brasileira, qual seja: a passagem de um paradigma de administração baseada no patrimonialismo e no clientelismo para o modelo técnico-burocrático e a implementação de forte processo de descentralização administrativa com a criação, tanto de agências autônomas, como de empresas estatais, o

que caracterizou a criação de “subpolos de poder no interior do Estado” (BEHRING, 2008, p. 145).

Vale enfatizar que a década de 1980 contribuiu de forma significativa para delinear a contrarreforma neoliberal, consolidada a partir de 1990 no Brasil. Neste sentido:

Entre nós, contribuíram para isso os seguidos fracassos de planos de estabilização [...]; a exaustão gerada pelo processo inflacionário; as dificuldades de investimento do setor público; e as tensões e paralisias geradas no interior do processo de democratização, no qual os conflitos entre classes e segmentos de classe não puderam mais ser tratados diretamente de forma autocrática obrigando ai classes dominantes a uma certa concessão à democracia distante de sua cultura política tradicional e, portanto, de difícil administração (BEHRING, 2008, p. 147).

A eleição de Fernando Collor de Melo em 1989 representou o início de reformas que direcionaram mais fortemente as energias sociais ao atendimento das demandas (através dos “Planos Collor I e II” ou Plano Brasil Novo) do mercado e que impuseram ao Estado o enxugamento de sua atuação no bojo de medidas de cunho neoliberais realizadas sob o argumento de enfrentamento à crise econômica e social que assombrava a sociedade brasileira, sobretudo pela alta inflacionária até então vigente (BEHRING, 2008). Cabe destacar alguns dos principais resultados que marcaram o governo Collor: abertura comercial e reforma administrativa – o que provocou aumento de desemprego e da recessão do país; restrição de créditos e da política salarial; cortes em gastos públicos e tarifação em diversos setores – o chamado “tarifaço”; perda de confiança interna e externa; implementação de privatizações dentro de uma “proposta de reforma estrutural”, o que caracterizou de fato, a contrarreforma de cunho neoliberal em solo brasileiro.

A derrota de Collor através da organização e da mobilização popular, especialmente, de estudantes, que culminou com seu *impeachment* em 1992 – uma forte condenação pública – não representou a eliminação de seu projeto de cunho neoliberal para o país, sobretudo devido a aproximação política de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do grupo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), que o deu pleno reforço e ampliou seus impactos. Após a saída de Collor assume a presidência o seu vice-presidente em 1992, Itamar Franco (1992 -1995), um “mandato tampão”, cujo propósito girou em torno da sustentação política do governo, mas também, de efetivar a coalizão conservadora de poder, que apontou o nome de Fernando Henrique Cardoso (FHC), à época no comando da pasta do Ministério da Fazenda, que, por sua vez, sob o discurso

da estabilização econômica, por meio do chamado do Plano Real<sup>14</sup>, articulou a efetivação da (contra) reforma de cunho neoliberal e a manutenção da hegemonia burguesa no país (BEHRING, 2008).

Cita-se algumas consequências da intensificação de reformas neoliberais no Brasil do governo de FHC (1995 – 2003) e seus rebatimentos nas atividades econômicas e sociais, tais como:

[...] a introdução de tecnologias poupadoras de mão de obra e à precarização do trabalho. A própria, reforma do Estado também tem sido geradora de desemprego por meio de mecanismos como os programas de demissão voluntária e a instituição das organizações sociais e agências executivas, cuja relação trabalhista não se pauta pela estabilidade (BEHRING, 2008, p. 161).

Soma-se às consequências anteriormente citadas: a privatização dos serviços públicos, aumento do empobrecimento e intensificação das buscas pelos serviços sociais pela população, por exemplo. A política de reformas neoliberais de FHC sob o pretexto da crise fiscal teve nos cortes de recursos às diversas áreas sociais uma de suas características mais perversas (BEHRING, 2008).

A política macroeconomia do Plano Real provocou mudanças significativas na sociedade brasileira. No que tange a classe burguesa, causou a chegada cada vez mais forte de capitais estrangeiros e a rearticulação política liderada por FHC, apesar da permanência de um cenário tenso entre os mais diversos segmentos burgueses no país. Em relação a classe trabalhadora, reverberou com maior força às precariedades nas condições de vida e de trabalho, sobretudo com investidas contra os direitos sociais, o que demandou resistência e lutas políticas diversas pelo país (BEHRING, 2008).

A condução da reforma do Estado por Bresser Pereira se traduziu no que chamou de “social-liberal”, onde era/é preciso “reconstruir o Estado que mantém sua responsabilidade na área social, acreditando no mercado, do qual contrata a realização dos serviços, inclusive na própria área social”. (BEHRING, 2008, p. 172). Bresser Pereira<sup>15</sup> entendeu o Estado exercendo um papel “coordenador suplementar”, onde se fez

---

<sup>14</sup> O denominado Plano Real implementado no Brasil a partir de 1994 serviu de pretexto para eleger e reeleger Fernando Henrique Cardoso, pois pairava uma tensão na população pelo retorno da superinflação. O Plano Real faz parte de um conjunto de ações que “tiveram como foco “a renegociação de “dívidas velhas” para tornar possíveis novos empréstimos, mas exigindo em contrapartida a desregulamentação profunda dos mercados locais para uma livre circulação dos fluxos financeiros de curto prazo” (BEHRING, 2008, p.156).

<sup>15</sup> Luiz Carlos Bresser Pereira é um economista, cientista político, cientista social, administrador de empresas, dentre outras. Foi o criador do Plano Bresser, que reajustou as tarifas públicas defasadas e congelou salários. Foi Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998). Parte de sua

preciso reformá-lo visando a recuperação da denominada governabilidade (legitimidade) e da capacidade de gestão administrativa e financeira. Desta forma, ao Estado social-liberal cabe deslocar as políticas sociais, como saúde e educação, por exemplo, ao campo das organizações públicas não estatais, que são contratadas por ele para a execução dos serviços, sob à lógica competitiva de mercado (BEHRING, 2008). Neste sentido, é evidente o ajuste do Estado cresce e amadurece. É importante frisar que a ascensão da acumulação capitalista foi sempre acompanhada e outras vezes precedida pela criação e transformação das instâncias estatais, haja vista o atendimento das necessidades específicas da burguesia (HARVEY, 2005).

A proposta de reforma do Estado defendida por Bresser Pereira baseou-se, dentre outras medidas, na superação de “orientações populistas e desenvolvimentistas” buscando por meio do modelo social-liberal diminuir o Estado, porém, mantendo-o forte e executando as seguintes tarefas: “garantir a propriedade e os contratos, promover o bem-estar e os direitos sociais e realizar uma política industrial e de promoção das exportações” (BEHRING, 2008, p. 175). O que Bresser Pereira propôs foi o denominado “pacto da modernização”, que incluía, dentre outras ações: a liberalização comercial, as privatizações, a estabilização monetária através do Plano Real e a reforma gerencial do Estado. Neste âmbito, o que se aponta é que o Estado capitalista necessita desempenhar suas funções elementares, pois, caso não consiga, ocorre a necessidade de reformulação do Estado ou o modo capitalista deve ceder espaço para outro método de organização da produção material e da vida cotidiana (HARVEY, 2005). Assim sendo, as leituras marxistas são fundamentais ao processo de compreensão, mas sobretudo servem ao apontamento de novas perspectivas sobre a construção de um Estado democrático e condizente aos interesses da classe trabalhadora.

## 2.2 As políticas públicas educacionais e seus desdobramentos na educação e no trabalho docente

No que concerne ao campo da política e das políticas educacionais, pode-se afirmar que àquela está configurada, tanto numa perspectiva ampla de poder, como nas tramas e nas relações de interesses e ideologias que a subjazem. Já as políticas educacionais (dentre outras políticas) emanam das ações do Estado voltadas ao

---

carreira foi dedicada a estudar a burocracia pública e a profissionalização das empresas e a industrialização brasileira. Outras informações disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz\\_Carlos\\_Bresser-Pereira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_Carlos_Bresser-Pereira)

atendimento das demandas e problemas surgidos no meio social. Estas aparecem, sobretudo, amparadas por meio de textos legais ou discursos oficiais, que representam a vontade do Estado subjacente ao interesse público (MAINARDES, 2018).

É válido dizer que por política se entende a constante luta por poder, sobretudo entre as classes sociais. Tal luta é repleta de conflitos e tensões, haja vista a vontade de conquistar, manter e ampliar o Estado. No tocante às políticas públicas, como a educacional, existe, da mesma maneira, o constante dissenso e, também, a luta por poder entre aqueles que atuam na condução dos aparelhos estatais e os que representam a parcela social requerente. Assim sendo, a partir do momento em que se conhece melhor as políticas educacionais, também se entende mais a própria estrutura de atuação e funcionamento do Estado, bem como as formas como se desenvolvem as tensões e as disputas em seu interior (SOUZA, 2016). Nestes termos, traz-se à baila notas importantes sobre o percurso histórico de constituição das políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir dos anos de 1990.

A educação ganha posição de destaque na conjuntura de organização política, social e econômica brasileira, a partir de meados da década de 1930, especialmente, devido ao desenvolvimento de projetos de reformas em diversos setores sociais. Nas três primeiras décadas do século XX a importância dada à reforma na educação foi tamanha a ponto de ser considerada essencial, inclusive, para a resolução de diversos problemas de ordem social, econômica e política. Cita-se por exemplo: a educação como forma de proporcionar a formação técnica e profissional exigida pelo mercado nacional, dentro de um planejamento desenvolvimentista e industrial e, também, a educação rural como forma de conter a população no campo para evitar, dessa forma a sua migração para as zonas urbanas das cidades. A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde - uma das primeiras medidas adotadas no contexto de reformas sociais a partir de 1930 -, significou uma ação de cunho político, cujo propósito estava ligado a construção de um ensino mais subordinado à modernização que se desejava (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Na conjuntura citada, determinados grupos sociais vão ganhando terreno no campo da constituição das políticas educacionais brasileiras. Por exemplo, a atuação política de religiosos e intelectuais da Igreja Católica resultou em reformas educacionais no país, especialmente, ligadas a projetos “conservador e tradicionalista”, que fez com que dispositivos normativos gerais fossem garantidos, como por exemplo, o ensino religioso nas escolas primárias e secundárias, embora de forma facultativa. Vale destacar,

também, a influência, que intelectuais e educadores, denominados de "reformadores ou pioneiros". Para este grupo, a educação deveria estar próxima do novo projeto econômico industrial e moderno, que se apresentava ao país. Defendiam reformas educacionais mais modernas, em que a formação do cidadão fosse mais de acordo com a nova organização racional do trabalho. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam que tais propostas pedagógicas serviram, no plano ideológico, para afrouxar as tensões sociais existentes e atualizar os projetos reformistas, como também para a fixação de homens e mulheres no campo, através de uma "distribuição "racional" da população pelas atividades rurais e urbanas".

Um acontecimento histórico que merece destaque é a realização da IV Conferência Nacional de Educação, organizada no ano de 1931 pela Associação Brasileira de Educação (ABAE), na qual os "Pioneiros da Educação Nova", grupo formado por diferentes intelectuais e educadores, tiveram saldo positivo em relação a disputa ideológica contra os projetos de reforma educacional defendidos pela Igreja Católica. E no âmbito da IV Conferência Nacional de Educação lançaram o documento intitulado "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que continha entre seus objetivos a defesa por uma educação gratuita, laica e obrigatória, além de propor mudanças de acordo com a nova ordem social na qual o país adentrava. Mas, no que tange, por exemplo, ao oferecimento do ensino industrial, o governo mostrou-se incapaz de promovê-lo em larga escala, devido tanto a "dificuldade na alocação de recursos, quanto pela inoperância do próprio sistema de ensino oficial para oferecer a formação almejada". Desta forma, ganhou destaque a atuação de empresários industriais que criaram, nas suas fábricas, escolas voltadas à formação profissional (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

No final dos anos ditatoriais do Estado Novo e com a promulgação da Carta Constituinte de 1946, considerada de porte liberal, foi feita a defesa da liberdade e da educação dos brasileiros e como saldo da mesma o poder público ficou obrigado a oferecer educação em todos os níveis juntamente com a iniciativa privada. Após a Carta Constitucional de 1946, houve a iniciativa por parte do então Ministro da Educação Clemente Mariano de formar um grupo de especialistas para estudar e propor uma "reforma geral" na educação do país. Em 1948 a proposta foi enviada ao Congresso Nacional, que durante anos presenciou um intenso debate entre forças ideológicas contrárias no processo de formulação dos rumos da educação brasileira até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024 de 20 de dezembro de

1961, cujo resultado mostrou "vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto a distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais" (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Contra as pressões conservadoras e privatistas no contexto das discussões no Congresso Nacional sobre as reformas educacionais pós 1948 até os anos de 1961 destaca-se a atuação do Movimento em Defesa da Escola Pública, ligado à Universidade de São Paulo (USP), no qual educadores e intelectuais como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, impuseram resistências, inclusive publicando, em 1959, um "novo manifesto" ao povo e ao governo brasileiro, reafirmando a defesa da escola pública e suas posições contrárias aos setores privatistas da educação. No tocante a Lei nº 5.692 de 1971, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ressaltam que provocou mudanças profundas na estrutura do ensino no Brasil, como por exemplo: veio a ampliar os princípios privatizantes na educação com garantias de "amparo técnico e financeiro a iniciativa privada". Além disso, houve a diminuição dos recursos da União para a educação pública e o favorecimento do governo ditatorial militar à iniciativa privada, com a destinação dos recursos financeiros do salário educação aos empreiteiros locais para a construção de escolas e depois a transferência desses valores as escolas privadas. Dessa forma, para as autoras o regime militar "limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete".

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam, que no contexto da Lei nº 5.692 de 1971 houve, especialmente por conta da redução dos investimentos de recursos públicos em educação pública, a intensificação do processo de precarização do ensino de segundo grau, pois num discurso oficial de suposta profissionalização dos estudantes, disciplinas de formação básica tiveram sua carga horária diminuída ou foram substituídas por outras consideradas "profissionalizantes". Assim sendo, para as autoras, "o acentuado descompromisso do Estado em financiar a educação pública abriu espaço para que a educação escolar, em todos os níveis, se transformasse em negócio altamente lucrativo".

Já na conjuntura de transição política de um governo de ditadura militar para um considerado de "Nova República", a educação continuou mantendo a herança do regime militar, "notadamente quanto ao financiamento" e ao incentivo para a descentralização da educação por meio da chamada municipalização do ensino de primeiro grau. Diante do exposto, cabe destacar as reivindicações de luta dos educadores pela educação em contexto de pós - governo militar, que estavam baseadas em cinco delineamentos: o primeiro era a melhoria da qualidade da educação, desde aspectos de infraestruturas das

escolas, passando por garantia das condições para acesso e permanência dos alunos às instituições de ensino, até a melhoria das condições de trabalho e remuneração dos educadores; o segundo fazia menção a valorização e a qualificação dos professores; o terceiro teve a democratização da gestão como fio condutor da reivindicação; o quarto apontava o financiamento educacional, onde os recursos públicos deveriam ser direcionados à educação pública, incluindo a transparência dos mesmos no processo de utilização das verbas; e o quinto primou pela ampliação da escolaridade em todos os níveis de ensino e a obrigatoriedade da oferta aos estudantes pelo Estado da educação dos 0 a 17 anos, por exemplo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Tais reivindicações e propostas dos educadores foram "incorporadas quase na íntegra ao Capítulo da Educação na nova Carta Magna" de 1988. Já em relação à aprovação da atual LDB (Lei nº 9.394 de 1996), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam, que "não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas" por educadores comprometidos por uma educação crítica. Assim, os resultados da aprovação da atual LDB traduziram-se em consensos entre intelectuais, empresários e centrais de trabalhadores. Neste âmbito, as aspirações defendidas por intelectuais e educadores críticos acabaram sendo interpretadas no documento final sob a ótica empresarial. Dessa forma, foram incluídas na educação através da atual LDB várias orientações ligadas ao mundo do trabalho capitalista como, por exemplo, a profissionalização docente, a articulação entre a educação, empresários e ONGs, os conceitos de cidadania produtiva, a melhoria da qualidade de acordo com as normas de mercado, sendo que o aluno foi visto como consumidor.

No atinente às políticas públicas educacionais em tempos atuais, Apple (2014, p. 296) afirma que "nenhuma política estatal é um presente, e não esqueçamos que é a mobilização que garante a condução das políticas estatais que atendem aos interesses dos grupos dominados [e dominantes]. É crucial lembrar disto, principalmente, na área de educação". Neste viés, a política estatal nasce em uma arena sujeita a pressões de grupos sociais com interesses díspares.

Nestes termos, as políticas educacionais - inseridas em um contexto onde as regras do jogo são ditadas pela lógica mercantil, provocam uma servilidade podendo gerar níveis alienadores. O Estado predominantemente age favorecendo a classe social e economicamente dominante, demarcando seu posicionamento classista e não neutro (PRADO, 2016). Infere-se, portanto, que as políticas educacionais são impregnadas por interesses sociais historicamente conflitantes e por ideologias, sobretudo as da classe

burguesa. Assim, o que tem prevalecido são as junções quase que perfeitas das políticas sociais, mediadas pela burocracia estatal, às necessidades do capital, onde como resultado há a intensificação do processo de proletarização (PRADO, 2016).

Simultaneamente, a formatação de políticas para a educação e por tabela para o trabalho docente tem acontecido de acordo com as orientações de um Estado classista, num contexto onde há uma relação simbiótica entre a atuação estatal e os interesses das classes dominantes. Vale concordar com Prado (2016, p. 34), quando afirma que é imperioso denunciar “a relação íntima do Estado com setores privilegiados da sociedade na composição, formatação e orientação de uma política educacional voltada para as suas próprias necessidades” e, também, com Apple (2001) quando expressa que não devemos tomar o entendimento de que o capitalismo tenha de “alguma forma desaparecido. [...] como se as relações de classe não contassem mais. [...] como se todas as coisas que aprendemos [...] de alguma forma estivessem superadas, porque nossas teorias estão agora mais complexas” (APPLE, 2001, p. 30). Desta forma, o trabalho no campo educacional que se distancie da “compreensão profunda dessa realidade (e esta compreensão não pode prescindir de uma análise séria da economia política e das relações de classe sem perder muito de sua força) corre o risco de perder a sua alma. A vida de nossas crianças exige ao menos isto” (APPLE, 2001, p. 30-31).

A década de 1990 representou o momento em que o cenário brasileiro sentiu o reflexo da globalização e da centralidade nas políticas neoliberais. Isso remete ao entendimento de que o capital estava em um momento de reformulação e em busca de novas formas de acumulação, o que direciona ao Estado mudanças na sua forma de atuação. Desta forma, o Estado passa a ficar cada vez mais afastado da execução direta das ações sociais, ao passo que age favorecendo a entrada de novos atores com suas novas formas de atuação, por vezes paliativas, onde aos poucos vão tomando espaço e dando encaminhamento nas providências requeridas. (MATIAS; LIMA, 2016). Assim sendo, o desenvolvimento do capital, apoiado em argumentos de liberdade financeira e da diminuição da figura estatal, redefiniu a função do Estado e, sobretudo sua relação com a sociedade, haja vista a promoção da regulação social, por meio da implantação e legitimação de medidas estruturais condizentes aos interesses do regime de acumulação enxuta e flexível (KOSSAK; SOUZA, 2021).

É neste cenário que a educação é afetada e as políticas sociais sofrem interferências de novas formas de controle e regulação. As políticas públicas educacionais brasileiras, por exemplo, têm sido ressignificadas e as ideologias que as subjazem

encontram nexos com o projeto do capital, mas não sem às necessárias mediações e resistências provindas da classe trabalhadora, que durante o processo de perda de dominação e crise de controle da classe burguesa, bem como da própria contradição existente na relação entre capital e trabalho tem agido de forma tenaz à tais investidas (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022). Crises e as colisões têm proporcionado o amadurecimento e o desenvolvimento político da classe trabalhadora. Neste âmbito, as resistências da classe trabalhadora frente ao projeto educacional do capital têm amparo no bojo da luta de classes, isto é, nas colisões e nas lutas políticas entre indivíduos trabalhadores e indivíduos burgueses, cujo resultado é a união cada vez mais abrangente e fundamental das trabalhadoras e dos trabalhadores (MARX, 2021).

Para os doutrinadores neoliberais, há pouca preocupação com as questões de ordem humanitária e, por isto, estes não aprofundam o debate sobre temáticas como justiça ou valores sociais, por exemplo. Para eles é preferível lançar às resoluções dos problemas sociais ao regramento do mercado, tendo em vista, que um dos pilares ideológicos que sustentam o neoliberalismo é a confiança exacerbada na “eficiência” da administração privada, sobretudo no que tange a alocação de recursos por meio do mercado. Para tanto, o neoliberalismo reforça o discurso preconceituoso de que a administração pública é, por natureza, ineficaz, ineficiente e perdulária em suas ações. (AZEVEDO, 2021).

Nestes termos, o grupo social, político e economicamente dominante, comprometido com a visão neoliberal age para manter a sua supremacia, apresentando e defendendo uma agenda de compromissos de viés antipúblico. Entretanto, seus representantes e seus discursos caem em contradição, pois embora ajam numa perspectiva de argumentos contrários ao Estado, atuam por dentro dele para a implementação de suas agendas de cunho político-econômico-cultural. Aqui vislumbra-se o paradoxo existente no bojo do neoliberalismo, onde desenvolve seu discurso contra o Estado, porém na mais plena dependência dele para realizar-se (AZEVEDO, 2021). Ademais:

[...] o neoliberalismo, quando propõem o Estado mínimo, não propugna um Estado fraco; ao contrário, o pretendido Estado neoliberal é um Estado forte. Entretanto, o atual bloco histórico não o quer agindo como empreendedor econômico e criador/provedor de demandas, mas, sim, como um Estado que assegure os contratos, garanta a propriedade privada, financie um *quantum* (mínimo possível) de assistência para algumas áreas sociais, por intermédios de provedores privados em nome do Estado – em contratos chamados PPP (Parcerias Público-Privadas). De acordo com a concepção neoliberal, a execução dos projetos sociais deve ser atribuída à iniciativa privada (AZEVEDO, 2021, p. 194).

Ganha destaque nesta empreitada neoliberal, o papel que os meios midiáticos desempenham na construção de subjetividades e na sustentação dos propósitos do capital nas definições dos rumos das políticas sociais, pois têm contribuído com o sistema capitalista, seja no estímulo à produção de mercadorias, seja na tentativa de transformar todas as pessoas em ávidos compradores e amantes de determinados padrões estéticos, haja vista a constituição de novos nichos a serem explorados pelos mercados, por exemplo. Soma-se ao exposto, o aspecto altamente seletivo que tem conduzido suas ações. Destaca-se, por exemplo, a visibilidade pública dada aos fatos e acontecimentos, que reforçam as políticas advindas de grupos hegemônicos e o silenciamento e a discriminação quanto às ações contrárias àquelas (MATIAS; LIMA, 2016).

É através, também, da mídia que a partir da década de 1990 estão sendo estimuladas reformas neoliberais nas políticas sociais e tem ganhado cada vez mais notoriedade as ações de organizações da sociedade civil, sobretudo as do terceiro setor, que se apresentam com as mais diversas denominações, tais como: sem fins lucrativos, associações comunitárias, Organizações não Governamentais (ONGs), fundações, sociedades beneficentes, entre outras. Estas têm atuado de forma estratégica e logrado êxito, especialmente por meio de parcerias com a esfera estatal. A intensiva participação das organizações do terceiro setor têm representado uma espécie de tendência no Brasil, cujo discurso propagado (pelas elites econômicas) é a substituição do Estado por aquelas, haja vista a lacuna deixado por este no atendimento das políticas à população (MATIAS; LIMA, 2016).

O neoliberalismo vislumbra a educação como uma mercadoria inserida numa relação de mercado capitalista, onde custos são feitos e retornos são esperados – retorno/resultados, que se assemelha a produtos consumíveis, que podem e devem ser comercializados gerando lucros aos investidores. Neste âmbito, o novo modelo escolar e educacional que está sendo imposto tem se baseado na razão econômica, onde às instituições de ensino no geral e às escolas em particular são postas em um contexto de mercado como prestadoras de serviço, se equiparando a empresas movidas por relações econômicas (LAVAL, 2018). Assim sendo, para os representantes mais poderosos dos campos econômicos e políticos, por exemplo, o que importa é que a educação em seu contexto global esteja plenamente inclinada aos interesses e às necessidades do mercado.

Contrariamente à lógica neoliberal, a educação é, politicamente, promotora do bem comum e da cidadania, por isto mesmo, ela deve ser oferecida pelo Estado a todos

os cidadãos. Ela é um bem público, um direito social. Logo, quando se percebe indícios da falta de compromisso do Estado em relação a educação, neste instante fica evidente, também, a promoção da injustiça social e o descaso pela democracia, pois o processo educacional é um direito humano fundamental (Azevedo, 2021). Soma-se a isto, a educação:

É um instrumento público potencialmente civilizador e, por excelência, criador de cidadãos. [...] antes de ser um setor de Estado, é uma conquista popular extraída a duras penas em contendas com a representação do Estado, na realidade com o bloco histórico dirigente – a aliança de classes sociais historicamente dominantes como resultado das lutas sociais. Entretanto, as políticas neoliberais para a educação, regressivamente, rejeitam o caráter público da educação, regulando seus programas para o atendimento de interesses particulares e para a privatização da oferta educacional (AZEVEDO, 2021, p. 96).

A lógica do capital tem defendido, por exemplo: a administração da educação pelo modelo do regramento privado, a privatização das escolas, a instituição do sistema de *voucher* (vale educação)<sup>16</sup>. Nesta linha de raciocínio, o Estado estaria cumprindo formalmente o seu papel de provedor de recursos financeiros aos pais para que estes, por sua vez, possam os repassar ao mercado, numa clara e interesseira maneira de proporcionar o lucro à classe social e economicamente dominante – o grupo social da burguesia. É válido apontar que:

A adoção dessa ‘pedagogia de mercado’ na educação só pode resultar em desagregações maiores do já vêm ocorrendo. [...] as escolas com melhores níveis de ensino seriam mais procuradas e, por decorrência da máxima ‘o que é melhor custa mais’ (ou *you take what you pay*), teriam um preço mais elevado. Como os valores de face dos bônus seriam iguais, independentemente da escolha, os pais poderiam se sentir livres, também, para complementar com recursos próprios os custos das escolas escolhidas; pois para as escolhas mais caras, o ‘vale educação’ não seria suficiente. Logo, se já não existissem a desigualdade de qualidade e a diferença de itinerários formativos escolares, estariam dadas definitivamente as condições para a consolidação de um sistema de educação binário, formado por escolas destinadas a diferentes classes de cidadãos. A diferença entre as escolas faria preços diferentes e os preços diferentes construiriam ou perpetuariam a diferença das escolas. (AZEVEDO, 2021, p. 99).

Por este desejo segregador do neoliberalismo, a ideia de competitividade – típica de ambientes empresariais de concorrência – tem sido implementada entre as escolas e

---

<sup>16</sup> Azevedo (2021, p. 98) afirma que o *voucher* é “uma espécie de bônus que os pais receberiam do ente público e trocariam em escolas particulares para a educação de seus filhos. Esses cheques educacionais seriam distribuídos pelo Estado [...] como moedas para pagamento à escola preceptora particular e/ou gerenciada por ente privado”.

entre as/os docentes, principalmente, por recomendações/imposições de Organismos Internacionais (OIs)<sup>17</sup>, que encontram terrenos férteis em Estados alinhados a sua ideologia e que, por sua vez, acabam por implementar políticas públicas à educação nos moldes neoliberais e neoconservadores.

Vale trazer à baila uma das raízes desta relação nefasta entre os comandos neoliberais – por meio de seus aparelhos de ideologia de cunho multinacional – e as reformas educacionais capitaneadas pelo Estado brasileiro. Ela pode ser vista no bojo do governo ditatorial militar, que vigorou de 1964 a 1985. Neste período, houve o alinhamento da educação nacional aos interesses do capital multinacional, especialmente, com os ajustes feitos de acordo com as orientações de Organismos Internacionais, a exemplo de "compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta del Este (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso - sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (*Agency for International Development*), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID". Neste contexto, nos anos de 1960 e 1970, houve a busca por uma formação baseada no “capital humano” para atender ao mercado de trabalho - vinculando a educação aos propósitos de "modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país" (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p 16).

Tal investida do governo militar teve dentre outros, o objetivo de controle político e ideológico sobre a nação e neste sentido, suas ações se deram por meio da constituição de diferentes normativas impostas, tanto a área da educação, como ao povo brasileiro, em geral. Cita-se, como exemplo: o “Decreto-Lei nº 447 de fevereiro de 1969 e suas Portarias 149-A e 3.524, que aplicavam a todo corpo docente, discente e administrativos das escolas proibindo quaisquer manifestações políticas nas Universidades” e o “Ato Inconstitucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968”, respectivamente. Sobre os objetivos das leis implementadas no Brasil em governo de ditadura militar a intenção foi ampliar o ensino fundamental, por exemplo, para disponibilizar ao mercado de trabalho a força produtiva requerida, enquanto que outros meios educacionais atuavam preparando os que assumiriam altos cargos na esfera administrativa e nas indústrias de acordo com os

---

<sup>17</sup> Kossak e Souza (2021, p. 74) citam alguns exemplos de Organismos Internacionais (OI) que têm atuado em contexto global como aparelhos de Estado supranacional. Eis: “o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

objetivos de importações de tecnologias visando modernizar o parque industrial brasileiro. Nestes termos, fica evidente a dualidade da educação realizada pelas reformas educacionais do governo ditatorial militar brasileiro, pela qual a classe trabalhadora estaria disponível a ser absorvida por postos de trabalho menos nobre, enquanto os demais sujeitos estariam sendo preparados para altos cargos, seja na esfera pública, seja no campo empresarial. Soma-se a isso, a proliferação da educação superior privada mediante ao incentivo governamental com recursos públicos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Nesta perspectiva, os OIs têm atuado como aparelhos do Estado visando ganhar o consenso pelo receituário neoliberal, seja em torno das políticas de formação humana, seja induzindo transformações estruturais e superestruturais nos seus países membros – incluindo o Brasil. Os OIs atuam com grande influência e responsabilidade no processo de recomposição burguesa, pois mobilizam um arsenal ideológico, tendo em vista, resgatar as bases de sustentação e de acumulação do capital, corroído pelas crises do modelo taylorista-fordista. Têm desempenhado esforços em diversas áreas da convivência humana, principalmente, como agentes que formulam e articulam ações governamentais para promover a reestruturação do trabalho e do processo produtivo, mais também, para poder realizar a mediação de conflitos entre as classes sociais (KOSSAK; SOUZA, 2021). Assim sendo, têm servido, firmemente, aos propósitos da classe burguesa, engendrando esforços para submeter a subjetividade das pessoas a seus interesses e promover o consenso, no tocante ao projeto de desenvolvimento enxuto e flexível do capital, bem como às diretrizes do neoliberalismo (KOSSAK; SOUZA, 2021).

Para os OIs, a educação é uma estratégia para garantir a mediação do conflito de classes e:

Na medida em que exerce papel primordial na construção do consenso e conseqüente manutenção da hegemonia burguesa, embora isto se dê de modo permeado por contradições. Justamente por comportar contradições, a política educacional é um campo em disputa por essência, uma vez que, no contexto das ações formativas, a burguesia trava com a classe trabalhadora a disputa pela hegemonia na sociedade civil, atuando cotidianamente para a manutenção do consenso necessário à sua efetivação como classe dominante (KOSSAK; SOUZA, 2021, p. 74).

*Pari passu*, os Organismos Multilaterais (OMs)<sup>18</sup> têm desempenhado papel de protagonistas como “legítimos representantes do capital mundial, no processo de

---

<sup>18</sup> Souza e Assunção (2022, p. 88) citam como exemplos de Organismos Multilaterais (OM): o Banco Mundial (BM), a OREALC/UNESCO e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

conformação ideológica das reformas educacionais” (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022, p. 89). Neste sentido, suas investidas em relação a educação são cada vez mais evidentes. Decker e Evangelista (2019) apontam, por exemplo, a atuação de um deles, qual seja: o Banco Mundial (BM). Elas afirmam que o projeto do BM (concretizado em uma diversidade de documentos disseminados globalmente)<sup>19</sup> tem atribuído à educação escolar um leque de responsabilidades, que vão desde a melhoria dos padrões econômicos, passando pela diminuição dos indicadores de pobreza e pela compreensão de que o processo de escolarização deve ser guiado pelo estabelecimento de padrões de mérito e pela perspectiva instrumental até fechar no entendimento de que deve atender aos interesses do capital. Isto é, os OMs (a exemplo do BM) têm atuado na elaboração de documentos que em seu bojo trazem orientações e condicionalidades quanto à formulação de diversas políticas educacionais (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022).

O BM camufla os reais interesses inerentes às suas publicações, qual seja: “manter a ordem socioeconômica vigente, a divisão do trabalho, bem como, obscurece o uso da educação como instrumento para o desenvolvimento econômico, ocultando sua face perversa e desigual” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 5). Ao regurgitar seus argumentos, o BM busca atrelar a qualidade da educação escolar a melhoria dos aspectos econômicos, porém, esconde (intencionalmente) o fato de estar atuando para a conformação da classe trabalhadora aos planos do grande capital. Neste âmbito, é evidente que para esta agência a educação é sinônimo de uma formação humana concatenada às necessidades do capital e um potencial produto a ser explorado no mercado pelas empresas privadas. Desta forma:

Delegar à escola a tarefa de eliminar a pobreza é tão só jogar uma cortina de fumaça sobre a hegemonia burguesa e suas determinações nas políticas educacionais, [...] determinações essas que nascem no campo das relações capital-trabalho e não, é óbvio, no escolar. É evidente o vínculo entre a função social da escola e o sistema produtivo, de modo que os trabalhadores, presentes ou futuros, deveriam se apropriar do conhecimento e da ciência necessária à produção e reprodução do capital – lembremos, devidamente recortadas. Por isso, o BM alardeia que a “reforma da Educação” vai melhorar a qualidade da escola (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 08).

---

(OCDE). As autoras afirmam, que os OM têm disseminado novas morfologias “que se materializam por meio das reformas educacionais e nas políticas de formação docente”.

<sup>19</sup> Decker e Evangelista (2019) analisaram documentos produzidos pelo BM no período de 2000 a 2014, tendo em vista demonstrar como as publicações do banco têm repercutido no campo educacional brasileiro.

Infere-se que os argumentos propagados pelo BM têm repercutido no campo educacional e provocado demandas, tanto à formação, quanto à atuação docente. Tal entendimento caminha ombreado com o que é reclamado pelos demais OMs, quando cumprem atribuições cujo propósito é a conformação política e ideológica da sociedade em torno do que é interesse do capital. Tal afirmação é reforçada, sobretudo, mediante às condicionalidades impostas aos países (especialmente, àqueles devedores) pelas agências do capital, quando lhes atribuem, por exemplo, medidas de ajustamentos em suas políticas estruturais com repercussões diretas naquelas de cunho social (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022). O BM impõe às trabalhadoras e aos trabalhadores, de uma maneira geral, e aos docentes de forma particular as condições cuja exigência pauta-se pela aquisição de competências forjadas no âmbito da flexibilidade do trabalho. As professoras e os professores são vistos como aquelas/aqueles que, atuando de forma flexível, também formam trabalhadores flexíveis a disposição do mercado, a um baixo custo da sua força de trabalho e sem garantias em termos de direitos trabalhistas (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

Já as escolas atuarão com suas ações baseadas na meritocracia, com foco no indivíduo, estimulando a competitividade, promovendo a flexibilidade e voltadas à formação pragmática nos moldes dos interesses burgueses e devem ser vistas como o epicentro produtivo e de aquisição das competências e das habilidades, onde os trabalhadores são qualificados e potencializam, desta maneira, a venda de sua própria força de trabalho. O BM, por exemplo, age no intuito de minimizar as contribuições das escolas para um processo formativo amplo e que traga em seu bojo o caráter humano, pois não é de seu interesse que os sujeitos conheçam e pensem sobre o mundo tendo como norte as reflexões críticas sobre os diferentes aspectos que o compõem. Como, por exemplo, a natureza política, científica e cultural, inerentes às relações humanas (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

Nestes termos, a centralidade da escolarização deve ser não o conhecimento sócio-histórico produzido de forma coletiva, mas sim, os aspectos pragmáticos e utilitários do mercado. Tal discurso disseminado pelo BM busca compelir às escolas uma postura, que é um evidente assalto ao conhecimento científico e historicamente já produzido pela humanidade (DECKER; EVANGELISTA, 2019). É possível inferir, também, que o BM atua no sentido de desqualificar às escolas e os conhecimentos que elas desenvolvem, tendo em vista a implementação de um novo paradigma de escolarização. Paradigma este calcado na flexibilidade, no aligeiramento e na disseminação das diversas competências

e conhecimentos condizentes à difusão das relações de produção e reprodução do capital. Desta forma, é evidente a relação de alinhamento dos elementos políticos e econômicos que compõem as diretrizes do BM e o projeto do capital educador a ser implementado junto a seus aliados (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

As propostas do BM não condizem e nem servem ao contexto educacional brasileiro, sobretudo pelas mais diversas características que se fazem presente às escolas. Cita-se, por exemplo: o desmantelamento do funcionamento e de suas condições de trabalho, a precarização constante do trabalho docente e os mais diferentes contextos sociais de privação e de miséria, tão evidentes em cada instituição de ensino. Estes exemplos, dentre outros, já desmentem o que é propagado nos discursos proféticos do banco. O que fica evidenciado, de fato, é o interesse do BM (e dos OMs como um todo) de submeter a classe trabalhadora às demandas do capital e, para tanto, suas propostas para a educação vêm se apresentando de forma concatenada aos interesses de exploração requeridos pelo capital, devidamente, ajustadas ao campo da disputa mercadológica e ideológica (DECKER; EVANGELISTA, 2019).

Visando dar legitimidade ao projeto de educação do grande capital, tem ocorrido intensa ofensiva do BM, cujo argumento de defesa se pauta pela implementação da barbárie capitalista. O BM vem dando sustentação e posto em curso a audácia capitalista e traz a reboque “o canto das sereias”, que se constitui em um discurso falacioso, onde às escolas são tidas como as responsáveis pelas resoluções dos males advindos das ordens econômica e social, por exemplo. Tal argumento deve ser rejeitado, pois é composto da perversidade do BM e, sobretudo, do grande capital. O que se percebe é o investimento de esforços da agência financiadora para instituir um padrão de educação à periferia, cuja narrativa “técnica e bem-intencionada” está em essência emprenhada dos propósitos de subserviência à educação aos interesses do capital (DECKER; EVANGELISTA, 2019). Vale ressaltar, a atuação contra hegemônica empreendida em desfavor da proposta educacional do capital. No âmbito brasileiro:

Os processos de resistências foram acirrados, pois, como expressão desse momento, os movimentos sociais, os sindicatos e outras organizações sociais, representando diversos segmentos da classe trabalhadora, participaram ativamente dos embates travados no campo das reformas estatais e das políticas sociais, e, apesar da correlação de forças estabelecidas para atender as investidas do projeto do capital, algumas conquistas foram alcançadas pela classe trabalhadora (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022, p. 92).

Outro OM que tem juntado forças ao BM para disseminar a educação do capital é a Unesco. Este OM tem se constituído como um fórum cuja a missão é, também, a produção e a disseminação de orientações e princípios para a educação em geral. Sua composição é feita de vários intelectuais que têm como objetivos acompanhar o desenvolvimento humano, propor padrões e buscar os consensos em torno de problemas e desafios que circundam às sociedades. Assim sendo, a Unesco é, também, uma organização que tem contribuído à difusão do projeto do capital, sobretudo no que tange às sugestões dadas ao ajustamento das políticas educacionais às demandas do mercado produtivo (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022). Além disto, vem disseminando o argumento da necessidade de reformas na formação de professoras e de professores de maneira atrelada ao contexto socioeconômico, cujo resultado reflete as orientações mercadológicas e neoliberais, favorecendo, desta forma, o projeto do grande capital.

Nesta conjuntura, ganha destaque as intervenções na educação por parte da OCDE, que no âmbito da globalização tem proposto recomendações a seus países membros no tocante às políticas de cunho econômicas, sociais e ambientais, por exemplo. Esta agência dispõe de um conjunto de dados que buscam esclarecer a qualidade da educação em diversos países. Tais dados têm se revestido em indicadores educacionais, cujo apontamento resulta na criação de demandas de reformas no campo da educação. Diante das demandas estabelecidas e da necessidade de reformas, este OM busca produzir o consenso entre os países que o compõem, assim como às demais Nações convidadas a participar da busca pela “qualidade da educação”, por exemplo. Para isto, ganham destaque as professoras e os professores com qualificação que sejam capazes de responder às expectativas por uma escolarização mais elevada, diante das mudanças ocorridas globalmente. Mudanças estas que têm como fito uma formação educacional que alinhe às nações a uma sociedade do conhecimento global favorável aos interesses do mercado. Para tanto, a OCDE tem recomendado a constituição de políticas educacionais que atendam a esta demanda a favor do capital. (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022).

Os OMs – BM, Unesco, OCDE, dentre outros – estão atuando de forma orquestrada, haja vista que têm se pautado na mesma concepção de “Estado capitalista e excludente, onde o mercado é definidor da agenda educacional. A força disciplinadora de competências e habilidades perpassa [...] a lógica educacional desses organismos [...] onde a Teoria do Capital Humano<sup>20</sup> baseia solidamente essas estruturas” (SOUZA;

---

<sup>20</sup> Madureira, Souza e Assunção (2022, p. 182) ressaltam que a Teoria do Capital Humano “entendia que o crescimento econômico de um determinado território estava atrelado à instrução das pessoas. A teoria

ASSUNÇÃO, 2022, p. 108). *Pari passu*, Souza e Assunção (2022) afirmam que o contexto da agenda educacional brasileira está em plena disputa entre três agentes considerados definidores da política educacional, quais sejam:

O bloco dirigente, o grande capital e as entidades/organizações de trabalhadores. Nesse bojo, a reformulação no currículo de formação de professores com ênfase nas práticas e metodologias, o aligeiramento da formação com cursos precários, o controle e responsabilização por resultados, a avaliação personalizada de professores, o sistema de competição nas escolas, as premiações definindo a variação salarial dos profissionais docentes dão o tom aos desafios que a nova década que ainda se inicia vai enfrentar (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022, p. 108-109).

Diversas são as políticas de cunho direitista, que têm ocupado posição central seja no campo educacional, seja em outros campos da vida social. Elas trazem consigo uma tensão entre de um lado a perspectiva neoliberal com sua ênfase em “valores do mercado” e de outro a perspectiva neoconservadora com seus apegos aos “valores tradicionais” (APPLE, 2001). Para o neoliberalismo, a figura do Estado deve ser mínima, sendo preferível a liberação dos controles sobre as empresas privadas. Para o neoconservadorismo o Estado deve ser forte, pois precisa garantir que se ensine os conteúdos valorizados por este grupo. Desta forma, seja para a perspectiva neoliberal, seja para a perspectiva neoconservadora as escolas não têm atendido às suas necessidades e, com isso, acabam contribuindo à ruína da sociedade. O argumento que justifica a posição das perspectivas mencionadas é que as escolas são, de forma excessiva, controladas pelo Estado e não estão ensinando o que se espera delas. (APPLE, 2001). O entendimento sobre a atuação do Estado entre as perspectivas supramencionadas é “um pouco contraditório, porém, [...] a agenda direitista tem formas de lidar com essas contradições e conseguir alinhavar criativamente uma aliança que una (algumas vezes de modo tenso) os vários movimentos que a compõem” (APPLE, 2001, p. 31-32).

Vale apontar quais são os grupos que têm, conforme Apple (2001), assumido perspectivas neoliberais e neoconservadoras, numa espécie de nova aliança hegemônica:

[...] (1) as elites políticas e econômicas dominantes que tentam “modernizar” a economia e as instituições a ela ligadas; (2) os grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e estão preocupados com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais, e que constituem um segmento cada vez mais ativo, podendo ser chamados de “populistas autoritários”; (3) os conservadores econômicos e culturais [...] que querem uma

---

pressuponha que o investimento na inserção de novas técnicas e instrumentos de gestão auxiliariam na otimização dos processos de produção. Isso deveria se dar no sentido de que os esforços imprimidos fossem sempre almejando o crescimento econômico e maximizando os lucros”.

volta aos “altos padrões”, à disciplina e à competição social darwinista; e (4) uma fração da nova classe média que pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas cujo próprios interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestações de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais, os quais constituem seu próprio capital cultural. (APPEL, 2001, p. 32).

Os princípios defendidos pelos grupos neoliberais vão ao encontro de transformar tudo em mercadoria, inclusive a educação. O que importa para o neoconservadorismo é a definição de padrões a toda a população e os que a eles não se adequam são excluídos ou afastados pelo pensamento hegemônico das políticas educacionais (HAGE, 2022). O argumento defendido pelos grupos conservadores é que as escolas devem melhorar entrando em um mercado competitivo. Tal competição vem acompanhado de uma gama de pressões, tanto sobre as escolas, como sobre as professoras e sobre os professores, tendo em vista, a implementação de políticas de restauração conservadora na educação. Nestes termos:

Para muitos neoliberais e neoconservadores, há um réu maior aqui: não suas políticas econômicas e sociais, mas a escola. Dê-se um jeito na escola e quase tudo se seguirá. Como fazer, no entanto, para “dar um jeito” na escola? Aumentando o controle sobre ela através de currículos e avaliação nacionais, ou mais uma vez deixando o mercado atuar, através de planos de escolhas privatizados [...] (APPLE, 2001, p. 36).

Concomitante a isto, a união direitista tem feito a combinação de dois tipos de discurso: o primeiro traz as crianças como “futuros trabalhadores”, foca na privatização e na escolha de mercado estimulando as pessoas a se tornarem consumidores, ressalta a prestação de contas e o controle mais rígidos. Já o segundo, aborda sobre valores “cristãos” e a tradição ocidental, prioriza a família tradicional, dentre outros pontos. São discursos, que proferidos de forma simultânea gera dificuldades em ouvir qualquer outra coisa. Esta soma de discursos tem agregado o grupo direitista a ponto de adquirirem um poder imenso para ameaçarem ser, de fato, hegemônicos. Porém, é preciso ressaltar que em diferentes momentos da história humana o exercício da hegemonia pelos grupos dominantes se caracteriza, apenas, como algo parcial, isto é, nem sempre as forças mais poderosas de nossa sociedade serão bem-sucedidas. (APPLE, 2001). Por isto, vale fazer eco à necessária denúncia da perversidade existente na lógica do capital, pois esta traz em seu bojo a destrutividade criativa do capitalismo, como aspecto basilar, a ponto de transformar as nossas vivências ao modo da mercantilização, que ao longo da história tem despedaçado as relações familiares e comunitárias, as tradições sociais, o trabalho

remunerado e não remunerado, os ritos naturais da vida cotidiana, a nossa realidade e a nossa vida como um todo (APPLE, 2003). Logo, devemos fazer a defesa das formas de atuação contra hegemônicas e, por meio delas, questionar as relações existentes, assim como, contribuir na criação de novas formas de enfrentamento a proposta do capital.

Destarte, as reformas educacionais implementadas no Brasil têm forte influências do modo de organização neoliberal. Tais reformas, têm como propósito ajustar as atividades educativas aos ditames do mercado capitalista de produção. Nestas circunstâncias, o Estado é menos gestor da condução da educação e mais provedor dos recursos públicos, principalmente, para as empresas privadas que têm cada vez mais visto no campo educacional um grande mercado e uma forma de implementar a ideologia neoliberal e neoconservadora (FREITAS, 2018). Neste contexto, o projeto neoconservador de cunho privatista ganhou (ainda mais) terreno no Brasil a partir das eleições de 2018, onde encontrou as condições favoráveis para se solidificar e avançar aprofundando as diferentes reformas estruturais (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022).

Neste sentido, o Estado tem agido em conformidade com os ditames neoliberais e se baseado em algumas características, por exemplo, da Nova Gestão Pública (NGP) (DARDOT; LAVAL, 2018). A NGP age nos moldes e nos ditames do regramento privado, isto é, atua visando favorecer a lógica do lucro em ambientes de mercado de produção concorrencial capitalista. Essa postura tem ocupado cada vez mais e com maior intensidade os espaços dentro da esfera do Estado, ou seja, este tem cada vez mais se distanciado de um perfil provedor dos bens e dos serviços públicos para a população em geral e se tornado aquele que regula e avalia os serviços a favor da classe burguesa, que detém os meios de produção – a classe dominante capitalista e neoliberal.

Importa destacar algumas características da NGP na atuação do Estado, tais como: a implementação do conceito de eficiência como fio condutor de sua atuação, especialmente, na prestação de serviços à população. A eficiência difundida pelo Estado é aquela que preza pelo discurso de se fazer com menos recursos a prestação dos serviços, o que tem levado a uma diminuição dos investimentos públicos em diversos setores sociais, como na educação, por exemplo. Tal eficiência tem acentuado o processo de precarização das instituições públicas e, por conseguinte, afetado negativamente a prestação dos serviços públicos a população, abrindo caminho para a privatização e para a concessão dos serviços públicos a empresa de direito privado (DARDOT; LAVAL, 2018).

Outra característica diz respeito ao tratamento dado ao usuário do serviço público – o cidadão. Este passa a ser visto pelo Estado como um consumidor ou cliente a quem o serviço se direciona. Neste sentido, o discurso neoliberal é de garantir a satisfação da população oferecendo um “serviço melhor”, já que este faz parte de um meio concorrencial e, por isto mesmo, “eficiente”, mas porém, tal argumento já foi comprovadamente falido, pois não foi efetivado na prática em diversas experiências de países pelo mundo, inclusive, ocorrendo a piora no oferecimento dos serviços, fazendo com que o Estado tenha que intervir socorrendo financeiramente as empresas privadas prestadoras de serviço com recursos públicos. Soma-se a característica mencionada o processo de auditorias e regulações por agências especializadas, cujo propósito reside em classificar o Estado e suas instituições, por parâmetros usados nas empresas de mercado capitalista e neoliberal. Tais auditorias e regulações, conforme Dardot e Laval (2018), têm imposto ao Estado limites em suas atuações e ao mesmo tempo padronizado o seu agir nos moldes recomendados por Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo.

No Brasil, as reformas de cunho econômicas e sociais implementadas, sobretudo a partir dos anos de 1990, legitimam a presença e a atuação da NGP. A NGP tem imposto sua força na produção das políticas públicas educacionais em âmbito global e nacional. Oliveira (2019) afirma que se pudesse apontar um momento inicial da disseminação dos preceitos da NGP à educação, especialmente nos países da América Latina, seria a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrido em Jomtien, na Tailândia em 1990, a qual teve como promotores diversos OI com vínculos à Organização Nações Unidas (ONU). A conferência teve como lema “Educação para a equidade social” e contou com a presença de vários chefes de Estado, bem como procurou implementar uma agenda global para a educação. A retórica dominante da NGP:

Insiste na necessidade de reformar os sistemas educacionais, tanto no sentido de atribuir maior flexibilidade às suas normas e autonomia às instituições, para que possam se adequar às demandas do seu entorno rompendo com o padrão universal, quanto para que possam desenvolver as competências e habilidades requeridas pelos processos de transformação, sobretudo tecnológicos, pelos quais passam a sociedade (OLIVEIRA, 2019, p. 272).

As reformas baseadas na NGP tiveram dentre outros objetivos o de vincular a gestão do Estado aos referenciais da “eficiência privada”, como se esta fosse a mais moderna a que se dispunha. Elas foram/são implementadas à gestão pública brasileira

seguindo uma tendência de âmbito global, onde se busca maior capacidade de flexibilização e racionalização das ações estatais. Sob às severas críticas ao caráter burocrático e ao funcionamento do Estado são agregados padrões empresariais, ao setor público (OLIVEIRA, 2019). No mundo, os princípios da NGP, têm ditado as formas de se fazer as políticas públicas. Ressalvadas as especificidades, os governos dos países têm se guiado, por exemplo, pela:

Dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação, tendo por base a realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares (OLIVEIRA, 2019, p. 274).

A NGP tem se difundido, mundialmente, como um paradigma de gestão inerente ao neoliberalismo, mas também, como um movimento de cunho político e ideológico que tem estabelecido e implementado à gestão pública modos de ação mais flexíveis, menos normatizados e com foco em resultados. Tais características têm favorecido a formação de novos arranjos institucionais, cujo o ponto de referência é a parceria público-privada. Assim sendo, as parcerias público-privadas têm camuflado um intenso processo de terceirização dos serviços públicos. Por meio destas parcerias as empresas capitalistas têm assumido as atividades meio e, principalmente, as atividades fins do serviço público, passando a gestar, também, tanto as instituições públicas, quanto as próprias relações de trabalho e de produção. Trata-se de uma forma, onde o Estado outorga que as organizações sociais, por exemplo, passem a gerir às instituições públicas em seu lugar, sob o pretexto de uma suposta eficiência, tanto no gerenciamento, quanto nos resultados dos serviços (KOSSAK; SOUZA; 2021).

Logo, é possível inferir que o Estado brasileiro tem conduzido suas políticas públicas, dentre elas, a educacional de maneira concatenada aos ditames do neoliberalismo e aos interesses de acumulação do grande capital. Políticas públicas educacionais alinhadas ao regramento privado da NGP. Neste bojo, é que as políticas públicas educacionais voltadas a formação, a carreira e a atuação docente têm prevalecido e direcionado, sobretudo ao trabalho de professoras e de professores brasileiros o intenso processo de precarização.

A seguir, procuramos situar nosso objeto de estudo neste contexto mais amplo, apresentando alguns parágrafos sobre as políticas públicas educacionais em Portel. Evidencia-se como estas têm se reverberado no trabalho docente e como as professoras e os professores portelenses têm participado ou não de sua construção.

### 2.3 Políticas educacionais e o trabalho docente no município de Portel

A constituição das políticas públicas educacionais e do trabalho docente em Portel perpassa por momentos históricos, que são sinônimos de conquistas da categoria de professoras e de professores portelenses. Toma-se como referência inicial os anos 2000, haja vista, que as políticas educacionais locais de maior envergadura foram a partir daí consolidadas. Cita-se, por exemplo: a criação, implantação e gestão do Plano de Carreira do Magistério Público de Portel, por meio da Lei Municipal nº 634/2001, a implementação do Sistema Municipal de Educação de Portel (SMEP), através da Lei Municipal nº 768 de 14 de outubro de 2009<sup>21</sup>, a criação do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP), via Lei Municipal nº 769 de 14 de outubro de 2009 e a criação do Plano Municipal de Educação (PME) e do Fórum Municipal de Educação (FME), por meio da Lei Municipal nº 847 de 23 de junho de 2015. Em grande medida, estas políticas educacionais são reflexos das lutas sociais e das reivindicações dos trabalhadores (as) da educação (docentes e não docentes), que nos espaços coletivos e de discussão lograram êxito em suas demandas.

Vale trazer à baila momentos de constituição das políticas educacionais e que tiveram rebatimentos no trabalho docente no município de Portel, quais sejam: as conferências municipais de educação. Em Portel já foram realizadas seis conferências municipais de educação (2007, 2009, 2013, 2015, 2018 e 2021). Em todas a participação da comunidade escolar, sobretudo das professoras e dos professores, foi expressiva e

---

<sup>21</sup> De acordo com a Lei Municipal nº 768 de 2009, o Sistema Municipal de Ensino de Portel (SMEP) compreende: os órgãos e as instituições de ensino. Enquanto aos órgãos, têm-se: a Secretaria Municipal de Educação de Portel (Semed) como órgão executivo das políticas de Educação Básica, o Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) órgão colegiado com atribuições normativas, deliberativas, mobilizadoras, fiscalizadoras, consultivas, propositivas, de controle social e de assessoramento aos demais órgãos e instituições, o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE) órgão deliberador, fiscalizador e de assessoramento quanto a aplicação dos recursos e qualidade da merenda escolar e o Conselho do Fundeb, que é órgão de acompanhamento e controle social, quanto à aplicação dos recursos e da qualidade da educação. Enquanto às instituições de ensino, têm-se: as de Educação Básica criadas e administradas pelo poder público municipal e as de Educação Infantil, criadas, mantidas e administradas pela iniciativa privada.

fundamental, haja vista a ampla ocupação dos espaços de discussão e análise da educação local, regional e nacional.

Nestes espaços de discussão, as professoras e os professores, denunciaram, por exemplo, as precariedades pelas enfrentadas no exercício de suas atividades como: a falta de infraestrutura das escolas (em muitas localidades da zona rural do município, por exemplo, as aulas ocorriam/ocorrem em espaços cedidos pelas comunidades ou doado/emprestado por algum morador local), o acúmulo de funções, pois de forma concomitante atuavam/atuam como docentes e como zelador (a), merendeira (a), vigia, dentre outras, a carência no tocante aos recursos para desenvolverem seus trabalhos nas instituições de ensino, as faltas – e as más condições – de transporte escolar as/aos discentes, a pouca quantidade ou absoluta falta de qualidade na alimentação escolar e a inexistência de acompanhamento e de formações pedagógicas continuadas.

Todas estas precariedades pelas quais as professoras e os professores passavam/passam no desempenho de seus trabalhos foram/são amplamente denunciadas durante as conferências municipais de educação em Portel (mas, não somente). Tomando como ponto de partida estas denúncias, foram propostas ações, como a responsabilização do poder público local, estadual e federal (Estado).

Tais eventos têm contribuído para a ampliação e o fortalecimento da legislação em favor da educação municipal de qualidade. Aqui se pode verificar que as conquistas foram tomadas (as duras penas!) pelas/pelos docentes, que doravante podem/poderão exigir o cumprimento do texto da lei perante o poder judiciário e o Ministério Público, por exemplo. Outros exemplos de efetiva participação popular e dos (as) trabalhadores (as) da educação portelenses na construção do texto do PME são as mais diversas proposições construídas ao longo do tempo, e que inclusive antecederam a realização das conferências municipais de educação.

Vale citar, a título de exemplo, a participação docente em ações formativas realizadas, tanto pela Semed, quanto pelo Sindicato dos Trabalhadores (as) da Educação Pública do Pará – Sintepp subsede de Portel. Nestes termos, percebe-se, que as proposições foram construídas em âmbito coletivo, desenvolvidas em “congressos realizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará - SINTEPP no município, bem como nas Plenárias da Educação do Campo [...], realizadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED e pelo Fórum Municipal de Educação – FME” (PORTEL, 2015, p. 6-7). Logo, a construção do PME, que é um instrumento jurídico-normativo e que traz de forma expressa as diretrizes, objetivos, metas e

estratégias, foi se dando de forma ampla, participativa e integrando o poder público local e sociedade civil organizada – com destaque as professoras e aos professores portelenses, que fizeram/têm feito valer a sua efetiva participação na aprovação do PME.

Traz-se para o bojo da discussão a criação do SMEP, através da Lei Municipal nº 768 de 14 de outubro de 2009, que representou um avanço na forma de organização e gestão da educação municipal. Tal legislação trouxe a reboque a Lei nº 769 de 14 de outubro de 2009, que versou sobre a criação do CMEP, que por sua vez, desempenha função importante normatizando e fiscalizando, por exemplo, ações relacionadas à área educacional em Portel. Antes da criação do SMEP e do CMEP as instituições de ensino ficavam sob o controle do Sistema Estadual de Educação do estado do Pará, o que trazia inúmeras dificuldades, sobretudo para efeito de credenciamento/regularização das escolas e de autorização de cursos a serem ofertados, pois pela demora, tanto da vinda dos técnicos responsáveis por este trabalho, quanto do retorno dos processos deixavam as escolas sempre “a esperar”.

A criação e a implementação do SMEP e do CMEP trouxe plena autonomia e agilidade à rede de ensino. Além disto, tal criação veio promover a organização e a padronização dos trabalhos pela Semed e pelas instituições de ensino. Ficou estabelecido que as ações pedagógicas desenvolvidas pela Semed serão pautadas pelos princípios de gestão democrática, garantia do padrão de qualidade, valorização dos profissionais da educação escolar, piso salarial aos profissionais da educação escolar pública, dentre outros, e que as instituições de ensino (educação infantil e ensino fundamental)<sup>22</sup> pertencentes a rede pública municipal passarão a elaborar “periodicamente sua proposta pedagógica dentro dos parâmetros da política educacional do Município, com progressivos graus de autonomia e contarão com um regimento escolar aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação” (PORTEL, 2009).

A partir da criação e implementação do SMEP e do CMEP novas normativas foram instituídas. Normativas, que puseram em evidência, tanto o direito à educação formal, quanto a forma pela qual ela deve ser desenvolvida em territórios ribeirinhos e quilombolas, por exemplo. No que tange à forma como a educação deve ser desenvolvida, as normativas oriundas do CMEP orientam os caminhos a serem trilhados pelas/pelos

---

<sup>22</sup> O Ensino Médio, no município de Portel, faz parte da rede estadual de ensino.

docentes no desenvolvimento de seus trabalhos por dentro das escolas, com vista a atender às especificidades inerentes às populações tradicionais.

Vale apontar, que o município de Portel possui duas comunidades remanescentes de quilombos, a saber: o quilombo Cipoal do rio Pacajá e o quilombo São Tomé de Tauçú – ambas localizadas na área rural e certificadas pela Fundação Cultural Palmares<sup>23</sup> no ano de 2016. No que concerne aos atos normativos que têm orientado a condução educacional e o trabalho docente nas escolas quilombolas portelenses, este trabalho aponta a Resolução nº 001 de 18 de abril de 2013 e a Resolução nº 003 de 28 de fevereiro de 2014, aprovadas pelo CMEP e que têm servido de parâmetro, tanto para a organização, quanto ao desenvolvimento do processo educativo/formativo nas instituições escolares quilombolas.

Em relação à Resolução nº 001 de 2013 do CMEP, o art. 2º e o inciso XII apresentam a seguinte redação: “compromisso com uma educação antirracista pela vivência de relações etnicorraciais e promoção do bem de todos sem preconceito e sem outras formas de discriminação” (PORTEL, 2013, p. 2). No que trata da educação escolar quilombola, a normativa frisa em seu art. 91 e parágrafo único, que naquela deve ser valorizado a diversidade cultural e, ainda “a especificidade étnico-cultural de cada comunidade” (PORTEL, 2013, p. 49).

Na Resolução nº 003 de 2014 do CMEP traz detalhamentos no tocante à educação escolar quilombola no município de Portel. Isso dentro de um contexto de pertencimento à educação do campo portelense, ao apontar em seu art. 129 que “destina-se ao atendimento das populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, [...] quilombolas” (PORTEL, 2014, p. 37). Esta resolução também traz em seu art. 151 os objetivos da educação escolar quilombola, dentre os quais se destaca: “VI – Zelar pela garantia do direito a Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (PORTEL, 2014, p. 44).

Em relação à proposta pedagógica e curricular, a Resolução nº 003 de 2014 do CMEP normatiza em seu art. 155, por exemplo, que se deve garantir “III – Atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas; IV – Ser construída de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de

---

<sup>23</sup> Sobre a Fundação Cultural Palmares ver: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protECAo-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>

toda a comunidade escolar” (PORTEL, 2014, p. 46). Merece igualmente destaque o art. 161 e seus incisos, onde consta que é preciso: “I – Garantir ao educando o direito de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como, o seu histórico de lutas”. (PORTEL, 2014, p. 48). Logo, o trabalho docente nas escolas quilombolas (desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades letivas, propriamente ditas) deve seguir tais orientações oriundas das resoluções supramencionadas.

No atinente à forma de organização do atendimento educacional às populações ribeirinhas, por exemplo, a Semed publicou a Portaria nº 46/2017, que instituiu o Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense (Sigerp)<sup>24</sup>. Tal Portaria institui que as escolas da educação do campo portelense continuariam a ser geridas pela Semed, por meio da Diretoria de Ensino, acrescentando, a partir de então, em sua organização a figura das denominadas Escolas Referências, distribuídas pelos rios: Acutipereira, Anapú, Camarapí e Pacajá. As Escolas Referências, de acordo com a portaria mencionada, são aquelas instituições de ensino, que dispõem de uma estrutura física adequada aos padrões exigidos pelas legislações vigentes e que gestam administrativa e pedagogicamente as demais escolas a elas anexadas<sup>25</sup>.

Sua configuração foi pensada para dar mais agilidade aos processos administrativos e pedagógicos concernentes às escolas da educação do campo portelense. Cada Escola Referência passou a contar com pelo menos um (a) diretor (a), um (a) coordenador (a) pedagógico (a) e um (a) secretário (a) escolar. Antes do Sigerp tais escolas contavam com equipes reduzidas de profissionais, formadas por um diretor das escolas dos rios<sup>26</sup>, um digitador e um ou no máximo dois coordenadores pedagógicos lotados na Semed, cuja incumbência era desenvolver os trabalhos, junto à escolas e professores (as) da educação do campo portelense.

---

<sup>24</sup> A princípio o Sigerp foi normatizado pela Resolução nº 002 de 2014 do CMEP. Porém, somente por meio da Portaria nº 46 de 2017 foram definidas as Escolas Referências e suas Escolas Anexas. De acordo com a Resolução nº 002 de 2017, em seu art. 30: entende-se por Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense (Sigerp) o conjunto de escolas localizadas no meio rural, que funcionam sob a responsabilidade administrativa de uma mesma mantenedora (Semed), e gerenciada pedagógica e administrativamente por uma Equipe Técnica que compõe a escola denominada **Escola Referência** de onde emanam as orientações sobre as diretrizes curriculares e normativas gerais para as escolas anexas que compõem o referido sistema.

<sup>25</sup> A Resolução nº 002 de 2014 do CMEP aponta em seu art. 30 e § 2º que as Escolas **Anexas** são os Estabelecimentos de Ensino jurisdicionados pedagógica e administrativamente às Escolas Referência.

<sup>26</sup> Profissionais da educação lotados na Semed, que respondiam, administrativamente, por todas as escolas a eles designadas. Estes eram responsáveis por todas as escolas localizadas ao longo de um rio portelense, por exemplo. Existiram antes do Sigerp quatro diretores de escolas rio. Um para as escolas localizadas no rio Pacajá, um para as unidades de ensino do rio Anapú, um para as instituições de ensino do rio Camarapí e um para as escolas do rio Acutipereira.

Tal equipe, no decorrer do ano letivo, desenvolvia trabalhos de acompanhamento administrativo e pedagógico nas instituições de ensino localizadas ao longo dos rios portelenses. A julgar pela enorme extensão territorial do município, pelo número expressivo de discentes, docentes e de estabelecimentos de ensino tornava os serviços da equipe muito desgastante e com baixo impacto no acompanhamento do trabalho docente (o que gerava muita reclamação da parte das professoras e dos professores das escolas do campo). Com a implementação do Sigerp, o trabalho docente passou a ser acompanhado mais de perto e com uma maior frequência por uma equipe gestora que, ao longo de cada mês, viajava/viaja a cada escola e oferecia/oferece aí suporte administrativo e pedagógico.

Vale trazer à baila algumas críticas direcionadas ao Sigerp. A primeira trata-se de sua constituição sem as devidas discussões com a comunidade. A segunda refere-se à definição unilateral das Escolas Referências e suas anexas. A definição ocorre por meio de portaria emanada da Semed e assinada pelo (a) secretário (a) municipal de educação. Tal procedimento foi chancelado na Resolução nº 002 de 2014 do CMEP, que, de maneira explícita, atesta que é ao poder público que cabe a apresentação das Escolas Referências e suas anexas e que “serão levados em consideração os seguintes critérios: acessibilidade, localização geográfica e previsão de construção futura por meio de ações da SEMED, bem como ações do PAR (Plano de Ações Articuladas)” (PORTEL, 2014). Esta prerrogativa do poder público põe em xeque a decisão coletiva, pois não garante a plena participação dos mais interessados – os sujeitos que vivem e fazem parte da educação do campo: estudantes e professores (as) ribeirinhos (as) portelenses, bem como outras/outros que estão atuando no cotidiano das escolas desenvolvendo suas atividades e que são os que mais conhecem suas necessidades e interesses. Mesmo em xeque, as comunidades ribeirinhas, as professoras, os professores e a sociedade civil organizada (a comunidade escolar como um todo), em defesa da educação do campo, resistem e, constantemente, denunciam tais medidas, reivindicando sua participação nos processos de decisão desta política educacional.

Tal prerrogativa da gestão municipal tem trazido a reboque a preocupação constante, seja nas equipes gestoras, seja no grupo de professoras e de professores, pois pode haver, por exemplo, aumento ou diminuição do número de Escolas Referências e escolas anexas (o que por vezes sobrecarrega o trabalho das equipes junto às escolas). Soma-se ao exposto a ineficiência do poder público local em garantir a qualidade e o pleno cumprimento dos objetivos do Sigerp, dentre os quais se destacam: infraestrutura

adequada ao trabalho das equipes gestoras e das professoras e dos professores, inclusive com local de moradia as/aos mesmas/mesmos, a lotação de docentes com a devida habilitação e a promoção das condições necessárias para que cada Escola Referência tenha seu ato de autorização e funcionamento de cursos atendidos pelo CMEP.

Paralelo ao exposto, ganha destaque a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Portel: um projeto de organização escolar do ensino em ciclos<sup>27</sup>. Tal política implementada, por meio da Resolução nº 006 de 28 de junho de 2016, teve rebatimentos diretos na forma de organização e desenvolvimento do trabalho de professoras e de professores portelenses e, também, das instituições de ensino – nas etapas e modalidades da educação infantil e do ensino fundamental –, pois instituiu o documento que passou a servir de base orientadora ao planejamento escolar e a execução das atividades laborais docentes em todas as escolas do município.

A supracitada resolução previu em seu corpo que: a cada dois anos as Diretrizes Curriculares Municipais de Portel (DCMP) devem passar por reformulação com a efetiva participação, tanto dos representantes dos (as) trabalhadores (as) em educação das escolas públicas municipais como de toda a sociedade civil organizada, sob a coordenação da Semed; as formações pedagógicas direcionadas as professoras e aos professores, assim como seus diários de classe passariam a ser pensadas (os) e estruturadas (os) tomando por base as DCMP. Em seu art. 6º esse documento determinou que “as escolas de Educação Básica, que compõem o Sistema Municipal de Ensino, devem organizar suas propostas político-pedagógicas com base nas Diretrizes Curriculares Municipais de Portel, de acordo com cada ciclo de aprendizagem” (PORTEL, 2016). Nestes termos, percebe-se que tal normativa tem levado os educadores portelenses a reorganizar as propostas curriculares das escolas, mas sobretudo o trabalho docente na rede municipal de ensino em Portel.

Quanto aos dados educacionais<sup>28</sup> traz-se à baila algumas informações, em formas de tabelas, onde apontam, por exemplo, o número de estabelecimentos de ensino, as

---

<sup>27</sup> Portel implementou, a partir de 2010, o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Assim sendo, “o ensino fundamental passou a ser organizado com base, além da legislação nacional e estadual, em um Regimento Unificado das Escolas do município de Portel, instituído por meio da Resolução nº 003, de 23 de janeiro de 2014, do CMEP [...], o qual trouxe a integralização do ensino fundamental de nove anos, ou seja, a partir deste momento se extinguiu o Ensino fundamental de 8 anos, que até então coexistia com o de 9 anos. Além disso, o regimento trouxe a organização do ensino em ciclos de aprendizagem e a não retenção dos alunos dentro de cada Ciclo” (CABRAL DA COSTA, 2013, p. 86).

<sup>28</sup> Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/1505809-portel>

matriculas efetivadas por esfera administrativa, o quantitativo docente e o percentual que representa a infraestrutura escolar entre os anos de 2018 a 2022<sup>29</sup>, no município de Portel.

**Tabela 2:** Número de escolas da Educação Básica em Portel (2018-2022)

<b>Número de Escolas da Educação Básica em Portel</b>			
<b>Ano</b>	<b>Municipal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Total</b>
2018	167	2	169
2019	163	2	165
2020	164	2	166
2021	164	2	166
2022	162	2	164

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

Os dados da tabela apontam que ao longo de cinco anos houve mudanças em relação ao número de escolas na rede municipal de ensino portelense. Percebe-se uma diminuição de estabelecimentos de ensino gestados pela esfera municipal. A pesquisa demonstrou que a diminuição ocorreu, exclusivamente, em escolas localizadas na educação do campo ribeirinha portelense, que ao longo de cinco anos teve cinco instituições de ensino fechadas no município<sup>30</sup>. No tocante à esfera administrativa estadual, o quantitativo ficou parado em apenas duas escolas, que ofertam apenas uma etapa da Educação Básica, qual seja: o Ensino Médio.

No tocante à matrícula dos (as) alunos (as) na Educação Básica portelense, de 2018 a 2022, a tabela abaixo apresenta a evolução (ou não) no que tange ao atendimento escolar no município.

**Tabela 3:** Número de matrículas da Educação Básica em Portel (2018-2022)

<b>Ano</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>	<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Total</b>

<sup>29</sup> Os dados tiveram como referência os anos de 2018 a 2022, porque houve a preocupação por parte desta pesquisa em saber como se deu a evolução (ou não) sobre os números: de escolas, de matrículas, de professores (as) e das condições de infraestrutura, no período que antecedeu e que teve o auge da pandemia de Covid-19, no município de Portel.

<sup>30</sup> Outras pesquisas precisam ser realizadas a ponto de melhor evidenciar as causas, que têm levado as escolas da educação do campo ribeirinha em Portel terem suas atividades paralisadas.

2018	458	1.807	10.013	6.101	1.544	19.923
2019	416	1.862	9.765	5.914	1.574	19.531
2020	442	1.825	9.523	5.821	1.675	19.286
2021	424	1.975	8.579	6.800	2.003	19.781
2022	579	2.190	9.325	6.592	1.849	20.535

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

Os dados sobre matrícula nas diferentes etapas da Educação Básica portelense evidenciam que de 2018 a 2019, antes da suspensão das aulas em Portel (por conta da pandemia de Covid-19), houve uma queda no número de alunos, sobretudo nas creches (que atendem alunas e alunos entre 0 a 3 anos de idade) e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (que atendem alunos entre 6 e 14 anos de idade). De 2020 a 2022 percebe-se uma ligeira alta no número de matrículas na Educação Básica, e que, no último ano aqui buscado ficou em um total de 20.535 discentes, o que tendeu a redobrar a atenção, o cuidado e a responsabilidade do poder público local, no tocante ao atendimento educacional em pleno contexto pandêmico.

No atinente ao número de professoras e professores lotados na Educação Básica entre 2018<sup>31</sup> e 2022, a tabela abaixo apresenta os quantitativos conforme os anos.

**Tabela 4:** Número de docentes lotados na Educação Básica em Portel (2018-2022)

Ano	Número de docentes
2018	-
2019	-
2020	973
2021	992
2022	1.052

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

A tabela aponta um ligeiro aumento no número de professoras e de professores na Educação Básica, o que pode ser reflexo da leve alta na quantidade de matrículas entre os anos de 2020 a 2022. O aumento tanto no quantitativo de matrículas quanto no número de docentes entre os anos de 2020 a 2022 exigiu do poder público local um

<sup>31</sup> Na plataforma de busca <https://qedu.org.br/municipio/1505809-portel/censo-escolar> não há informações disponíveis sobre o número de docentes para os anos de 2018 e 2019, para o município de Portel.

posicionamento quanto à continuidade e às formas de desenvolvimento (ou não) do trabalho docente, durante a pandemia de Covid-19 – tal abordagem é feita na seção 3 deste trabalho.

Em relação às condições de infraestrutura das instituições de ensino portelense, as tabelas abaixo, ensejam uma comparação em termos de percentual entre a realidade do município e os contextos estadual (Pará) e nacional, apontando o quanto vêm melhorando (ou não) as condições infraestruturais<sup>32</sup> de acessibilidade, alimentação, dependências, serviços, tecnologias e equipamentos, sobretudo diante de novas exigências advindas com a pandemia de Covid-19.

**Tabela 5:** Percentual de escolas com infraestrutura adequada – acessibilidade – na Educação Básica em Portel - PA (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil

<b>Categorias de infraestrutura</b>	<b>Ano</b>	<b>Portel</b>	<b>Pará</b>	<b>Brasil</b>
Escolas com acessibilidade	2018	5%	12%	23%
Dependências com acessibilidade		5%	14%	28%
Sanitários com acessibilidade		11%	22%	39%
Escolas com acessibilidade	2019	5%	18%	33%
Dependências com acessibilidade		9%	34%	52%
Sanitários com acessibilidade		12%	24%	42%
	2020			
Escolas com acessibilidade		7%	21%	36%
Dependências com acessibilidade		13%	41%	57%
Sanitários com acessibilidade		11%	26%	44%
	2021			

<sup>32</sup> As categorias infraestruturais: acessibilidade, alimentação, dependências, serviços, tecnologias e equipamentos foram selecionadas, devido disporem de informações na plataforma de busca, podendo significar que existam outras dispostas em outras fontes.

Escolas com acessibilidade		8%	24%	40%
Dependências com acessibilidade		13%	45%	61%
Sanitários com acessibilidade		11%	27%	47%
	2022			
Escolas com acessibilidade		6%	25%	42%
Dependências com acessibilidade		8%	47%	64%
Sanitários com acessibilidade		13%	29%	49%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

A tabela acima demonstra o quanto Portel, o estado do Pará e o Brasil têm a melhorar, no que tange à acessibilidade dentro das escolas. Em todos os cinco anos buscados o percentual de dependências com atendimento de acessibilidade em todos os entes federados (aqui pesquisados) tem sido insuficiente, o que fere, gravemente, os direitos das pessoas com (ou sem) deficiência, por exemplo, que requeiram o direito à educação.

Em todos os entes não se chega nem à metade das escolas com acessibilidade, o que põe em evidência a negligência do Estado brasileiro quanto a um direito que é líquido e certo. Em Portel, de 2018 a 2022, por exemplo, menos de 10% (dez por cento) das escolas tinham acessibilidade. No que tange às dependências com acessibilidade, os números demonstram que menos de 15% (quinze por cento) as possuem. Todos os números apresentados na tabela acima demonstram uma evidente ofensa à sociedade e uma ferida aberta, cujo o tratamento requer a responsabilização do poder público, a punição do Estado brasileiro e a efetivação de políticas públicas capazes de garantir o direito à educação com acessibilidade e permanência com sucesso para todos (as).

A tabela abaixo apresenta informações, quanto à alimentação, assim como água tratada oferecida as/aos discentes das escolas.

**Tabela 6:** Percentual de escolas com infraestrutura adequada – alimentação e água tratada – na Educação Básica em Portel (2018 -2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil

<b>Categorias de infraestrutura</b>	<b>Ano</b>	<b>Portel</b>	<b>Pará</b>	<b>Brasil</b>
Alimentação fornecida	2018	100%	100%	99%
Água filtrada		43%	60%	84%
Alimentação fornecida	2019	100%	100%	99%
Água filtrada		64%	76%	92%
Alimentação fornecida	2020	100%	100%	99%
Água filtrada		72%	78%	93%
Alimentação fornecida	2021	100%	100%	99%
Água filtrada		81%	78%	94%
Alimentação fornecida	2022	100%	100%	99%
Água filtrada		88%	79%	95%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

Percebe-se pelos números da tabela que a alimentação escolar ao longo dos cinco anos buscados foi sendo distribuída entre todas as escolas localizadas dentre os entes pesquisados. Tal informação é importante, principalmente, durante os anos de 2020 a 2022, período em que o isolamento social ficou mais evidente em todos os entes federados, por conta da pandemia de Covid-19, o que diminuiu a saída das pessoas de suas residências em busca seja de trabalho, seja de sua alimentação. Neste sentido, a entrega da alimentação escolar as/aos discentes portelenses, por exemplo, foi de fundamental importância para somar às demais estratégias buscadas pelas famílias para a garantia de sua subsistência/sobrevivência. O problema que se percebe em todos os entes federados é que nem todas as escolas brasileiras possuem água tratada para o consumo das/dos estudantes, embora tenha se percebido um leve aumento dos percentuais ano a ano.

No que tange às dependências existentes nas escolas de Educação Básica, a tabela abaixo apresenta o percentual existente de 2018 a 2022 em Portel, no estado do Pará e no Brasil.

**Tabela 7:** Percentual de escolas com infraestrutura adequada – dependências – na Educação Básica em Portel (2018 -2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil

<b>Categorias de infraestrutura</b>	<b>Ano</b>	<b>Portel</b>	<b>Pará</b>	<b>Brasil</b>
	2018			
Sanitário dentro da escola		43%	60%	88%
Biblioteca		14%	15%	31%
Cozinha		85%	92%	95%
Laboratório de informática		11%	18%	38%
Laboratório de ciências		1%	3%	8%
Sala de leitura		13%	16%	21%
Quadra de esportes		5%	18%	33%
Sala da diretoria		19%	39%	64%
Sala de professores		17%	31%	56%
Sala de atendimento especial		6%	15%	22%
	2019			
Sanitário dentro da escola		72%	86%	96%
Biblioteca		12%	16%	31%
Cozinha		81%	91%	95%
Laboratório de informática		9%	15%	35%
Laboratório de ciências		0%	3%	9%
Sala de leitura		10%	16%	22%
Quadra de esportes		5%	18%	34%
Sala da diretoria		18%	39%	65%
Sala de professores		17%	32%	58%
Sala de atendimento especial		5%	15%	23%
	2020			
Sanitário dentro da escola		77%	82%	96%
Biblioteca		13%	15%	31%
Cozinha		86%	94%	95%
Laboratório de informática	9%	15%	34%	

Laboratório de ciências	2021	0%	4%	9%
Sala de leitura		10%	17%	23%
Quadra de esportes		5%	18%	34%
Sala da diretoria		17%	39%	66%
Sala de professores		16%	33%	59%
Sala de atendimento especial		5%	15%	24%
Sanitário dentro da escola		72%	84%	96%
Biblioteca		12%	15%	31%
Cozinha		82%	94%	96%
Laboratório de informática		4%	14%	33%
Laboratório de ciências		1%	4%	10%
Sala de leitura		11%	17%	23%
Quadra de esportes	6%	18%	35%	
Sala da diretoria	17%	40%	67%	
Sala de professores	14%	33%	60%	
Sala de atendimento especial	5%	16%	24%	
Sanitário dentro da escola	2022	46%	85%	97%
Biblioteca		12%	15%	31%
Cozinha		82%	95%	96%
Laboratório de informática		5%	13%	30%
Laboratório de ciências		1%	4%	9%
Sala de leitura		11%	17%	23%
Quadra de esportes		6%	18%	35%
Sala da diretoria		19%	41%	68%
Sala de professores		15%	35%	61%
Sala de atendimento especial		6%	17%	25%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

Os números têm demonstrado o pleno descaso do Estado brasileiro no atendimento às escolas com a infraestrutura necessária ao desenvolvimento das atividades

do processo de ensino e aprendizagem. A tabela torna evidente que apenas uma pequena parcela das unidades escolares de Educação Básica brasileiras possui as dependências necessárias para o desenvolvimento das atividades educacionais. Veja-se, por exemplo, que em relação a existência de bibliotecas e laboratórios de informática em escolas do município de Portel e no estado do Pará menos de 20% (vinte por cento) das instituições de ensino dispõem desta dependência em todos os cinco anos buscados. Neste sentido, é latente a falta de investimento na Educação Básica pública por parte do Estado brasileiro, o que contribui para intensificar e precarizar o trabalho docente. Neste âmbito, torna-se urgente que se invista mais na Educação Básica pública, sobretudo na construção da infraestrutura necessária, seja ao trabalho docente, seja ao acesso e a permanência com sucesso dos estudantes às escolas.

Em relação aos serviços existentes nas escolas de Educação Básica brasileiras entre os anos de 2018 a 2022, a tabela abaixo apresenta os percentuais daquelas que os dispõem.

**Tabela 8:** Percentual de escolas com infraestrutura adequada – serviços – na Educação Básica em Portel (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil

Categorias de infraestrutura	Ano	Portel	Pará	Brasil
	2018			
Poço artesiano		71%	39%	17%
Água de fonte de rio		30%	14%	6%
Energia elétrica (rede pública)		17%	73%	95%
Energia elétrica (gerador)		68%	11%	2%
Sem energia elétrica		14%	14%	3%
Esgoto (rede pública)		0%	5%	41%
Esgoto (fossa)		63%	78%	55%
Esgoto inexistente		37%	18%	5%
Lixo com coleta periódica		15%	38%	73%
Lixo (queima)		69%	63%	26%
Lixo (joga em outra área)		15%	4%	4%

Lixo reciclagem		0%	1%	6%
Lixo (enterra)		17%	3%	2%
Poço artesiano	2019	76%	41%	17%
Água de fonte de rio		27%	15%	6%
Energia elétrica (rede pública)		21%	75%	95%
Energia elétrica (gerador)		55%	7%	1%
Sem energia elétrica		17%	15%	3%
Esgoto (rede pública)		1%	8%	46%
Esgoto (fossa)		56%	74%	48%
Esgoto inexistente		43%	19%	7%
Lixo com coleta periódica		16%	39%	45%
Lixo (queima)		83%	62%	25%
Lixo (joga em outra área)		0%	23%	3%
Lixo reciclagem		12%	22%	27%
Lixo (enterra)		15%	5%	3%
		2020		
Poço artesiano	75%		42%	18%
Água de fonte de rio	28%		15%	5%
Energia elétrica (rede pública)	21%		75%	96%
Energia elétrica (gerador)	64%		8%	1%
Sem energia elétrica	12%		14%	3%
Esgoto (rede pública)	1%		8%	47%
Esgoto (fossa)	58%		77%	49%
Esgoto inexistente	41%		16%	6%
Lixo com coleta periódica	14%		40%	76%
Lixo (queima)	84%		62%	24%
Lixo (joga em outra área)	0%		26%	4%
Lixo reciclagem	6%		13%	18%
Lixo (enterra)	16%		6%	3%

	2021			
Poço artesiano		74%	42%	18%
Água de fonte de rio		27%	15%	5%
Energia elétrica (rede pública)		23%	77%	96%
Energia elétrica (gerador)		37%	8%	1%
Sem energia elétrica		39%	12%	2%
Esgoto (rede pública)		0%	7%	47%
Esgoto (fossa)		64%	79%	49%
Esgoto inexistente		36%	15%	6%
Lixo com coleta periódica		14%	41%	67%
Lixo (queima)		84%	60%	23%
Lixo (joga em outra área)		0%	26%	4%
Lixo reciclagem		0%	9%	15%
Lixo (enterra)		23%	6%	3%
	2022			
Poço artesiano		76%	42%	18%
Água de fonte de rio		23%	15%	5%
Energia elétrica (rede pública)		23%	78%	96%
Energia elétrica (gerador)		40%	8%	1%
Sem energia elétrica		35%	10%	2%
Esgoto (rede pública)		0%	8%	47%
Esgoto (fossa)		60%	81%	50%
Esgoto inexistente		40%	13%	5%
Lixo com coleta periódica		14%	42%	77%
Lixo (queima)		81%	59%	23%
Lixo (joga em outra área)		60%	31%	4%
Lixo reciclagem		2%	6%	12%
Lixo (enterra)		34%	7%	3%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

Os dados da tabela apontam, que os serviços existentes nas escolas de Educação Básica brasileiras não estão plenamente consolidados, ou seja, existem carências que

precisam ser resolvidas, urgentemente, pelos entes federados. Percebe-se que em Portel e no estado do Pará como um todo, embora a maior parte das escolas disponha de poço artesiano, existem aquelas que para a obtenção de água têm que recorrer ao rio (provavelmente as localizadas na zona rural do município ou do estado), que pode não possuir água potável e que por isto necessita de tratamento para ficar apta ao consumo. No que tange à energia elétrica, embora a maior parte das instituições de ensino a possua, seja de procedência pública, seja de procedência de gerador, existem escolas ao longo do Brasil que não a dispõem. Em Portel, por exemplo, nos anos de 2021 e 2022, 39% e 35% das unidades escolares, respectivamente, informaram não dispor de energia elétrica – serviço básico e essencial para o desenvolvimento de atividades diversas. Os números apontam, ainda, a inexistência de esgoto, por exemplo, entre os anos de 2021 e 2022, em áreas de Portel e do estado do Pará como um todo. Os indicadores evidenciam que 36% e 15% (Portel) e 40% e 13% (Pará), respectivamente, informaram não possuir. Em relação ao serviço de destinação do lixo existente nas escolas do município de Portel, por exemplo, os dados apontam a uma séria questão ambiental, qual seja: mais de 80% (oitenta por cento) utilizam a queima como maneira de descarte do lixo produzido, o que demanda uma rigorosa política pública – não somente no município, mas em todo o território nacional – para substituição desta forma de descarte, por outra que seja ambientalmente sustentável, por exemplo.

Na tabela abaixo são apresentados dados sobre internet e a tecnologia banda larga existente nas escolas entre os anos de 2018 a 2022.

**Tabela 9:** Percentual de escolas com infraestrutura adequada – tecnologia – na Educação Básica em Portel (2018 - 2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil

<b>Categorias de infraestrutura</b>	<b>Ano</b>	<b>Portel</b>	<b>Pará</b>	<b>Brasil</b>
Internet	2018	14%	29%	67%
Banda larga		5%	20%	54%
Internet	2019	19%	34%	70%
Banda larga		5%	23%	61%
Internet		23%	41%	74%

Banda larga	2020	5%	25%	61%
Internet	2021	17%	41%	78%
Banda larga		5%	29%	64%
Internet	2022	15%	49%	84%
Banda larga		10%	37%	71%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

Os dados da tabela apontam que existe uma grande quantidade de instituições de ensino, seja no município de Portel, seja no estado do Pará, bem como em nível nacional que não dispõe de acesso à internet com ou sem velocidade de banda larga, o que pode ser caracterizado como decorrência do descaso do Estado brasileiro em relação às escolas. Em Portel, por exemplo, menos de 25% das escolas dispõem de internet e quando se trata de conexão banda larga o percentual cai ainda mais. Nos anos de 2021 e 2022, houve (no município) queda do número de escolas com internet – 17% em 2021 e 15% em 2022 – e um irrisório aumento no número de conexão banda larga de 5% para 10%.

Quanto ao âmbito do estado do Pará, por exemplo, percebe-se que os números são maiores que os restritos ao município de Portel, porém não significam melhorias ao longo dos anos, pois o atendimento não chega nem a 50% (cinquenta por cento) das escolas com internet e conexão banda larga. Tais recursos tecnológicos são fontes ou instrumentos ao trabalho docente e, desta forma, precisam estar disponíveis nas escolas para serem usados (quando necessário), seja no planejamento, seja nas demais atividades letivas. Desta forma, é preciso políticas públicas educacionais efetivas para garantir estes (e outros) recursos tecnológicos como auxiliador nas práticas escolares.

Apresenta-se, na tabela abaixo, informações sobre equipamentos usados nas escolas de Educação Básica entre os anos de 2018 a 2022.

**Tabela 10:** Percentual de escolas com equipamentos na Educação Básica em Portel (2018-2022) em comparação com as instituições de ensino do estado do Pará e do Brasil

<b>Categorias de infraestrutura</b>	<b>Ano</b>	<b>Portel</b>	<b>Pará</b>	<b>Brasil</b>
Aparelho DVD	2018	14%	40%	69%
Impressora		15%	38%	61%
Parabólica		4%	11%	21%

Copiadora		9%	20%	36%
Retroprojektor/projetor		3%	7%	25%
Tv		22%	47%	78%
	2019			
Aparelho DVD		12%	30%	63%
Impressora		27%	39%	61%
Parabólica		2%	11%	19%
Copiadora		7%	18%	35%
Retroprojektor/projetor		1%	2%	11%
Tv		21%	46%	77%
	2020			
Aparelho DVD		11%	27%	61%
Impressora		28	41%	62%
Parabólica		1%	11%	18%
Copiadora		7%	18%	36%
Retroprojektor/projetor		1%	2%	12%
Tv		23%	46%	77%
	2021			
Aparelho DVD		6%	24%	55%
Impressora		24%	40%	61%
Parabólica		1%	9%	16%
Copiadora		5%	16%	34%
Retroprojektor/projetor		1%	2%	13%
Tv		19%	43%	75%
	2022			
Aparelho DVD		1%	19%	48%
Impressora		18%	39%	61%
Parabólica		1%	8%	13%
Copiadora		6%	14%	34%

Retroprojektor/projetor		1%	2%	13%
Tv		17%	39%	74%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Censo Inep de 2022.

Percebe-se, pelos números, que a maior parte das escolas brasileiras não dispõe de vários equipamentos necessários ao apoio do desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Os dados informam que mais da metade das instituições de ensino portelenses e do estado do Pará não dispõem de impressora e TV, por exemplo. Considerando as possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas, durante a pandemia de Covid-19, em diferentes contextos presencial, semipresencial ou presencial, estas informações oferecem as pistas sobre a viabilidade de utilização (ou não) destes equipamentos, durante o trabalho docente. Assim sendo, os dados das tabelas supramencionadas tendem a reforçar a constatação do descaso que sofre a Educação Básica pública brasileira pelo Estado, o que traz a reboque, tanto a precarização, como a intensificação do trabalho docente.

#### 2.4 O aprofundamento recente da precarização e a intensificação do trabalho docente

As políticas educacionais advindas da lógica capitalista e neoliberal têm sido implementadas no campo educacional brasileiro e provocado mudanças significativas no trabalho docente. As reformas educacionais são legitimadas por discursos neoconservadores, que usam bordões como: padrão de qualidade, excelência e avaliação. Para os neoconservadores, o Estado deve ser forte e intervencionista, especialmente no que tange ao processo de regulação do trabalho dos professores. “Tem havido uma guinada cada vez maior da ‘autonomia permitida’<sup>33</sup> para a ‘autonomia regulamentada’ à medida que o trabalho dos professores se torne extremamente padronizado, racionalizado e policiado” (APPLE, 2003, p. 62).

Neste contexto, tem ganhado destaque a atuação dos OIs, a exemplo do BM, Unesco, OCDE, dentre outros, que têm voltado suas atenções e seus interesses, também, ao corpo docente, principalmente, no que tange a sua formação e a sua atuação. Os OIs

<sup>33</sup> Sobre “autonomia permitida”, trata-se de “os professores já tiveram um dia o atestado profissional de que são basicamente livres – sem limites – para atuar em suas salas de aula de acordo com sua própria capacidade de julgar as coisas. Esse regime baseia-se na confiança e no discernimento profissional”. Em condições cada vez mais frequentes de autonomia regulada os atos dos professores agora são sujeitos a um exame muito mais rigoroso em termos de processos e resultados” (APPLE, 2003, p. 62).

têm responsabilizado as professoras e os professores pelo (in) sucesso nas avaliações de larga escala, por exemplo e, a partir disto, vêm buscando conduzir o ritmo da qualificação profissional e, também, aquilo que o grupo docente deve aprender e fazer durante o exercício laboral. Para o BM, por exemplo, se a escola se apresenta como de má qualidade isto se deve “à ação docente, insuficientemente responsabilizada pelos escores a serem alcançados nos exames em larga escala (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 20). Assim sendo, as professoras e os professores têm sido cada vez mais citadas e citados nas orientações e regulamentações dos OIs, sobretudo no tocante à formação das novas gerações.

É oportuno destacar que os OMs têm procurado intensificar e precarizar o trabalho docente, haja vista que as políticas recomendadas e impostas tendem a considerar as professoras e os professores como meros objetos, condicionados a ajustes mediante a implementação de normativas forjadas de acordo aos interesses do capital. Desta forma, as políticas educacionais que têm sido direcionadas às/aos docentes sob os discursos da importância em de atraí-las/los, formá-las/los e motivá-las/los buscam, na verdade, propor políticas que condicionam, por exemplo, a remuneração docente a seus desempenhos aferidos em exames e avaliações de larga escala. E diante de um possível insucesso nas avaliações acabam por julgar o trabalho docente, bem como responsabilizam professoras e professores pelos resultados considerados insatisfatórios (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022).

A concepção de educação defendida pela lógica do mercado e capitaneada pelos OMs tem acusado as professoras e os professores, inclusive, pelos males sociais e:

sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuir maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização no sistema educacional que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes [...]. Alguns desses mecanismos foram impostos por medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial (OLIVEIRA, 2019, p. 275).

De forma paulatina foram sendo implementadas, no interior das instituições de ensino medidas condizentes com a proposta de educação do capital. Por exemplo, têm-se imposto estratégias gerenciais no processo de gestão institucional. Oliveira (2019, p. 276) afirma que foram sendo incorporados “instrumentos de controle e regulação por meio da avaliação externa com vistas à maior eficiência comprovada por resultados mensuráveis. A partir daí, constata-se importante ofensiva de programas empresariais no contexto

escolar”. Tais medidas são inerentes à NGP e trazem a reboque para as escolas, além dos modelos de descentralização administrativa, pedagógica e financeira, o componente avaliativo como sendo de suma importância ao contexto escolar, pois visa indicadores e metas relativos ao recebimento de financiamento pelas unidades de ensino, bem como age como instrumento que tem regulado o labor docente em diversos países do mundo, chegando até em alguns casos a definir a própria remuneração docente (OLIVEIRA, 2019).

A centralidade que ganha as avaliações nas políticas educacionais do grande capital tem interferido sobremaneira para a descaracterização do saber-fazer de professoras e de professores, além de causar impacto sobre a identidade docente. Embora nem todas as vezes a remuneração docente esteja condicionada, por exemplo, aos resultados avaliativos dos testes de larga escala, estes tendem a oferecer riscos, no que tange à profissionalização docente, haja vista que tem influenciado “as formas de organização do trabalho escolar, a gestão pedagógica e o desenvolvimento da carreira. Assim, é possível afirmar que as mudanças que são introduzidas nesses domínios interferem nas relações de poder e autoridade nos sistemas educativos e nas profissões” (OLIVEIRA, 2019, p. 280). Às professoras e aos professores recai a pressão para produzirem os resultados esperados pelo capital, bem como fazer com que suas/seus educandas/os possam avançar no conhecimento dos conteúdos da língua materna, da matemática, de outras disciplinas do currículo escolar e, ainda, prepará-las/los ao exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2019).

Pode-se inferir, que cada vez mais é perceptível a tendência, nas dinâmicas educativas dos mais diversos sistemas de ensino brasileiro – nacional, estadual e municipal – de adoção das unidades métricas como sinônimo de representação da qualidade (ou não) da educação. Tais métricas, as vezes postas como escalas de proficiência, são oriundas de avaliações de larga escala e têm servido de referenciais para responsabilizar as professoras e os professores pelos resultados aferidos. Percebe-se que não são levados em conta outros aspectos que podem interferir na má qualidade da educação, como a extrema desigualdade social existente entre os alunos, a falta de condições de trabalho docente, a precariedade na infraestrutura das unidades de ensino, a irrisória valorização na carreira e na remuneração docente perante outras carreiras. Tal tendência tem âncora na NGP, que tem advogado modernizar as profissões através de políticas de *accountability*, de mudanças nas regras locais, sobretudo voltadas ao atingimento de metas baseadas no desempenho em contraposição a critérios profissionais

como valorização da estabilidade, da experiência, dos títulos e na progressão hierárquica, por exemplo (OLIVEIRA, 2019).

Trata-se de uma tentativa no sentido de ressignificar a função social docente, por meio da imposição de uma formação baseada nos moldes do capital, orientada pelo gerencialismo e pela responsabilização dos (as) docentes. Estes são alguns dos exemplos, que demonstram como e onde agem os OMs, reforçando uma tendência de aprofundamento da precarização do trabalho docente, seja no Brasil, seja no mundo. Tal tendência é demonstrada em situações onde:

Essas políticas têm ensejado novas relações sociais nas escolas, promovendo novas hierarquias entre pares. Os professores de Português e Matemática passam a ser mais valorizados pelos colegas, já que são eles os responsáveis em última instância pela bonificação da escola, uma vez que os testes são sobre essas disciplinas. Temos visto ainda que essas políticas têm contribuído para gerar um sentimento de insegurança e tensão generalizado nos coletivos que não têm garantida sua remuneração adicional ao fim do ano, já que o bônus funciona como um 14º salário ao ano. Além disso, as escolas passam a trabalhar em função dos testes, os projetos pedagógicos são reduzidos às exigências dos exames que os alunos deverão prestar, devendo o coletivo de professores prepará-los para o melhor desempenho. Assim, os professores vão perdendo o sentido do seu trabalho, já não ensinam para a vida, preparam para os testes (OLIVEIRA, 2019, p. 294).

Tais políticas são cada vez mais presentes no cotidiano de professoras e de professores de forma naturalizada e, por vezes, de maneira acrítica. Isso tem colaborado para a propagação de comportamentos baseados na concorrência e no êxito individual, em detrimento da solidariedade entre os profissionais. Estas políticas educacionais têm sido implementadas, inclusive, por governos ditos democráticos-populares, que embora tenham contribuído para a garantia dos direitos à educação, sobretudo à população mais vulnerável têm sucumbido às orientações de cunho pragmática e ideológica disseminada pela NGP baseada em resultados e na eficiência econômica (OLIVEIRA, 2019).

Desta forma são claras as intervenções dos OMs, tendo em vista atender os anseios do grande capital, seja em âmbito nacional, seja no cenário internacional. Acusa-se professoras e professores, por exemplo, pelos baixos indicadores de desempenho aferidos em avaliações de larga escala. Trata-se de uma visão determinista, que foca apenas nas informações de cunho quantitativo, não representando a totalidade existente nas relações sociais, que têm implicações nos resultados educacionais. Tal visão tem obscurecido os interesses hegemônicos, que têm responsabilizado as professoras e os professores e

causado a intensificação e a precarização do trabalho docente (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022).

Desta feita, as consequências às professoras e aos professores que não se ajustarem a tais recomendações podem ser muito duras: “os professores que não atenderem as exigências por meio da avaliação do desempenho docente poderão sofrer consequências, por exemplo, a ‘demissão por razões disciplinares’, independentemente, de serem estabilizados na docência” (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022, p. 108). Esta é a diretriz subjacente à formação de novos perfis profissionais. Perfis cujo alinhamento ocorra entre o exercício laboral docente e às demandas dos processos produtivos e mercadológicos. Souza e Assunção (2022, p. 108) afirmam, que esta tem sido a tendência que vigora e, assim as “reformas têm convergido ao atendimento dos interesses dos aparelhos de hegemonia do capital, apesar das mediações que ocorrem, fruto dos embates e lutas travados internamente pelos movimentos de educadores”.

Pari passu, o Estado tem produzido, por exemplo, diversas normativas, que regulam e direcionam o fazer laboral das professoras e dos professores para atender aos interesses do mercado capitalista. Tal assertiva, tem se apresentado, por exemplo, na publicação de atos como leis, medidas provisórias, resoluções<sup>34</sup>, dentre outros, durante de pandemia de Covid-19 e que direcionam o trabalho docente ao cumprimento curricular estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a preparação dos alunos e das escolas para terem um desempenho considerado satisfatório nas avaliações de larga escala, especialmente as impostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nesta conjuntura, percebe-se que o trabalho docente deve ser continuado, apesar da diminuição dos investimentos públicos em educação pública, da ausência de condições estruturais para o desenvolvimento de suas atividades e do contexto de pandemia de Covid-19. Tais políticas educacionais, têm engessado a criatividade, a autonomia e o trabalho docente na Educação Básica, porque já trazem em si os rumos a serem seguidos pelas/pelos docentes. Além disso, as professoras e os professores sofrem a imposição normativa e a pressão provocada pela competitividade, visando alcançar os melhores índices para as escolas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As reformas educacionais, ao longo do século XXI têm acentuado o fosso social no qual se encontra a carreira docente. “A pauperização, a intensificação e a precarização

---

<sup>34</sup> Ver, por exemplo: Lei Federal nº 14.040 de 2020, Medida Provisória nº 934 de 2020 e Resolução nº 02 de 2020, Resolução nº 2 de 2021. Estas últimas ambas são do Conselho Nacional de Educação (CNE).

do trabalho docente vêm ano após ano se acentuando [...] colocando sob ameaça, tanto a existência das escolas públicas, quanto a permanência dos profissionais que exercem seus ofícios nelas”. (MADUREIRA; SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022, p.186). Tem-se, por exemplo, os rebatimentos das políticas educacionais de cunho neoliberal, no tocante aos docentes. Na denominada “nova pedagogia da hegemonia” ou pedagogia do capital, as professoras e os professores têm sua formação esvaziada; têm sobrecarga de tarefas, inclusive, estranhas a seu ofício; têm sido levados ao sofrimento, pois a elas/eles são atribuídos os rótulos de incompetentes e mais a responsabilidade pelo fracasso dos alunos (EVANGELISTA, 2013).

Tais características configuram-se como resultados das políticas advindas das orientações de Organismos Internacionais, que têm se implementado na educação brasileira, por meio do Estado e, conseqüentemente, das reformas educacionais, cuja consequência se traduz na intensificação e na precarização do trabalho docente. Soma-se a isto, conforme ressalta Evangelista (2013), a tendência de se transferir as professoras e aos professores a responsabilidade pela resolução dos problemas de ordem social e econômica, numa tentativa de ocultar os reais interesses hegemônicos capitalistas e neoliberais implementados pelos OIs.

Em tempos de Covid-19, a organização Todos pela Educação (TPE), que representa os interesses dos conglomerados empresariais capitalistas ganhou força nas orientações das decisões políticas nacionais, especialmente, através da defesa pela disseminação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) na educação (LAMOSA, 2021). Outro exemplo das investidas da organização TPE às políticas educacionais brasileiras versa sobre “as sugestões e recomendações” dadas às próximas gestões públicas para a condução educacional para os próximos 10 (dez) anos. O estudo e a análise em torno do documento nomeado Educação Já 2022 – contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação brasileira<sup>35</sup>, da organização Todos pela Educação (TPE), congrega diversos interesses da classe burguesa do Brasil, alinhados com os ditames de Organismos Internacionais (OIs), como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

---

<sup>35</sup> O documento serviu de base aos estudos na oficina intitulada Análise de documentos em políticas educacionais, ministrada pela professora Doutora Olinda Evangelista, nos dias 27 e 28 de junho de 2022, como parte das atividades do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap).

Tal apontamento reforça o entendimento de que o grande capital se reestrutura no decorrer do processo histórico, traçando/formulando (novas) políticas educacionais sistêmicas, seja em âmbito local, seja em nível global – através de seus intelectuais orgânicos – para disputar o poder na sociedade e (conseguindo) dessa forma manter sua hegemonia de classe, submetendo a classe trabalhadora a seus interesses econômicos, políticos e ideológicos. Esse processo de exploração exacerbada ao qual a classe trabalhadora é submetida – diante deste projeto social e educacional – tende a provocar tensão, resistência e luta contra a situação estabelecida e contra o grupo social hegemônico, florescendo a possibilidade de transformação social, econômica e política.

Neste contexto, tal documento expressa uma proposta de educação, que vislumbra em diferentes frentes – como na formação inicial e continuada de professores, na implementação de proposta curricular padronizada e na gestão por resultados, por exemplo – ser a política educacional do país com o propósito de promover a formação de forças de trabalho a baixo custo e em condições de empregabilidade, para geração de lucro aos representantes do grande capital. Vale apontar que o TPE – representante dos mais diferentes grupos econômicos como Fundação Leman e Fundação Roberto Marinho, por exemplo – toma a dianteira no sentido de apresentar e defender a agenda educacional hegemônica da classe burguesa para o país, na atualidade.

Diante dos inúmeros desafios que a pandemia trouxe à humanidade, intensificou-se o processo de dominação da classe social burguesa sobre a classe trabalhadora, haja vista que aquela tem ganhado força através da constituição de monopólios criados por grandes corporações, por exemplo, do ramo da tecnologia onde têm muito lucrado com a comercialização dos denominados pacotes e programas educacionais e, também, com o jargão em favor da permanência do ensino híbrido, como se fosse imprescindível, isto é, que fosse instituído, inclusive para além do contexto pandêmico nas políticas educacionais, favorecendo, sobremaneira, um discursos que tende a alinhar a formação docente a esta modalidade de ensino, no contexto brasileiro, desconsiderando, sobretudo a exclusão social existente no país, cujas consequências atingem mais fortemente as camadas pobres da população (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022).

É relevante destacar, que a expansão do uso das TICs tem causado o que Lamosa (2021, p. 110) denominou de “formação do *surveillance capitalism* ou capitalismo de vigilância. [...] é uma nova ordem econômica que controla e registra a atividade humana nas redes sociais para fins comerciais e políticos”. O capitalismo de vigilância aproveita as informações armazenadas de dados e informações de usuários para prever

comportamentos humanos e direcioná-los ao interesse do capital. Tais informações são disponibilizadas aos grandes grupos econômicos por meio de plataformas digitais colocadas em uso nas escolas em tempos de pandemia. Assim, o crescimento do ensino remoto pelo país favoreceu tal processo, sobretudo com o uso de plataformas oferecidas pelas corporações, donde atingiu as mais diversas instituições públicas e privadas de Educação Básica e Ensino Superior brasileiras (LAMOSA, 2021). Vale ressaltar, que os estudos da Campanha Nacional pelos Direitos à Educação (CNDE) têm expressamente denunciado que a utilização dos recursos de TICs em tempos de pandemia acentuaram as desigualdades sociais, onde os educandos e os educadores em maior vulnerabilidade social são os mais prejudicados. Eles apontam, ainda que a EaD<sup>36</sup> não é a forma de ensino mais adequada a Educação Básica brasileira como um todo e muito menos um tapa buraco do ensino presencial (CNDE, 2020).

Logo, a discussão teórica até aqui desenvolvida, permite inferir que existe uma relação de imbricamento entre as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro e os projetos hegemônicos<sup>37</sup> de organização econômica e social voltados aos interesses políticos neoliberais e neoconservadores, assim como, àqueles vinculados ao projeto de acumulação e desenvolvimento capitalista. Nesta perspectiva, compreende-se que a educação e o trabalho docente têm sofrido pesada influência de políticas educacionais de um Estado que se posiciona de forma favorável a modelos de organização social, que privilegia a classe burguesa dominante e que se vale dos elos entre as orientações globais sobre trabalho e sobre educação disseminadas por Organismos Internacionais (OIs), por Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) e pela constituição de políticas públicas educacionais direcionadas não somente ao trabalho, mas também à

---

<sup>36</sup> Para a CNDE (2020, p. 5) Educação a distância-EaD é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. Os meios utilizados podem ser: material impresso, digital, televisivo, radiofônico, áudio, vídeo, de forma online ou offline.

Esse processo pode se dar de forma síncrona quando é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso, virtual –, ou assíncrona quando não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para o desenvolvimento da aula e realização das tarefas. No desenvolvimento de uma mesma proposta pedagógica, podem ter momentos síncronos e assíncronos. Mas, independentemente do modelo ou do termo utilizado, se as aulas estão ocorrendo de forma não presencial, com estudantes e professores em lugares e tempos diversos, o nome disso é EaD.

<sup>37</sup> Para Antonio Gramsci (2011), no mundo contemporâneo, a luta política não se concentra mais apenas em torno do Estado em sentido restrito (aparelho de coerção), mas se expande no seio da sociedade civil onde atuam aparelhos de hegemonia. Aqui Gramsci (2011, p. 195) aponta, que “a realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento”. É importante dizer, que no decorrer da pesquisa será dado maior desenvolvimento ao conceito de hegemonia.

carreira e à formação docente. Por isto, cabe continuar as análises, no tocante às mediações e às contradições existentes entre educação e trabalho docente, lançando luz à caracterização da atuação de professoras e de professores, durante o contexto de pandemia de Covid-19 no Brasil.

### **3. O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E EM PORTEL NO BOJO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Esta seção versa sobre as mediações e as contradições do trabalho e da educação na conjuntura brasileira, tendo em vista principalmente a caracterização do trabalho docente no contexto de pandemia de Covid-19. Tem-se em vista – sob a luz das referências bibliográficas produzidas entre os anos de 2020 e 2022 – elucidar os elementos que concorrem ao processo de intensificação e precarização do trabalho docente, na Educação Básica brasileira. A seção aborda ainda as propostas de retorno às atividades letivas no âmbito do município de Portel e sua relação com a tendência predominante no Brasil, durante o isolamento social.

#### **3.1 As mediações entre trabalho e educação em contexto brasileiro**

A relação entre trabalho e educação é abordada por Araújo, França e Lucena (2018), para quem as pesquisas desse campo temático têm crescido nas últimas décadas, trazendo importantes contribuições ao debate em torno das questões educacionais na contemporaneidade. É importante que a relação entre trabalho e educação seja consistentemente abordada nesta pesquisa, haja vista a existência da incorporação de objetivos educacionais e de formação humana concatenada aos elementos inerentes ao campo do trabalho, sobretudo numa sociedade marcada pela hegemonia do capital e pela permanente exploração da classe trabalhadora.

Carvalho e Silva (2018, p. 63) têm situado a relação entre trabalho e educação formal num espectro histórico e, nesse sentido, argumentam: “trabalho e a educação escolar, em suas formas atuais, são coisas relativamente recentes, final do século XVIII e início do século XIX”. Noronha (2014), por sua vez, destaca que tal relação tem sido objeto de estudos e pesquisas entre os mais diversos pesquisadores, seja em ambiente acadêmico, seja em outros espaços, por agentes responsáveis pela elaboração das políticas educacionais. No que tange a esses últimos, o que tem prevalecido é “o ajustamento do indivíduo às regras do mercado, observa-se que as propostas podem até estar fundamentadas em uma abordagem crítica, porém, “adaptando” o conteúdo desta abordagem aos interesses da lógica da acumulação capitalista” (NORONHA, 2014, p. 60).

Feitosa (2018, p. 38) argumenta que “o trabalho docente em todos os seus níveis passa por transformações, na mesma esteira do que acontece no mundo do trabalho”. Para a autora:

O que o mundo jurídico, das políticas de Estado e de governos reservam aos trabalhadores são reformas educacionais, regulações, ordenamentos jurídicos, linguagens, conceitos e sentidos de sociabilidades geradores de um novo *ethos* do trabalho, um *ethos* voltado para a expansão da lógica mercantil subsumido na linguagem, nos conhecimentos produzidos, na própria absorção dos discursos hegemônicos de modernização das estruturas como algo bom para “todos indistintamente” (FEITOSA, 2018, p. 38-39).

É neste “mundo” que estão inseridas as normativas produzidas, por exemplo, entre os anos de 2020 e 2021, seja pelo Governo Federal, seja pelo CNE, que orientam as redes de ensino e, por tabela, as professoras e os professores, quanto ao retorno às atividades letivas, mesmo em plena pandemia de Covid-19. Percebe-se que trabalho e educação são alvos de normativas que visam o ajustamento docente aos imperativos do capital, apesar de também trazerem textos sobre as medidas de segurança a serem respeitadas, durante o exercício laboral. Tal ajustamento veio para dar cumprimento às competências e às habilidades previstas na BNCC e ao que é estabelecido, quanto a carga horária letiva pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996). Vale ressaltar, que as professoras e os professores não tiveram voz nem vez no processo de elaboração dos documentos orientadores. Desta forma às orientações aí contidas desconsideraram as percepções dos trabalhadores da educação e, por isto, também, não refletiram os reais interesses docentes.

Araújo, França e Lucena (2018, p. 85) apontam que essas categorias de trabalho e educação são, especificamente, inerentes aos seres humanos e que apenas estes seres trabalham e educam. Para os autores, “o trabalho é tratado, neste sentido, como modo de ser do homem. Por isso, ajustam e transformam a natureza adequando-a às suas necessidades. Ele ao aprender a ser homem, produz sua existência, de forma que isto é o processo de formação, um processo educativo”. Assim sendo, “a educação surge na vida dos homens à medida que este descobre o trabalho e com isso realiza dialeticamente seu processo de humanização. A categoria trabalho é explicativa desse processo de produção e reprodução das relações existentes, entre elas a educação” (ARAÚJO; FRANÇA; LUCENA, 2018, p. 96-97).

Em uma perspectiva de estudo marxista, Lombardi (2014, p. 11) ressalta que Marx e Engels não trataram a educação de maneira separada do contexto econômico e social,

mas como “uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens”. Neste âmbito, ao longo das mais diversas formações sociais, a educação foi/é construída, por exemplo, pelos educadores a base das condições materiais estabelecidas, das diferentes relações entre as forças produtivas e no contexto dos diferentes modos de organização da produção. Com isso é válido citar que:

A discussão da educação a partir de sua articulação com o *modo capitalista de produção*, na obra marxiana e engelsiana, expressa três movimentos articulados (ou indissociáveis): 1. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês; 2. Traz à tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa; 3. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado (LOMBARDI, 2014, p. 11).

Noronha (2014), por sua vez, ressalta que trabalho e educação resultam da “práxis<sup>38</sup> humana no âmago do processo histórico de produção da existência do homem. E é no âmbito destas relações históricas que pode ser compreendido e explicado o modo como, gradativamente, o trabalho foi se afastando da condição ontológica de realização do homem”. Para a autora, o contexto histórico, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, é fundamental para o processo de investigação e de explicação da construção das relações existentes entre trabalho e educação, não como construções autônomas, mas como determinações objetivas que foram se estabelecendo no decorrer o tempo.

Para a autora, o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) é imprescindível nos estudos e nas análises das mediações históricas envolvendo trabalho e educação, tendo em vista que a existência humana tem aí suas bases. Concomitante ao exposto, Carvalho e Silva (2018) acrescentam no decorrer de seus estudos algumas das características históricas das diferentes formas de organização do trabalho e, é válido trazê-las, como forma de melhor exemplificar e facilitar a compreensão dessa categoria enquanto constructo social e histórico. Para os autores:

---

<sup>38</sup> Para Noronha (2014, p. 74), a práxis, portanto, engloba certos elementos fundamentais tais como: transformação do meio natural em que vive o homem (conquista e humanização da natureza, modificação, supressão e criação de objetos, transformação das condições naturais da vida humana); criação de distintas formas e instituições da vida humana (interações, comunicação mútua e trabalho cooperativo e associativo). A luta pela sobrevivência leva à transformação das condições sociais da vida humana que é, ao mesmo tempo, autocriação e criação coletiva do homem.

nas sociedades pré-industriais os trabalhadores controlavam seu processo de trabalho, enquanto que nas sociedades industriais os processos de trabalho são controlados direta ou indiretamente pelos patrões. Nas economias pré-capitalistas, os trabalhadores são donos do seu próprio tempo. Na economia capitalista de trabalho assalariado, destituídos que foram do seu tempo, estão submetidos aos ritmos das tecnologias, aos planos de produção e às metas estipuladas pelas empresas. [...] Tem-se que, a unidade vontade-ação, característica das sociedades pré-capitalistas, cede lugar à organização polarizada do processo produtivo e, assim, passa-se do trabalho livre ao trabalho alienado (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 66-67).

Nas relações dos homens com o trabalho, a história apresenta, por exemplo, a perda de controle do trabalhador sobre as etapas e sobre os tempos dedicados à produção, em face da dinâmica do modo de produção capitalista. Neste, o trabalhador já não tem mais o domínio sobre os processos produtivos, já não mais conhece as diferentes fases da produção e já não produz conforme o tempo que melhor considere. O que há é sua dependência aos ritmos e regramentos do capital.

Feitosa (2018) ressalta que o trabalho consiste na intervenção humana sobre a natureza, tendo em vista, a garantia da própria sobrevivência. Neste sentido, os seres humanos são transformadores da natureza, pois subjugando-a por meio do trabalho garantem a satisfação de suas necessidades. O trabalho opera a mediação entre homem e natureza. Esta mediação conforma e transforma modos de vida, ou seja, modifica o próprio ser humano na produção e reprodução ininterrupta das condições materiais de existência. Ao controlar a natureza em atendimento das suas necessidades, pelo trabalho, o ser humano transforma-se e espalha vestígios de humanidade nos mais singulares objetos, espaços e coisas (FEITOSA, 2018, p. 41).

Tal apontamento de Feitosa (2018) encontra nexos em autores como Araújo, França e Lucena (2018, p. 83) ao ressaltarem que “este ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas chamamos de trabalho. A essência do homem, portanto, encontra-se no trabalho, uma essência produzida pelos próprios homens”. Neste raciocínio, Lombardi (2014, p. 16) destaca, o conceito modo de produção<sup>39</sup> que nos estudos de Marx e Engels foi usado para designar à “materialidade e historicidade da vida social do homem [...] é, assim, o processo pelo qual os homens produzem sua própria vida material. O modo de produção é, portanto, a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens”. Carvalho e Silva

---

<sup>39</sup> Modo de produção é entendido como “um conjunto de elementos que permitem interpretar a sociedade como ela é. O primeiro elemento é o espacial, diz-se, o desenvolvimento tecnológico, por exemplo, não é homogêneo no mundo. Segundo elemento é histórico, ou seja, as transformações seguem o movimento da história em um ir e vir constante. O terceiro elemento é estrutural, que pode ser desdobrado pela cultura, pela política, pela educação, pelas formas produtivas ou pela economia” (FEITOSA, 2018, p. 43).

(2018, p. 65), apoiados em um viés marxista, caracterizam o trabalho como sendo situado no contexto da história humana e “como um elemento que se confunde com a própria vida, já que é ele o instrumento utilizado pelo próprio homem para satisfazer as suas necessidades mais primárias”. Nisto:

O trabalho enquanto mediador da relação do homem com a natureza na produção para a satisfação das necessidades fundamentais, portanto, livre e humanizador, transforma-se, à medida do desenvolvimento técnico e tecnológico, em trabalho dependente e desumanizador. Essa situação se agrava com o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, momento em que o trabalho atinge o estágio de completa subordinação ao capital e o processo de trabalho sob o controle absoluto dos capitalistas e seus representantes (CARVALHO; SILVA, 2018, p. 78).

Na dinâmica produtiva do capital, o trabalhador já não tem mais o controle sobre o processo produtivo e fica sujeito aos regramentos dos patrões, às tarefas impostas pelas máquinas e pelo controle do relógio das fábricas, por exemplo. Neste contexto, a força de trabalho do trabalhador é submetida aos interesses de lucro da classe burguesa. Conforme a burguesia foi se desenvolvendo a classe proletária, também, se desenvolveu e ficou condicionada à venda de sua força de trabalho ao capital. Com a utilização cada vez maior das maquinarias e da divisão social do trabalho, os trabalhadores viram desaparecer o caráter individual de sua produção, tornando-se apêndices das máquinas, donde deles somente passou a ser exigida a habilidade mais simples e monótona, o que fez o valor de sua força produtiva ser apenas o necessário para a garantia de sua manutenção e propagação de sua raça (MARX, 2021).

Feitosa (2018) chama a atenção para as diferentes estratégias usadas pelo sistema capitalista de produção, visando ao aumento do acúmulo de capital. Trata-se das “inovações organizacionais e técnicas”, conhecidas por fordismo, taylorismo e toyotismo. Em relação ao toyotismo, a autora argumenta que é conhecido por acumulação flexível, que teve o seu início no Japão em meado da década de 1970. O mesmo “se caracteriza por romper com o padrão de produção em massa [...]. Nesse novo modelo, a fabricação passou a não prezar mais pela quantidade, mas pela eficiência; produz-se dentro de padrões para atender ao mercado consumidor, ou seja, a produção varia com a demanda” (FEITOSA, 2018, p. 45).

Outras são as características assumidas pelo trabalho e pelo trabalhador no modelo de acumulação flexível, a saber: terceirização do processo de produção, a formação de exército de reserva de trabalhadores, desemprego, diminuição média dos salários, precarização do trabalho, dentre outras. O toytismo busca capturar, tanto o saber fazer

dos trabalhadores, quanto seu engajamento intelecto-afetivo, haja vista a garantia de sua cooperação com a lógica do capital. Esta forma de exploração capitalista vem buscando subjugar a subjetividades dos trabalhadores, sobretudo com o uso de elementos de caráter ideológico, que tem sido altamente eficazes e vem provocando, por exemplo, o medo de desemprego nos trabalhadores, sobretudo pelo não cumprimento das metas estipuladas pelo mercado. Tais características, típicas de modelos de racionalização implantados em diversos locais de trabalho, têm gerado novas sociabilidades e rebatimentos nas escolas e no trabalho docente (FEITOSA, 2018).

O modo de acumulação flexível e seu discurso pedagógico são abordados por Kuenzer (2021, p. 236-237), ao afirmar que naquele a oferta perdeu terreno para a demanda, isto é, “as encomendas é que passaram a definir a produção, de forma que o princípio do toyotismo – *just in time* – passou a definir as estratégias de gestão. [...]. O mercado de trabalho passou a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas”. Kuenzer (2021) argumenta que no modelo de acumulação flexível existem combinações, que não são de ordem pré-estabelecida e que as mesmas seguem estratégias de contratação e subcontratação de acordo com as demandas do mercado. Daí decorre o que a autora denominou de:

caráter “flexível” da força de trabalho, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez e que se submetam a relações de trabalho flexibilizadas, o que vale dizer precarizadas.

Os professores não escapam dessa nova realidade, as relações estáveis de trabalho também estão sendo substituídas, cada vez mais, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais, *just in time* (KUENZER, 2021, p. 237-238).

A partir dos entendimentos sobre as influências advindas do mercado capitalista e do processo de acumulação flexível do capital à área educacional, Feitosa (2018) enfatiza a necessidade da existência da criticidade na educação em relação a função da escola. A mesma chama a atenção para dois conceitos em relação a escola. O primeiro, da escola enquanto potência emancipadora e como herança cultural do indivíduo e o segundo da escola enquanto instrumento para formação de recursos humanos para atender ao mercado. No tocante ao segundo conceito, a escola assume a competência pela formação de pessoas condizentes a perpetuação da lógica capitalista, que valoriza a obtenção do emprego por meio da relação direta entre a competição e o mérito individual.

Neste cenário, o trabalhador põe a sua força de trabalho subjugada a intensificação do ritmo produtivo, tem suas ações condicionadas a subdivisão do conhecimento e, ainda, tem a sua subjetividade capturada, haja vista que não consegue mais se reconhecer no trabalho que realiza (FEITOSA, 2018). Vale deixar como reforço dessa ligação existente entre a lógica do trabalho do sistema capitalista de produção e seus reflexos no campo da educação, o seguinte trecho:

Assim como ocorre no sistema de produção, no qual a subsunção ampliada captura pelo “bom discurso” a subjetividade do trabalhador, a educação sofre também a negação quando em vez de formar para o desenvolvimento das potencialidades criativas, desempenha o papel de reprodutora dos valores que sustentam a reprodução do capital pela transplantação dos princípios gerenciais mercadológicos da empresa capitalista para as instituições educativas, às quais são exigidas eficiência e racionalidade, meritocracia e flexibilidade de currículos e de direitos dos trabalhadores (FEITOSA, 2018, p. 49).

Diante desse cenário, a luta por uma educação que desenvolva plenamente o ser humano precisa ser capaz de “formar os indivíduos capazes de contribuir para a transformação social e deve acontecer lado a lado com a luta pela superação da sociedade de classes, de forma que o avanço de um seja o caminho para o avanço do outro” (FEITOSA, 2018, p. 59). Carvalho e Silva (2018) apontam, que a necessidade de força de trabalho que tem o sistema capitalista vem causando mudanças no contexto escolar, reafirmando a proximidade e a relação existente entre as formas produtivas do mercado e a atuação da educação. Diante de tal fato, é salutar enfatizar que o processo de industrialização e de urbanização tem posto exigências e responsabilidades às escolas de acordo com a demanda do capital. Entretanto, é preciso enfatizar que ao longo do processo histórico de constituição escolar as instituições de ensino não foram resultados de generalizações consensuais, mas sim instâncias provisórias marcadas por processos de disputas e conflitos ideológicos entre as classes dominantes e dominadas (CARVALHO e SILVA, 2018).

Tal aspecto conflitivo entre a classe trabalhadora e a classe burguesa remete ao necessário fortalecimento da educação contra-hegemônica como proposta frente ao que defende o capital. Neste sentido, para a educação contra-hegemônica, o capitalismo e o neoliberalismo, por exemplo, têm pautado a educação como uma mercadoria, que tende a se ajustar em conformidade com as crises provenientes do sistema de acumulação de capital e, também, de acordo com os interesses de manutenção e perpetuação da hegemonia econômica, política e social da classe burguesa. Neste contexto, é condição

indispensável, que a luta de classes tenha como horizonte a transformação social e, por conseguinte, educacional a favor da classe trabalhadora.

Com isto, não bastam políticas educacionais, que apenas atenuem os efeitos do sistema capitalista, é preciso eliminar os elementos fundantes da lógica do capital. Mézáros (2008) ressalta, que é preciso ir para além do capital, libertando os seres humanos do determinismo neoliberal e das demandas do mercado capitalista de produção e de acumulação de riquezas. Este aponta, que “uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais a sua lógica de consumo e do lucro” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Mézáros (2008) ressalta, que na lógica capitalista a educação é incorrigível. As instituições educacionais tiveram de se adaptar no decurso do tempo, tendo em vista, as determinações do sistema do capital. A educação institucionalizada serviu aos propósitos de aquisição de conhecimentos e de pessoal disponível para atender a máquina de produção e a expansão do próprio capital, bem como para instituir e expandir um conjunto de valores que vem legitimar os interesses dominantes “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Para libertar-se, desta condição, é necessário usar todos os meios disponíveis e os que estão por serem construídos, assim como, desenvolver estratégias, por meio de um planejamento consistente, capaz de romper com o controle exercido pelo grande capital.

Cabe o alerta de Mézáros (2008), quando afirma que o sistema capitalista age no ímpeto de fazer da educação e por conseguinte das instituições educativas um instrumento para que os indivíduos possam internalizar os parâmetros reprodutivos do sistema do capital e, dessa forma, adotar os preceitos da sociedade de mercado como inquestionáveis. Neste âmbito, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Para Mézáros (2008), apenas a mais consciente das ações coletivas será capaz de romper com essa grave e situação.

Na educação escolar as saídas de resolução dos graves problemas que afligem a sociedade não podem ser formais, mas sim essenciais, isto é, devem contemplar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. É preciso enfrentar e alterar todo o sistema de internalização em todas as suas dimensões visíveis e ocultas.

Para o autor, é preciso “romper com a lógica do capital na área da educação, equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

É essencial destacar a importância da educação de forma mais abrangente, ou seja: aquela que ocorre nos mais diversos espaços da vida humana, isto é, para além da escolarização formal. Com isto, é preciso “reivindicar uma educação plena para toda a vida [...] a fim de instituir, também, aí uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). Desta forma, é condição fundamental que possamos instituir uma atividade de “contrainternalização”, que seja coerente e sustentada, ao passo que seus objetivos sejam definidos para a criação de alternativas abrangentes, sustentáveis e que faça frente ao que já existe (MÉSZÁROS, 2008).

Em contraponto à lógica do capital, que põe as escolas como reprodutoras da ordem social vigente e que têm contribuído para reforçar as relações assimétricas de poder e privilégio advindas da divisão do trabalho, vale destacar que uma das características óbvias e necessárias da educação democrática seria eliminar a classificação, que separa alunos e classes por currículos diferenciados, com base em status esperados de adultos e a ocupação funcional na força de trabalho (MACLAREN e FARAHMANDPUR, 2002).

É preciso recuperar o projeto da teoria educacional crítica como forma de colocar, novamente, a libertação na agenda da história. O trabalho de educadores forjados pela pedagogia crítica precisa avançar e redefinir a teoria marxista como ponto central da construção da transição para além do capitalismo (MACLAREN e FARAHMANDPUR, 2002). A luta de classe se faz necessária, deve ser crítica e ter como objetivo acabar com a opressão e a exploração social, econômica e política. Nestes termos, Maclaren e Farahmandpur (2002) apontam como parte desse processo a defesa por uma pedagogia revolucionária da classe trabalhadora, que por sua vez apresenta algumas características, tais como: configura-se como entendimento de que os alunos, as trabalhadoras e os trabalhadores são produtores do conhecimento e não meros receptores, reconhece-se como engajada na luta, cujo objetivo é a transformação das relações econômicas e sociais, encorajando grupos sociais marginalizados a criticar e transformar relações sociais capitalistas de produção. A sala de aula deve se mostrar como uma arena política para a legitimação das experiências das classes sociais oprimidas. Soma-se ao exposto, que o

fortalecimento de trabalhadoras e de trabalhadores pode acontecer, também, por meio da organização dos sindicatos trabalhistas, dentre outras.

Uma pedagogia revolucionária da classe operária age na busca de formas para reconstruir ideias revolucionárias e formar alianças com grupos originários da classe trabalhadora, a exemplo de minorias indígenas, grupos feministas, de gays e lésbicas, dentre outros. Assim, uma organização e uma articulação entre os grupos antimperialistas, que lutam contra as injustiças sociais e econômicas precisam compartilhar de interesses mútuos. Maclaren e Farahmandpur (2002) dizem, que é crítico lembrar, que como educadores de viés revolucionário precisamos apontar alternativas ou contranarrativas e contramemórias para pôr à disposição de nossos estudantes na via da contestação dos regimes de representação e da prática social existentes. É preciso ter êxito nas lutas por libertação e, neste âmbito, a pedagogia revolucionária é uma alternativa que merece ser destacada. (MACLAREN e FARAHMANDPUR, 2002).

Logo é preciso compreender, que a educação instituída atua em favorecimento aos interesses da classe burguesa dominante, mas, também, é condição necessária não ficar apenas na mera compreensão do fenômeno em si. É preciso atuar de forma contra-hegemônica, visando promover a revolução social a favor da classe trabalhadora. Para Lima (2022), pensar em uma educação contra-hegemônica é fazer o enfrentamento contra toda e qualquer forma de ação preconceituosa, racista, desigual, patriarcal, dentre outras. Constitui ação de se posicionar contra práticas opressoras. Para ela a educação contra-hegemônica é transformadora.

Diante disto, é possível pensar outra educação, outros processos formativos. Em suma: uma proposta educacional alternativa à hegemônica, atualmente, em voga. Para tanto, os sujeitos/lideranças revolucionárias têm que ter consciência da opressão e, juntamente, com os oprimidos promover a transformação social da realidade instituída, tendo na alternativa contra-hegemônica e na proposta instituinte seu horizonte político. No que se refere ao trabalho docente de professoras e de professores, agravado pelo contexto de ensino remoto, demandado pela pandemia de Covid-19, pode-se destacar que o mesmo tem sofrido diversos efeitos advindos dos interesses do mercado capitalista de produção na educação, em especial, no tocante às suas condições laborais e na sua saúde, pois conforme aponta Magalhães (2021), os docentes têm acumulado funções, tiveram sua jornada e carga horária aumentadas, sofrem constantes vigilâncias por parte das plataformas digitais, exercem suas funções com o mínimo das condições, sofreram com os custos, pois tiveram que arcar com as despesas de internet e formação tecnológica,

foram alvos de discursos imbuídos de preconceitos de que não estão preparados para o uso das ferramentas tecnológicas, etc. Tais processos ampliaram a precarização de seus trabalhos, o que veio a se somar à desprofissionalização com a perda da autoridade pedagógica, com exclusão das decisões sobre as políticas educacionais, além de falta de formações adequadas aos novos tempos (MAGALHÃES, 2021).

Outras implicações são acrescentadas a precariedade imposta ao trabalho docente, como: perda da autonomia docente, controle ideológico, através do que denominou de "pedagogia da ameaça e do medo", sobrecarga de trabalho ao docente, aumento dos custos ao professor, com gastos com internet, energia, dentre outros. Os docentes ao fazerem do seu ambiente domiciliar a sua sala de aula misturaram seu espaço familiar privado com aquilo que é dever do Estado, como por exemplo: os custos com internet, luz, água, transporte (FRIGOTTO, 2021).

É importante deixar destacada a proximidade existente entre a categoria de trabalho docente, a condição de profissionalização e proletarização e a dialeticidade nesse processo. A proletarização se constitui como marcas da intensificação e da precarização do trabalho docente, sendo necessário compreender este fenômeno por meio da dialeticidade, no sentido de que sejam criadas condições e mecanismos para fazer o enfrentamento contra a precarização do trabalho de professoras e de professores, bem como fortalecer a luta por uma escola, que seja democrática e de qualidade socialmente referendada (Magalhães, 2021).

O conceito de alienação é outro que está presente na atuação docente, no contexto de produção capitalista. Este processo produtivo tem imposto a todos os trabalhadores a marca da alienação e, especificamente, no trabalho docente tem apresentado resultados, onde as professoras e os professores têm perdido o controle sobre seu trabalho, sobre o resultado e o sentido de sua atuação, embora estas/estes desempenhem atividades consideradas de natureza intelectual. É preciso ressaltar, que quanto mais conscientes forem as representações e saberes das professoras e dos professores, maiores serão as possibilidades de luta contra a expropriação de seus saberes e da redução do sentido social e político de sua atuação laboral (MAGALHÃES, 2021).

O enfrentamento da precarização do trabalho docente perpassa pelo entendimento de professoras e de professores em torno das disputas por posicionamentos ideológicos existentes no contexto social. Desta feita, estas/estes devem assumir posição perante a elas, definindo qual será o seu lado da história e, a partir disto, devem orientar suas ações e reflexões político-pedagógicas a favor de determinados interesses políticos, econômicos

e sociais. Este entendimento vem ao encontro da importância de estarmos imbuídos de consciência socioprofissional<sup>40</sup> crítica e participação direta e qualificada nos debates em torno das propostas e alternativas a serem desenvolvidas nos tempos de excepcionalidade (MAGALHÃES, 2021).

Frigotto (2021, p. 71) traz importantes contribuições, quando trata do trabalho de professoras e professores, enfatizando, inclusive, que “a burguesia [...] buscou e busca subordinar a escola e o trabalho docente aos conhecimentos e valores que afirmam e reproduzem seus interesses”. Para o autor:

Do ponto de vista da burguesia, o trabalho docente tem como função socializar os conhecimentos científicos, concebidos como neutros, e afirmar os valores fundados numa concepção de natureza humana a-histórica que todos herdamos e que tende ao bom e ao útil, visão esta que busca consolidar a crença de que cada um tem, por essa via, a plena liberdade de suas escolhas e responsabilidade por suas consequências (FRIGOTTO, 2021, p. 71).

O trabalho docente “tem suas raízes na forma que assumem as relações sociais capitalistas frente às contradições e crises que lhes são inerentes e às ideias que buscam legitimá-las. No atual contexto histórico, essas ideias se expressam pela doutrina neoliberal ou neoconservadora”. O Movimento Todos pela Educação e o Movimento Escola Sem Partido são a representatividade das classes dominantes, que condicionam o trabalho docente ao controle ideológico e as medidas que levam à mercantilização do ensino público. Neste âmbito, Frigotto (2021) sugere que para fazer frente ao que se avizinha, por exemplo, no pós-pandemia, bem como aos estragos já efetivados, é preciso a organização e a luta conjunta das professoras, dos professores, das/dos especialistas, das/dos técnicos, das mães e pais das/dos estudantes, dos sindicatos, dos movimentos sociais e culturais, dos partidos políticos, das esferas do poder judiciário, dentre outras/outras. Soma-se ao exposto, a necessária formação numa perspectiva do materialismo, onde professoras e professores possam entender a importância e a direção da luta, bem como a força dela emana quando ocorre de forma coletiva, sobretudo para a superação das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2021).

A precarização do trabalho das professoras e dos professores não é um fenômeno recente, porém é algo que se agravou na crise sanitária mundial. Silva (2021) aponta como reflexo da precarização do trabalho docente a demissão de um contingente expressivo de

---

<sup>40</sup> Para Magalhães (2021, p. 55) a “consciência socioprofissional dos professores é, portanto, o conjunto de saberes e representações que, ativa e dialeticamente articulados, conformam sua identidade docente e orientam sua práxis ao nível existencial, profissional e ético-político”.

professores, em especial os que estão sob a lógica de trabalhos temporários e eventuais<sup>41</sup>. Medidas como essas foram tomadas pelas “prefeituras [que] baseiam-se, em sua maioria, na Medida Provisória nº 936/2020 (Brasil, 2020a), publicada pelo presidente Jair Bolsonaro em 1º de abril, transformada na Lei nº 14.020/2020 (Brasil, 2020c), que prevê, entre outros pontos, a suspensão temporária do contrato de trabalho” (SILVA, 2021, p. 93-94). Para a autora, são gravíssimas as condições de professoras e professores com vínculo temporário e eventual, fruto da precarização do trabalho em tempo de suspensão das aulas por causa da pandemia de Covid-19 (SILVA, 2021, p. 94). Soma-se ao exposto:

O desamparo desses profissionais é um problema antigo, agora evidenciado pela pandemia. As condições de trabalho desse expressivo contingente da classe trabalhadora docente – já tão perversas em condições normais – neste momento pandêmico demonstram todo o seu grau de incompatibilidade com a manutenção da vida, jogando esses professores num mar de incertezas e inseguranças devido à ameaça do desemprego e/ou da ausência de remuneração. Como vimos, esses trabalhadores perderam, durante uma crise econômica sem precedentes, a sua principal ou única fonte de sustento. Trata-se, portanto, de um drama social imposto por governos – das esferas municipais e estaduais, incentivados pela esfera federal – que não têm qualquer compromisso com a qualidade da educação pública e menos ainda com a manutenção das vidas daqueles que a fazem funcionar (SILVA, 2021, P. 96).

Como sugestão ao enfrentamento da precariedade à qual está sujeito o trabalho docente se faz necessário “posturas mais incisivas” por parte dos sindicatos no enfrentamento de medidas tão perversas tomadas pelos governos municipais, estaduais e federal, principalmente, com a defesa da realização de concursos públicos. É necessário que sejam instituídas políticas educacionais responsáveis e que tragam em seu bojo a melhoria das condições laborais de professoras e de professores e que os reflexos atinjam a melhoria da oferta de educação para as alunas e para os alunos (SILVA, 2021).

No município de Portel, o Sintepp foi a vanguarda enquanto entidade representativa de classe que fez a defesa dos direitos não apenas das professoras e dos professores, mas sim de todos/todas os/as trabalhadores (as) da educação local. Até final do ano de 2020 as/os docentes não foram demitidos/as ou tiveram, por exemplo, redução de sua carga horária de lotação ou de sua remuneração – mesmo diante da suspensão de todas as atividades letivas por conta da pandemia. A partir do ano de 2021, quando se iniciou uma nova gestão municipal, a do prefeito Vicente de Paulo Ferreira de Oliveira

---

<sup>41</sup> Para Silva (2021, p. 94) “professores eventuais são profissionais, convocados para o trabalho intermitente nas escolas, não possuem vínculo permanente com o Estado, são remunerados apenas pelas aulas efetivamente dadas”.

(2021 a 2024), do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), um partido que transita entre centro e centro-direita, houve diversas demissões de professores, redução de carga horária e retirada de direitos, a exemplo, da gratificação de dedicação exclusiva dos técnicos pedagógicos e o não pagamento das gratificações de nível superior às professoras e aos professores lotados em disciplinas específicas, como, por exemplo, História e Geografia, nos anos finais do ensino fundamental. Tal fato demonstrava um extremo descaso e falta de respeito para com as/os docentes em Portel, pois em pleno vigor da pandemia de Covid-19, professoras e professores (além de outros trabalhadores da educação) sofreram/sofrem as perseguições políticas, que ainda imperam no município. Apesar dos ataques impostos a professoras e professores pela atual administração MDBbista, a categoria resiste por meio do Sintepp com ações judiciais em desfavor da administração, pela defesa de concursos públicos e, também, por meio de denúncias públicas contra atos que têm lesado a trabalhadora e o trabalhador docente em Portel.

Para autores como Souza et al. (2021, p. 136), o cenário de precarização, exploração e intensificação do trabalho docente em tempos de pandemia advém sobretudo de uma lógica do capital mundial. Para os mesmos, “expandiu-se a precarização do trabalho como característica [...] e como estratégia de dominação de trabalhadores, cujo traço marcante constitui-se sob ameaça permanente da perda do emprego”. As professoras e os professores passaram a vivenciar um novo contexto de trabalho no qual o teletrabalho combinou-se com elementos do ensino à distância, resultando no que chamou de ensino remoto (SOUZA et al., 2021).

É válido acrescentar que Souza et al. (2021, p. 149) chamam a atenção para o fato de que o trabalho docente “em situação de trabalho remoto ou teletrabalho configura-se por exploração, antagonismos e conflitos. Daí decorre que os trabalhadores venham a desenvolver formas de resistência contra sua própria condição, tanto na rotina do cotidiano, como nas ações coletivas da classe docente”. As professoras e os professores fazem parte da linha de frente das ações educativas em contexto pandêmico e estão sofrendo as adversidades do novo regime de trabalho, com consequências, inclusive para sua saúde, mas com resistências já iniciadas, seja de forma individual, seja de maneira coletiva, a exemplo daquela capitaneada pelo “Movimento Em Defesa da Vida<sup>42</sup> [...]” (SOUZA et al., 2021).

---

<sup>42</sup> Souza et al. (2021, p. 146) frisam que o “Movimento em Defesa da Vida” foi criado no Município de Macaé, estado do Rio de Janeiro, por um grupo de “lideranças sindicais, de escolas públicas e privadas, [...]”

Tendo em conta tudo o que foi até aqui exposto, destaco que esta pesquisa pretende fazer avançar o conhecimento até então acumulado sobre as políticas públicas educacionais e sobre o trabalho docente em âmbito brasileiro, mas com foco especial no espaço amazônico. Tal contribuição vai no sentido de apontar a articulação existente entre a política educacional desenvolvida na esfera local (município de Portel) e as políticas educacionais geradas, principalmente, nas esferas administrativas federal e estadual (Pará), bem como suas articulações com as orientações advindas de Organismos Internacionais (OIs) em favor dos interesses do grande capital.

Outra contribuição reside no esforço de elucidar as formas como as políticas públicas educacionais direcionaram o trabalho docente no contexto de pandemia de Covid-19, visando resguardar os interesses hegemônicos. Também procura-se esclarecer como a sociedade civil organizada em geral, e a entidade sindical representativa dos professores locais (Sintepp subsele de Portel) em particular, resistiu às pressões de entes governamentais (alinhadas aos interesses do grande capital) para fazer valer as aspirações das/dos docentes.

No tocante ao trabalho docente, a contribuição reside em alargar os apontamentos sobre como as condições de trabalho dos professores se alteraram a ponto de reforçar uma tendência global de precarização no período recente. A pesquisa pretende ampliar nossa percepção e entendimento do surgimento de novos contornos na atuação docente a partir da pandemia de Covid-19 e do ensino remoto.

### 3.2 A caracterização do trabalho docente na pandemia: a Educação Básica pública e privada em foco

Conforme o que foi posto anteriormente, o aparecimento da Covid-19 em âmbito global tem provocado diversos impactos nos sistemas de ensino no Brasil e submetido as professoras e os professores a novas situações no âmbito do desenvolvimento de suas atividades laborais, seja na esfera pública, seja na esfera privada, mas também, em contexto internacional como é o caso de países que compõem a América Latina.

Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG, 2020a e 2020b) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e com a

---

com representantes de universidades, estudantes e associações docentes, de funcionários e de mães” para discutir sobre o retorno às aulas, as condições de trabalho e a saúde docente, diante da pandemia de Covid-19.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) têm gerado dados que contribuem ao debate aqui estabelecido. Dados relativos, por exemplo: ao que respondem as/os docentes brasileiras/os sobre as atividades desenvolvidas durante o período de isolamento social e sob quais as condições elas ocorreram? Na conjuntura de países latino-americanos, a Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado), com apoio e articulação da Internacional da Educação para a América-Latina (IEAL), ampliou a pesquisa e constituiu um banco de dados relativos às percepções das/dos docentes com o propósito de realizar análises comparativas sobre o trabalho docente – em contexto de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19 – entre os países do continente<sup>43</sup>.

Uma das pesquisas realizadas pelo Gestrado/UFMG (2020) ocorreu entre 8 e 30 de junho e teve como público amostral 15.654 docentes da Educação Básica pública das redes municipais e estaduais de ensino, que responderam a questionário em formato online autoaplicado na plataforma Google Forms. Os resultados da pesquisa revelam que dos respondentes, a maior parte (78%) são do gênero feminino com idade entre 30 e 49 anos. Em relação aos vínculos funcionais o estudo demonstra, que a maior parte das professoras e dos professores são da rede municipal (48,9%), depois da rede estadual (39%), da rede federal (1,2%) e compartilhando vínculos entre as diversas redes de ensino (10,8%). No atinente à abrangência, a pesquisa atingiu docentes de todo o território brasileiro, nas seguintes proporções por região: Norte (9%), Nordeste (35%), Centro-oeste (17%), Sudeste (23%) e Sul (16%).

Na pesquisa realizada com docentes das redes públicas de ensino ficam demonstradas as dificuldades enfrentadas por professoras e por professores no tocante a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), durante as atividades educativas, em período de isolamento social. Além de representar uma cruel novidade apresentada ao corpo docente, com trabalhos realizados à distância, a pandemia de Covid-19 descortinou a existência da falta de formação específica para grande parte do corpo docente, sobretudo nos municípios, conforme é apresentado na tabela abaixo:

---

<sup>43</sup> Oliveira (2021) aponta que os países participantes da pesquisa na América-Latina foram: México, Brasil, El Salvador, Honduras, República Dominicana, Costa Rica, Panamá, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Paraguai e Uruguai. Para melhor compreensão da pesquisa em voga pesquisar em: <file:///E:/MESTRADO%20UNIFAP%202021/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Sidney%20Lobato%20UNIFAP/Levantamento%20bibliogr%C3%A1fico%20para%20a%20Disserta%C3%A7%C3%A3o/Textos%20suporte/TEXTOS%20QUE%20TRAZEM%20PESQUISAS%20REALIZADAS/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado%20LER%20IMPORTANTE%20LIDO%20E%20ANOTADO.pdf>

**Tabela 11:** Percentual de docentes das redes públicas de ensino municipal e estadual que não receberam formação para o uso das TICs durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

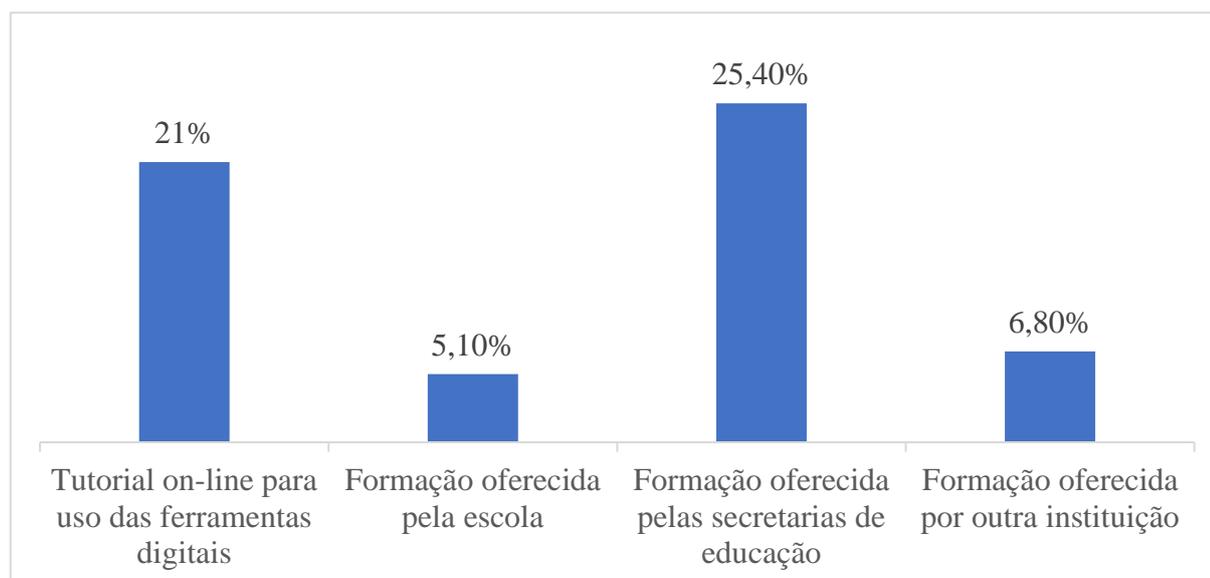
MUNICIPAL	PERCENTUAL	ESTADUAL	PERCENTUAL
	53%		24,6%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

Os números da pesquisa apontam que 53% das professoras e dos professores nas redes municipais e 24,6% das redes estaduais de ensino, respectivamente, não receberam nenhum tipo de formação para o uso dos recursos tecnológicos, durante o isolamento social na pandemia de Covid-19. Desta feita, o Estado se eximiu da responsabilidade em proporcionar formação a uma parcela considerável de docentes, tendo em vista a utilização das TICs para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no formato remoto (de caráter excepcional) provocado pela pandemia.

No que tange à participação das professoras e dos professores em algum evento formativo, para a aprendizagem sobre o uso dos recursos tecnológicos durante às aulas remotas, o gráfico abaixo demonstra os mais e os menos utilizados pelo corpo docente da Educação Básica pública no Brasil.

**Gráfico 1:** Percentual de docentes da Educação Básica pública por evento formativo para a aprendizagem sobre o uso das TICs em aulas remotas.

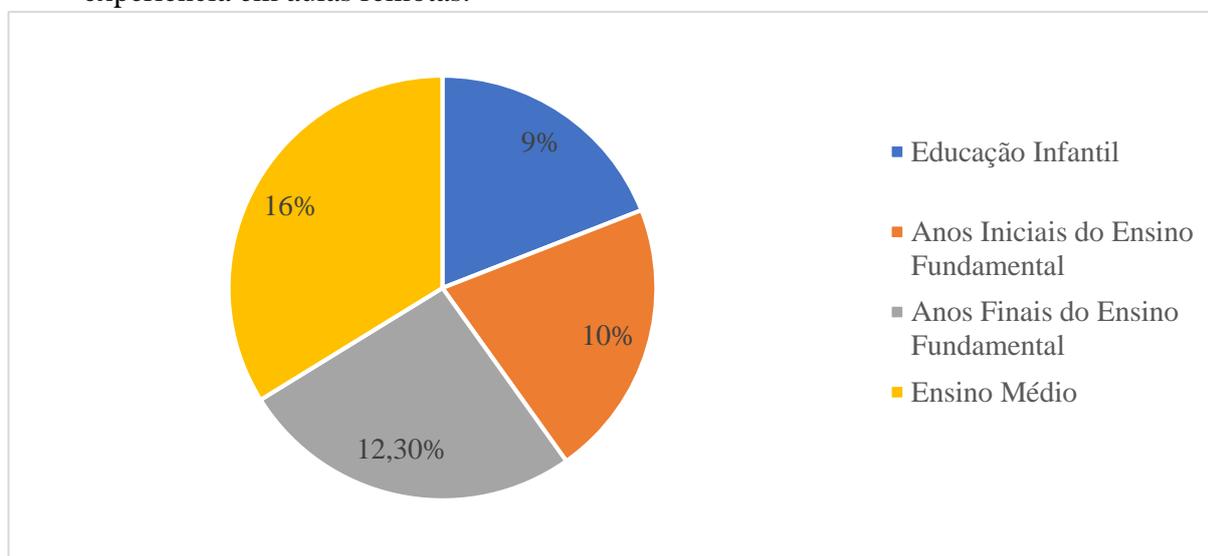


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

Com a pesquisa é possível evidenciar, sobretudo, que as/os docentes da Educação Básica Pública brasileira em uma parte considerável (41,7%) não tiveram nenhum tipo de formação para usar os recursos tecnológicos durante às aulas remotas e tudo foi feito por conta própria. Pouco mais de 30% dos eventos formativos foram realizados, ou pela escola, ou pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Vale destacar, que mais de 20% das/dos docentes respondentes à pesquisa disseram que tiveram que recorrer a tutorias on-line para aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas durante o exercício laboral, isto é, as professoras e os professores para ter um mínimo de conhecimento sobre as tecnologias digitais para fins de ensino e aprendizagem tiveram que empreender esforços e iniciativas individuais, haja vista as exigências impostas pelo contexto pandêmico e, também, porque às formações oferecidas pelas redes de ensino que resolveram optar pelo ensino remoto não foram suficientes para suprir a demanda das professoras e dos professores distribuídos pelo território brasileiro.

Os números mostram que as professoras e os professores da Educação Básica pública brasileira têm pouca experiência com aulas remotas, conforme é demonstrado no gráfico abaixo:

**Gráfico 2:** Percentual (%) de docentes da Educação Básica Pública brasileira com experiência em aulas remotas.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

Percebe-se que em todas as etapas da Educação Básica pública brasileira, as/os docentes respondentes da pesquisa têm pouca experiência com aulas no formato remoto, o que somado à pouca formação oferecida pelas instituições públicas (secretarias

municipais e estaduais de educação) comprometeu/compromete de forma significativa qualquer sucesso no que tenha por preceito a mobilização de estratégias educacionais ancoradas no ensino à distância, por exemplo. Apesar dos baixos índices de formação recebida, do esforço individual empreendido e do ínfimo traquejo demonstrado no uso dos recursos tecnológicos, a maior parte (84%)<sup>44</sup> das professoras e dos professores continuou desenvolvendo seus trabalhos no formato remoto, o que demonstra, por um lado, o compromisso, a preocupação e a responsabilidade do corpo docente brasileiro em continuar oferecendo atividades escolares a seus educandos em tempos de isolamento social. Mas, por outro lado, fica evidente a exigência normativa instituída em âmbito nacional, o intenso processo de precarização do exercício laboral docente, pois sem o necessário suporte do Estado, as/os docentes tiveram, para além das dificuldades no uso das TICs, a sua jornada ampliada, as suas rotinas sociais alteradas, pois levaram para o meio familiar (de forma mais direta e intensa) as atividades próprias do ambiente profissional, como as aulas, por exemplo, e dispuseram de seus próprios recursos tecnológicos durante o trabalho em casa, dentre outros exemplos, durante a pandemia de Covid-19.

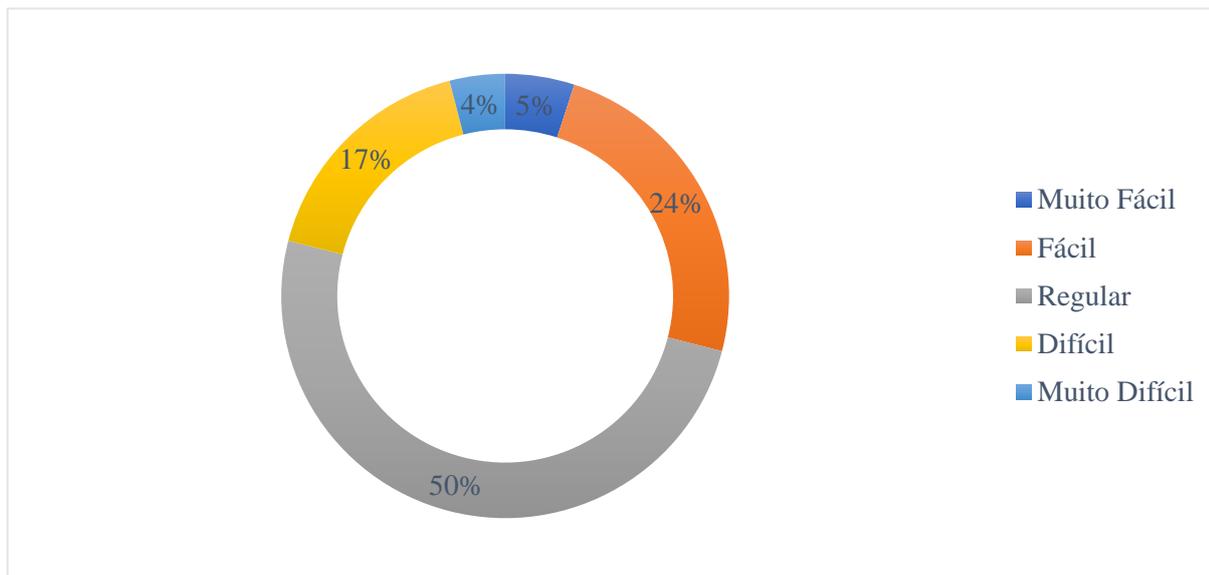
No atinente a disponibilização dos recursos tecnológicos nas residências das professoras e dos professores, o estudo evidenciou que 83% do corpo docente dispunha das ferramentas tecnológicas. Porém, mais da metade (50,9%) divide com outras pessoas da casa os equipamentos, isto é, a utilização se dá de forma restrita. Dentre os principais recursos tecnológicos usados pelo corpo docente durante às aulas não presenciais constaram: o celular (91,1%), o computador (76%) e o tablet (6,1%). Em relação ao tipo de internet usada, as/os docentes dispuseram, na sua maioria, de banda larga (65,3%), de plano de celular (24%) e apenas 0,2% responderam não dispor de internet.

Em relação às percepções sobre o preparo docente para o uso das tecnologias em aulas no formato remoto mais da metade (53,6%) disse que não se sentia preparado para dar aulas em contexto não presencial. O gráfico abaixo apresenta a forma como as/os docentes consideram suas habilidades diante das TICs.

---

<sup>44</sup> O estudo Gestrado/UFMG (2020a) apontou que houve suspensão das aulas em redes públicas municipais e estaduais, sendo que os indicadores ficaram em 17% e 13%, respectivamente, isto é, houveram municípios e estados que não desenvolveram nenhuma atividade letiva durante o período de isolamento social.

**Gráfico 3:** Percepção docente em relação às suas habilidades para lidar com as ferramentas tecnológicas em aulas remotas.

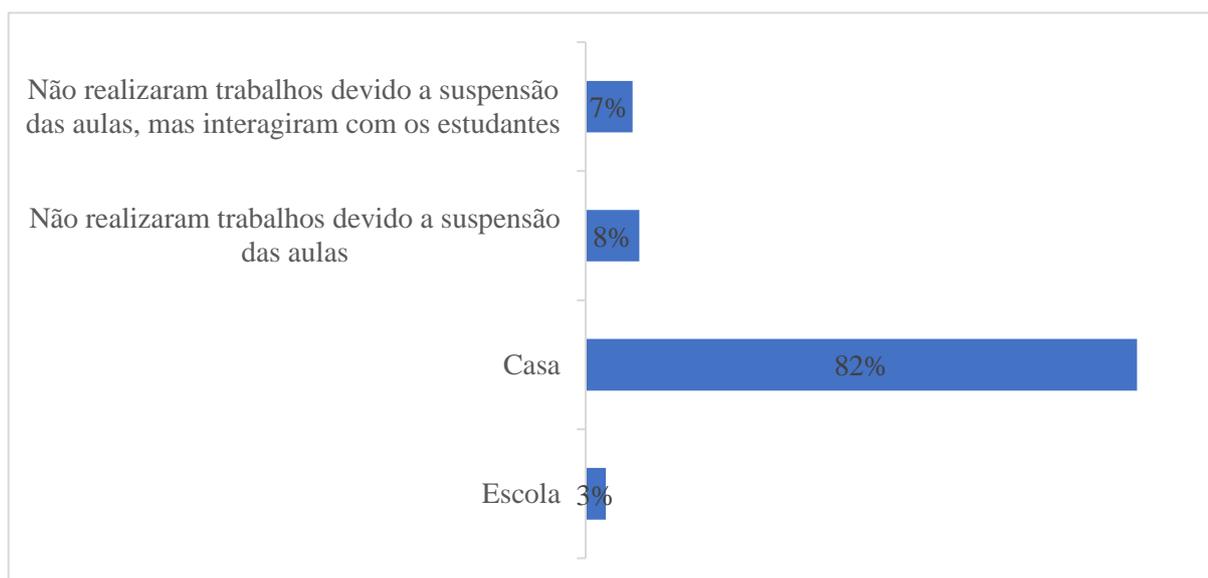


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

É perceptível, que apenas um percentual minoritário (29%) de docentes considera fácil ou muito fácil lidar com os recursos tecnológicos em aulas remotas, o que sugere, mesmo antes da pandemia de Covid-19, a necessidade de oferta de permanentes formações às professoras e aos professores, não como um estímulo à prática de aulas à distância, mas sim, como um permanente movimento de aprimoramento e qualificação profissional docente, tendo em vista agregar às tecnologias a seu exercício profissional de forma crítica, reflexiva e emancipadora.

Paralelo ao exposto, o gráfico abaixo apresenta de forma sucinta, tanto o trabalho docente nos locais onde ocorreram, como as informações sobre a não realização de atividades pedagógicas, em virtude da suspensão das aulas, no contexto de isolamento social.

**Gráfico 4:** Locais de ocorrência do trabalho docente e informações sobre a não realização de atividades pedagógicas, devido a suspensão das aulas, durante o isolamento social.

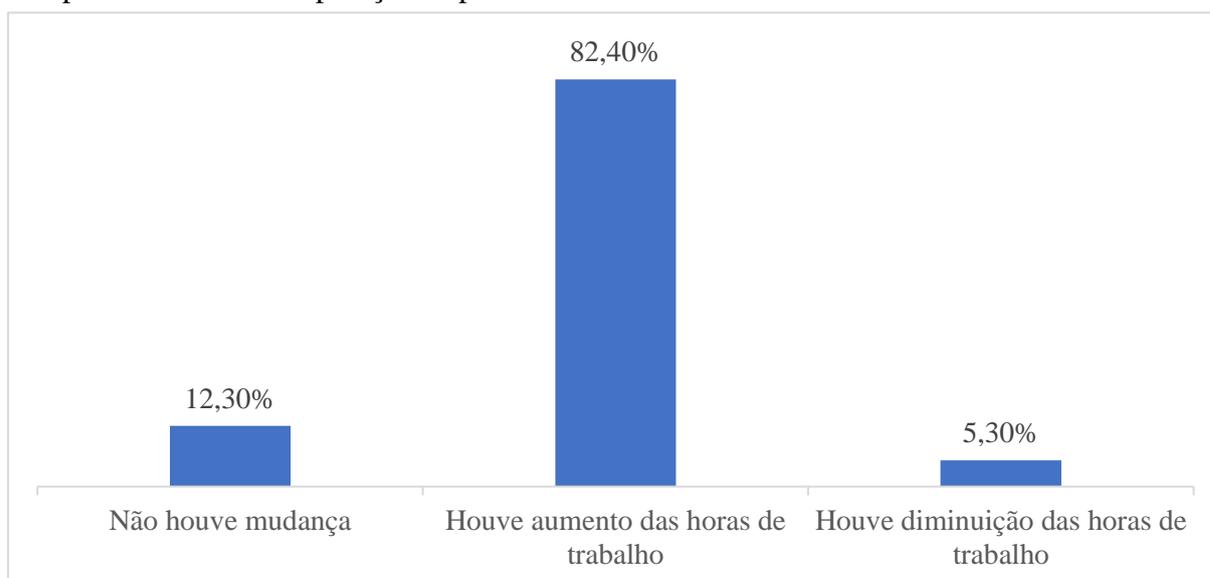


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

Nas redes de ensino, onde optou-se por desenvolver aulas no formato remoto, mais de 80% das professoras e dos professores realizaram suas atividades diretamente no espaço de suas residências, o que corrobora para a ocorrência de profundas mudanças na relação intrafamiliar e nas demais atividades do lar. É possível notar, que houve outras redes de ensino que fizeram a opção pela suspensão das aulas e nestas o corpo docente não desenvolveu trabalhos escolares com os alunos, Mas aí houve experiências em que as/os professoras/res interagiram com os estudantes durante a pandemia e o isolamento social.

No tocante a percepção do corpo docente sobre o tempo dedicado a preparação das aulas no formato não presencial em analogia às atividades presenciais, durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, o gráfico abaixo aponta, sobretudo, para a sobrecarga de trabalho de professoras e professores da Educação Básica pública brasileira.

**Gráfico 5:** Percepção do corpo docente sobre o tempo dedicado a preparação das aulas não presenciais em comparação às presenciais.



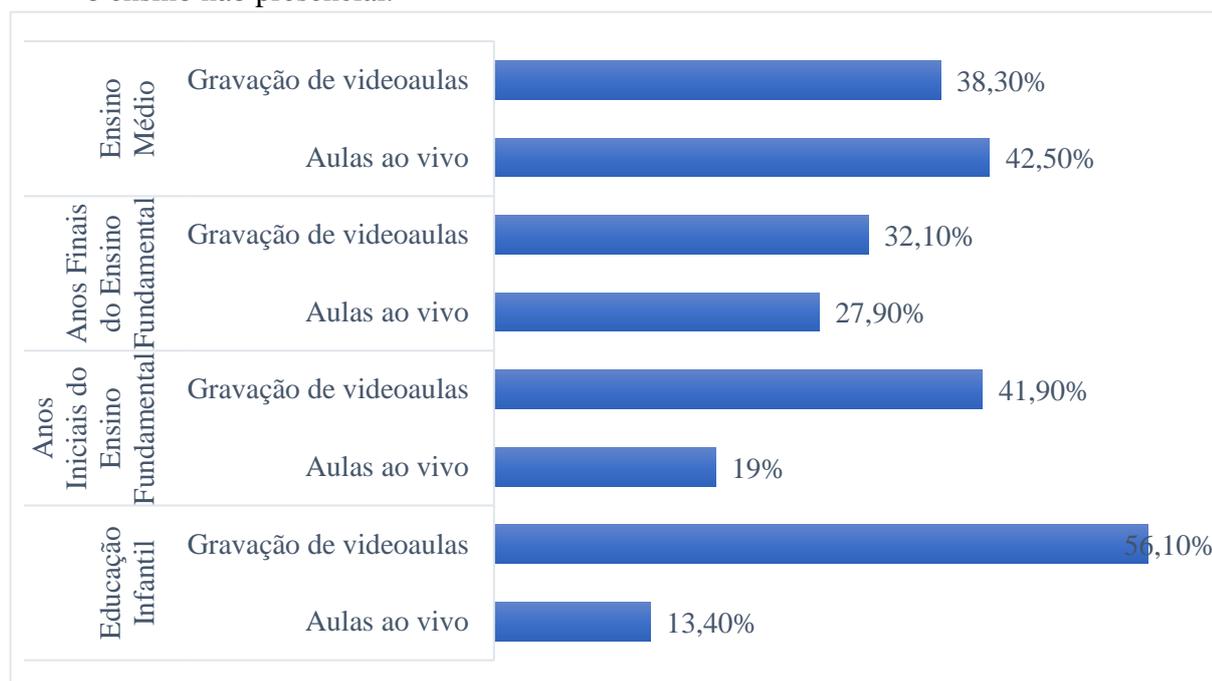
Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

Os dados apontam, que para as professoras e para os professores a preparação das aulas no formato remoto provocou uma intensa elevação em suas jornadas de trabalho (82,4%) em comparação às aulas presenciais, isto é, o corpo docente de todas as etapas da Educação Básica pública brasileira<sup>45</sup> levou mais tempo para concretizar o planejamento e a organização de suas atividades de ensino, o que corrobora de forma latente para o entendimento de que durante a pandemia de Covid-19, o exercício laboral docente foi intensificado, sobrecarregando a todas/todos, haja vista a realização das atividades de ensino e aprendizagem nas redes municipais e estaduais de educação, durante o isolamento social.

Vale ressaltar, que foram diversas às atividades desenvolvidas pelas/pelos docentes durante as aulas não presenciais. O gráfico abaixo apresenta dois exemplos de atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e pelos professores das etapas da Educação Básica pública, nas redes de ensino brasileiras.

<sup>45</sup> De acordo com o estudo realizado pelo Gestrado/UFMG (2020a) na Educação Infantil a sobrecarga de trabalho docente foi de 74,8%, enquanto que no Ensino Fundamental e Ensino Médio foi de 84% e 85,2%, respectivamente.

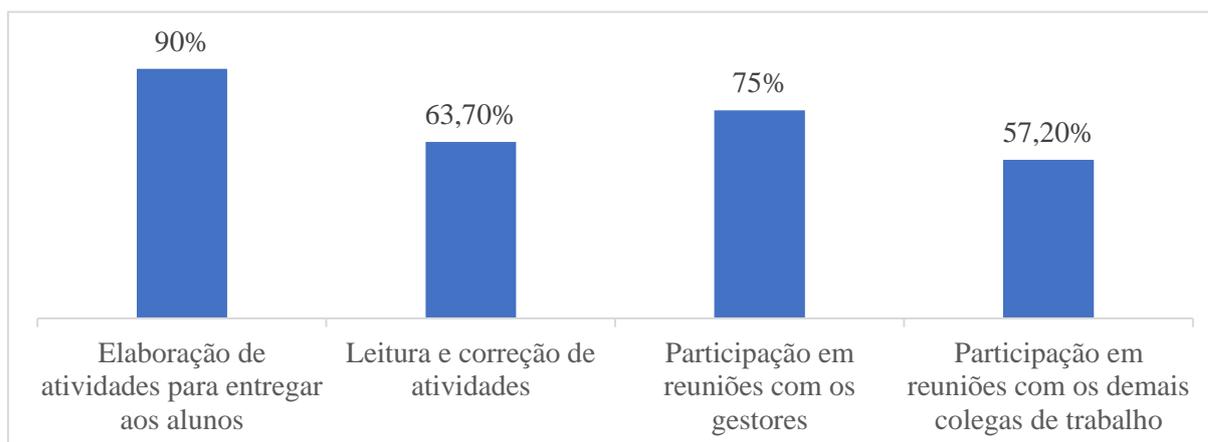
**Gráfico 6:** Percentual de aulas ao vivo e de gravação de videoaulas por docentes durante o ensino não presencial.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

Dentre tantas outras atividades desenvolvidas pelo corpo docente, durante às aulas não presenciais têm-se as aulas ao vivo e as gravações de videoaulas sendo realizadas por professoras e por professores em todas as etapas da Educação Básica. Ganha destaque, por exemplo, a gravação de videoaulas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com 56,1% e 41,9%, respectivamente, enquanto que no Ensino Médio houve um considerável destaque (42,5%) às aulas ao vivo. Cabe ressaltar, que para além das duas atividades supracitadas a pesquisa evidenciou que as/os docentes desempenharam outras ações, conforme conta no gráfico abaixo.

**Gráfico 7:** Outras atividades desenvolvidas pelas professoras e pelos professores durante a interrupção das aulas presenciais.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

O estudo Gestrado/UFMG (2020a) demonstra uma diversidade de atividades desenvolvidas pelas/pelos docentes durante a interrupção das aulas presenciais. Estas atividades, somadas ao aumento da jornada de trabalho, à baixa formação recebida, ao ínfimo suporte oferecido<sup>46</sup>, dentre outros fatores, têm descortinado o perverso processo de intensificação e de precarização pelo qual passa o trabalho docente no Brasil, sobretudo em tempos de isolamento social. Vale apontar que tais processos são anteriores ao surgimento da pandemia de Covid-19. Fazem parte do que tem se estabelecido no país e no contexto internacional com o propósito de subjugar as professoras e os professores à lógica neoliberal e ao capitalismo de acumulação flexível.

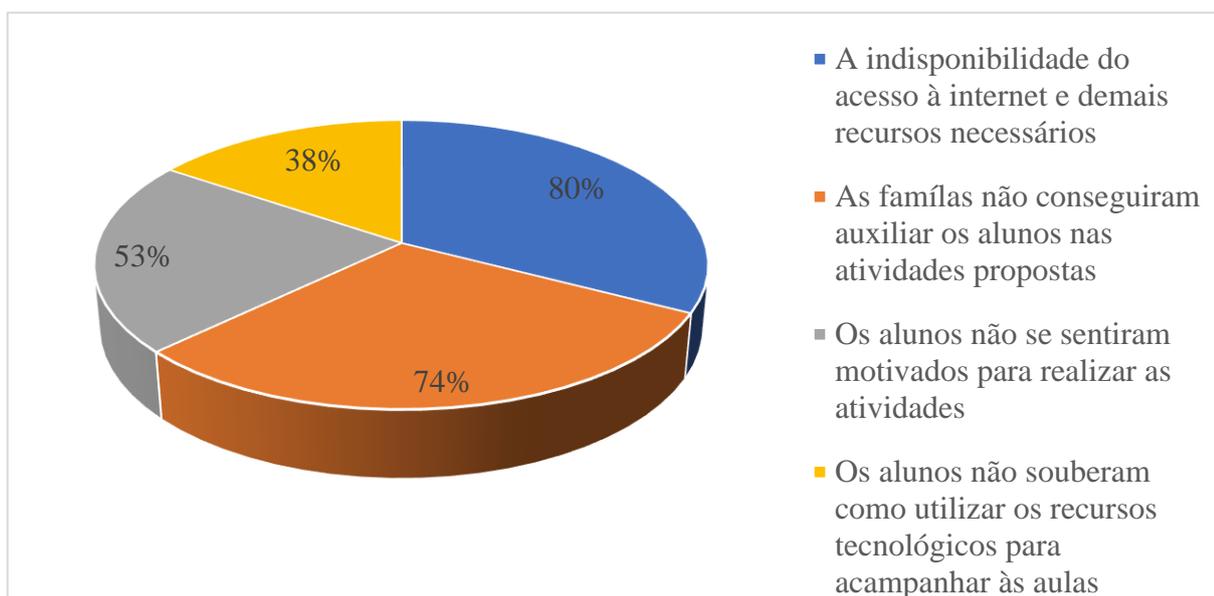
Paralelo ao exposto, o estudo nos possibilita melhor entender a forma como as professoras e os professores avaliam os resultados das aulas no formato remoto. A título de exemplo: apenas 17,5% das/dos docentes creem que às atividades à distância são suficientes, sendo desnecessária a reposição das aulas no período presencial. Para apenas 16% deste público as aulas no formato remoto garantem o desenvolvimento dos conteúdos dos programas de ensino. Isto posto, a maior parte das professoras e dos professores avaliam que após o período de isolamento social deve haver a reposição dos conteúdos de ensino durante aulas presenciais. Nestes termos, as aulas remotas não

<sup>46</sup> O estudo Gestrado/UFMG (2020a) apontou, que o suporte oferecido, pelas instâncias estatais, as/aos docentes, durante às aulas não presenciais ocorreram por meio de disponibilização de plataformas ou aplicativos pedagógicos – 42,9% nas redes de ensino municipais e 75,2% nas redes de ensino estaduais -, através de materiais impressos – 49,4% nas redes de ensino dos municípios e 50,5% nas redes de ensino dos estados -, aporte às aulas por meio de TV e rádio – 13,9% nas redes de ensino dos municípios e 42,5% nas redes de ensino dos estados – e apoio pedagógico – 64,4% nas redes de ensino dos municípios e 51,7% nas redes de ensino dos estados.

podem ser substituídas pelas aulas presenciais, sendo estas extremamente necessárias ao melhor processo de ensino e à melhor aprendizagem na Educação Básica pública brasileira.

As professoras e os professores também expõem as suas percepções em torno dos entraves que limitaram a participação das/dos educandos nas atividades de ensino remoto<sup>47</sup>. O gráfico abaixo aponta (na visão das/dos docentes) às principais causas da baixa participação das/dos alunas/alunos nas atividades desenvolvidas.

**Gráfico 8:** Principais causas apontadas pelas professoras e pelos professores para a baixa participação das/dos alunas/alunos nas atividades desenvolvidas durante o período de isolamento social.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020a).

Para o grupo docente, a participação das/dos educandos foi baixa em todas as etapas da Educação Básica pública, haja vista um leque de entraves que limitaram o envolvimento das/dos discentes nas aulas no formato remoto. Destaca-se que, na percepção das/dos docentes, houve indisponibilidade de internet e demais recursos (80%) por parte das/dos educandos para participarem das atividades pedagógicas, o que reflete a extrema desigualdade socioeconômica que vitima uma grande parcela da população brasileira. A pandemia de Covid-19, além de causar muita angústia e sofrimento a todas as famílias, descortinou as mazelas sociais existentes no país, assim como a falta de políticas

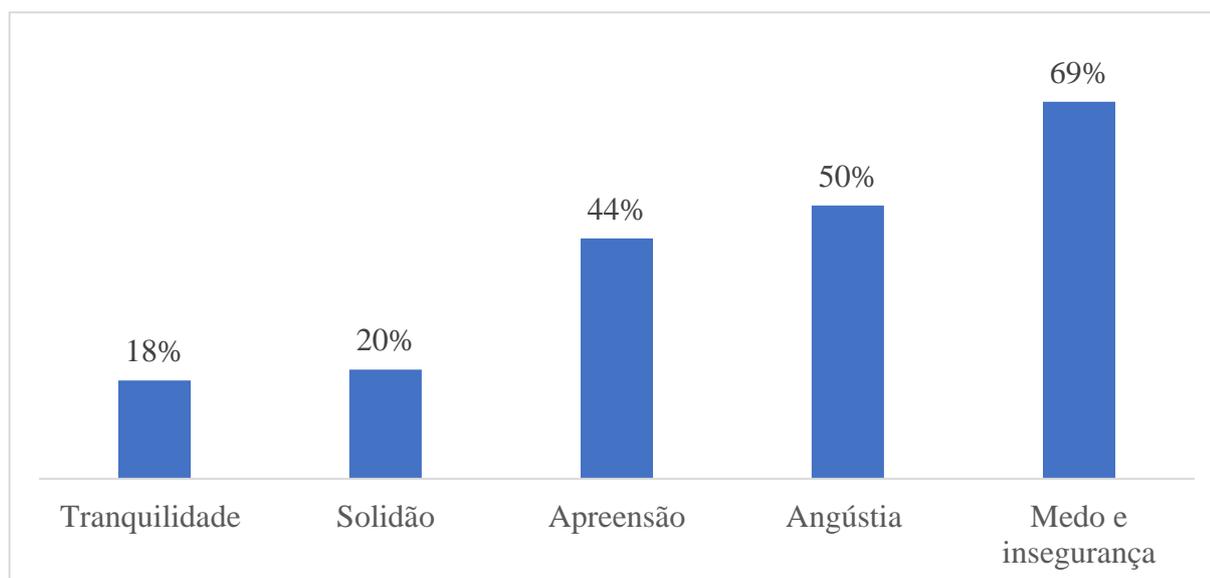
<sup>47</sup> A pesquisa Gestrado/UFMG (2020a) evidenciou, que as professoras e os professores avaliaram que a participação das alunas e dos alunos, durante às aulas remotas: diminuiu drasticamente (38%), diminuiu um pouco (46%), manteve-se igual (12%) e aumentou (4%).

públicas, sobretudo na área da educação, tendo em vista atender a população mais carente distribuída na diversidade do território brasileiro.

Ganha destaque para as professoras e para os professores o fato da maior parte das famílias (74%) não poder ajudar as alunas e os alunos durante às atividades e que as educandas e os educandos não se sentiam motivadas/os (53%) para continuar os estudos. Tais fatos podem ser atribuídos a diversos fatores, como ao terrível luto que assolou incontáveis lares, a implacável desigualdade social que vitima a maior parte da classe trabalhadora e a ineficiência das políticas públicas para dar o suporte necessário às famílias, que se viram durante o período de isolamento social desamparadas pelo Estado, no atendimento de suas necessidades básicas à manutenção da vida.

Foi evidenciado que as professoras e os professores manifestaram diversos sentimentos relativos à realização de seus trabalhos no período de isolamento social. O gráfico abaixo apresenta os mais destacados pelo estudo.

**Gráfico 9:** Principais sentimentos apresentados pelas professoras e pelos professores durante a realização de seus trabalhos na pandemia de Covid-19.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFGM (2020a).

Percebe-se a diversidade de sentimentos de professoras e professores em virtude da pandemia. Tais sentimentos foram intensos durante a realização de suas atividades laborais. Evidencia-se, no contexto da pesquisa, o sofrimento psíquico do grupo docente enquanto desenvolviam seus trabalhos de forma remota. O medo e a insegurança (69%) sobressaíram, pois na época do estudo não se sabia quando se retornaria à normalidade (e

voltamos?), angústia (50%) em relação ao futuro, apreensão (44%) em relação a perda de direitos e solidão (20%) provocada pelo isolamento social podem ser considerados fatores de adoecimento docente na pandemia de Covid-19.

O estudo realizado pelo Gestrado/UFMG (2020a) contribui para pôr em evidência as adversidades no trabalho docente durante o auge da pandemia de Covid-19, sobretudo diante do isolamento social, em que os sistemas de ensino municipais e estaduais optaram pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas, na Educação Básica pública, de forma não presencial.

Destarte, as redes públicas de ensino – ressaltando aquelas que optaram pela suspensão de todas as atividades durante o período de isolamento social – procuraram desenvolver diferentes estratégias para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem durante a interrupção das aulas presenciais. Neste sentido, as professoras e os professores brasileiros exerceram seu labor – com compromisso e dedicação, haja vista proporcionar a educação que foi possível as/aos seus discentes – das mais diferentes formas, tendo em vista atender às exigências postas pelo contexto pandêmico. Incluíram seus afazeres no cenário virtual, participaram de momentos dedicados às reuniões de trabalho, elaboraram materiais didáticos para serem entregues as/aos discentes, estiveram em interações via aplicativos de rede social com alunas e alunos, por exemplo.

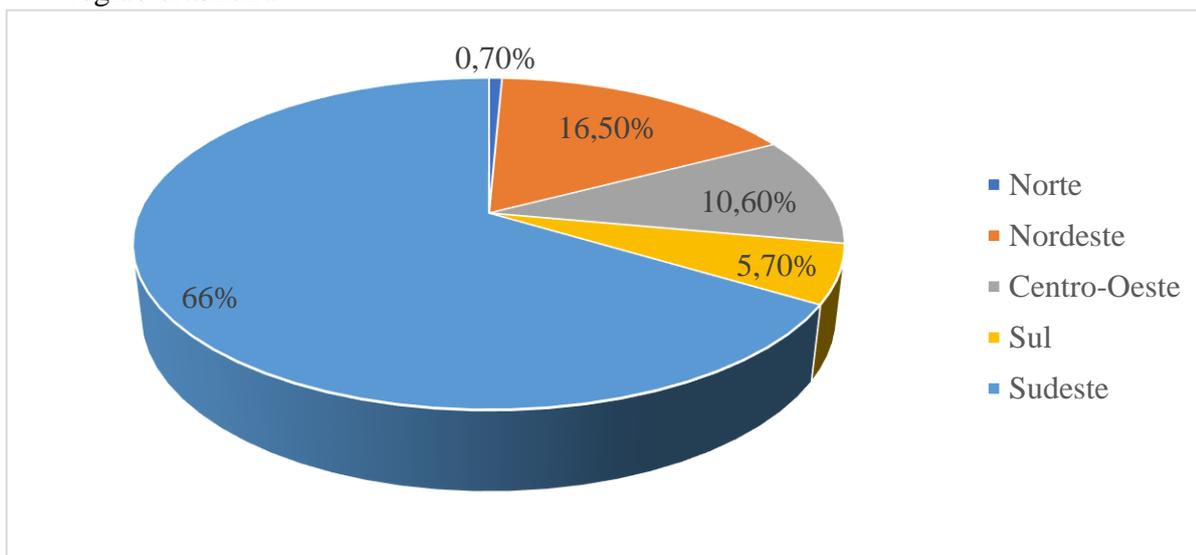
Tudo isto, sob as mais adversas condições, dentre as quais se destacam: os sentimentos de medo, angústia, apreensão, solidão, dentre outros, que corroboraram a seus adoecimentos; as precárias condições de infraestrutura de inúmeras escolas em todo o país, que não dispunham, por exemplo, de segurança sanitária a seus servidores e demais sujeitos; a falta de formações e de suporte em diversas redes de ensino; a ausência de profissionais, pois muitos estavam acometidos pela Covid-19 – em luta pela vida – ou sofrendo o luto da perda de um ente querido, por exemplo; as precárias condições socioeconômicas das famílias brasileiras, que lutavam para conseguir o necessário sustento e sua sobrevivência, dentre outras. Nestes termos, urge a busca por políticas públicas, que tragam em seu bojo soluções viáveis à melhoria das condições de trabalho docente e, por consequência, a melhoria da oferta educacional as/aos discentes brasileiros.

Outra pesquisa igualmente realizada pelo Gestrado/UFMG (2020b) trouxe à baila as percepções das professoras e dos professores da Educação Básica privada, em torno das atividades desenvolvidas e sobre quais condições exerceram seus trabalhos no Brasil, durante o isolamento social, provocado pela Covid-19. Tal pesquisa foi realizada entre os dias 20 de julho e 21 de agosto de 2020 e envolveu uma amostra de 2.934 (dois mil

novecentos e trinta e quatro) docentes. Os dados gerais da pesquisa apresentam que apesar do distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19, a maior parte das/dos docentes da Educação Básica privada (96,5%) continuou a desenvolver as suas atividades de forma não presencial, enquanto que aquelas/aqueles que tiveram seus trabalhos suspensos foi em percentual de 3,5%. Vale ressaltar que das/dos docentes que trabalharam com aulas não presenciais, 92% realizou suas atividades em casa e 4,1% em ambiente escolar.

Outros dados apontam, que 76,3% das/dos respondentes foram mulheres entre 30 e 49 anos de idade. Houve participação de 23 estados e mais o Distrito Federal. O gráfico abaixo mostra a participação das/dos docentes da Educação Básica privada, dividida por região no Brasil.

**Gráfico 10:** Docentes da Educação Básica privada respondentes ao estudo dividido por região brasileira.



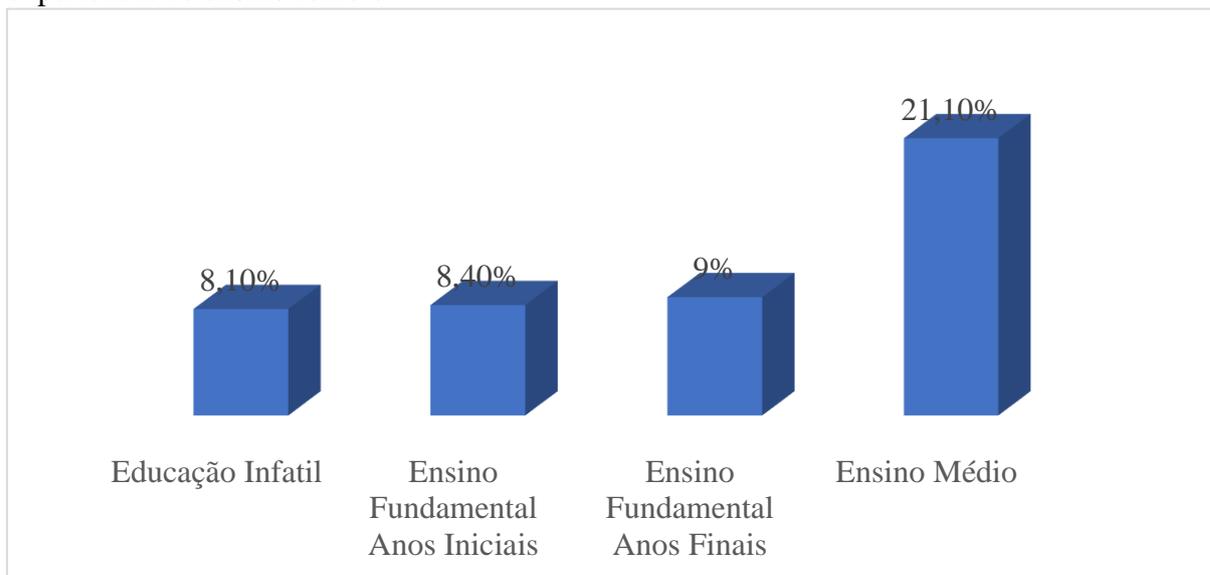
Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFGM (2020b).

A pesquisa evidenciou a concentração das/dos docentes participantes em estados como: São Paulo (1073) e Minas Gerais (772), por exemplo. Por outro lado, houve uma ínfima participação de professoras e de professores de estados amazônicos como, por exemplo: Amapá (1), Amazonas (1), Acre (5) e Pará (7). Nestes termos, o estudo trouxe elementos essenciais a nível de Brasil, porém, há de considerar a necessidade de mais pesquisas e com maior profundidade nos estados da Amazônia, haja vista melhor elucidar as mais diversas atividades desenvolvidas por professoras e por professores da Educação Básica privada e sob quais condições ocorreram.

No tocante aos vínculos profissionais na rede privada, as professoras e os professores informaram que estavam: 78% em escolas particulares, 16% em instituições de ensino privada comunitária e filantrópica, sem fins lucrativos e sem parceria com a administração pública e os demais em instituições de ensino privada comunitária e filantrópica, sem fins lucrativos e com parceria com a administração pública. Vale ressaltar que 20% das/dos docentes respondentes da pesquisa estavam trabalhando tanto na rede privada como na rede pública de ensino. A pesquisa informou que a maioria (76%) das/dos docentes estavam trabalhando apenas no ensino regular. Os demais exerciam seus trabalhos entre as etapas e as modalidades de ensino.

Entre as/os docentes que informaram ter algum trabalho já desenvolvido por meio do ensino remoto, o gráfico abaixo apresenta o percentual (por etapas de atuação), na Educação Básica privada.

**Gráfico 11:** Professoras e professores da Educação Básica privada com alguma experiência no ensino remoto.



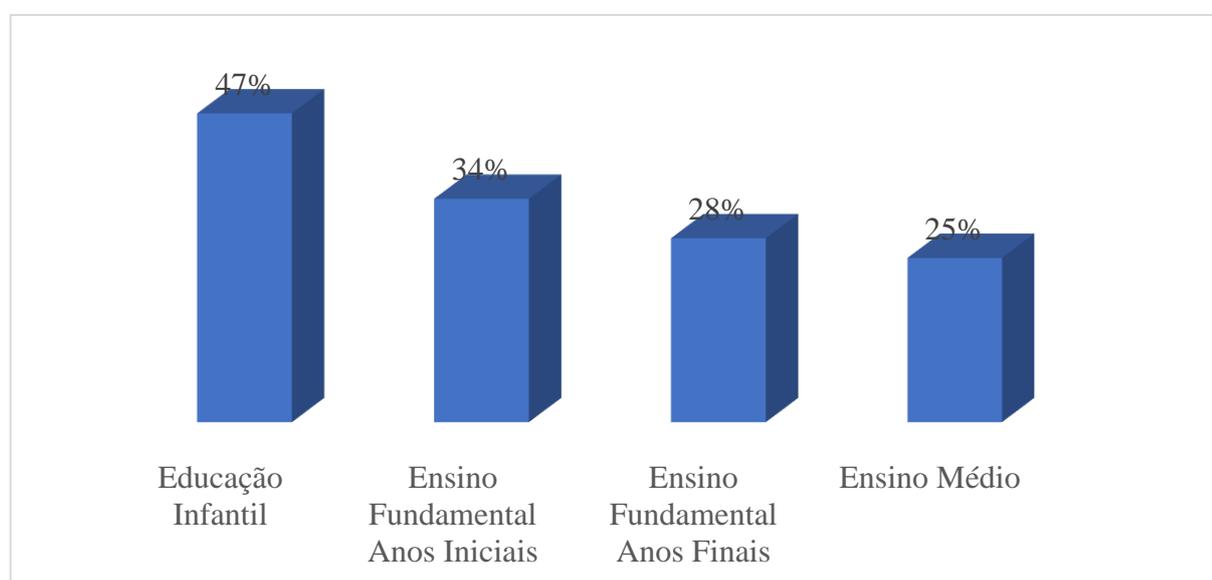
Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

Percebeu-se que no período de isolamento social menos de 50% das professoras e dos professores da Educação Básica privada já havia tido algum tipo de experiência com as aulas no formato remoto, o que demonstra que a maior parte não possuía tal bagagem, que por seu turno acabava por trazer desafios, mas principalmente dificuldades ao labor docente. Tal fato pode estar relacionado às dificuldades em se trabalhar com as TICs em ambientes de ensino e aprendizagem não presenciais. A pesquisa evidenciou que apenas 38% das professoras e dos professores do Ensino Médio consideraram fácil o uso das

ferramentas tecnológicas durante as aulas, enquanto que nas demais etapas este percentual ficou em torno de 30% das/os docentes.

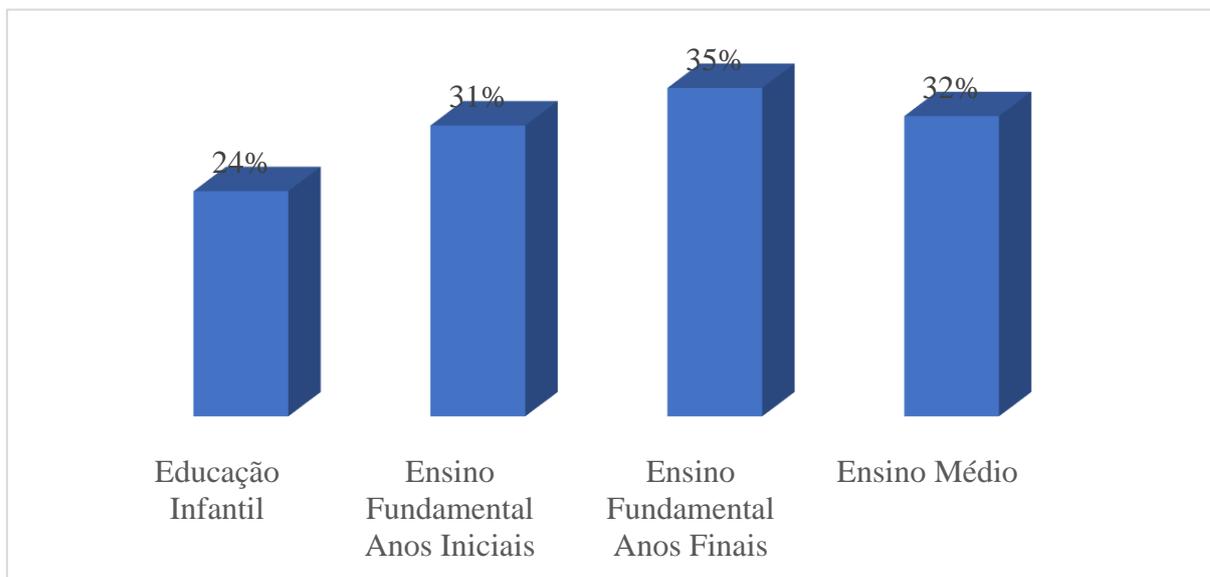
No atinente à formação das professoras e aos professores da Educação Básica privada para uso das tecnologias digitais nas aulas não presenciais, os gráficos abaixo apresentam o percentual daquelas/daqueles que não receberam nenhum tipo de formação e a porcentagem daquelas/daqueles que tiveram que recorrer (por conta própria) a tutoriais on-line.

**Gráfico 12:** Professoras e professores que não receberam formação para uso dos recursos tecnológicos às aulas não presenciais.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

**Gráfico 13:** Professoras e professores que recorreram a tutoriais on-line para aprender sobre o uso dos recursos tecnológicos às aulas não presenciais.



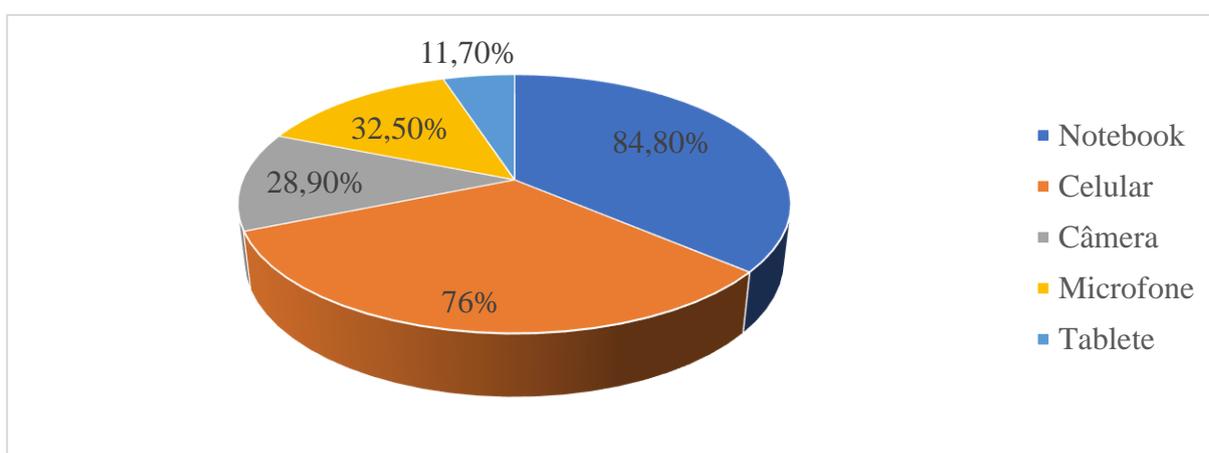
Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

Os dados evidenciam que houve precariedade em relação à oferta de formações às(aos) educadoras/educadores para o uso das TICs durante às aulas no isolamento social. Em todas as etapas do trabalho na Educação Básica privada a maior parte das professoras e dos professores não recebeu nenhum tipo de formação ou teve que recorrer a tutoriais on-line para aprender (minimamente) a usar as TICs no processo de ensino e aprendizagem. Nota-se que quase a metade (47%) das professoras e dos professores da Educação Infantil não recebeu formação alguma e que quase um quarto destas/destes teve que buscar por esforço próprio tutoriais on-line para aprender a usar as ferramentas de tecnologia para ensinar. No Ensino Médio, um quarto das/dos docentes não recebeu nenhuma formação e mais de 30% teve que buscar por tutoriais, o que evidencia ocorrer, também, na rede de ensino privada a precarização enfrentada pelas professoras e pelos professores a rede pública de ensino.

No grupo docente que recebeu algum tipo de formação nas escolas para uso dos recursos tecnológicos durante às aulas não presenciais: 13% foi da Educação Infantil, 18% foi do Ensino Fundamental anos iniciais, 15% foi do Ensino Fundamental anos finais e 18% foi do Ensino Médio. daquelas/daqueles docentes que receberam formação (para o propósito citado) promovida pelas instituições empregadoras têm-se: 13% da Educação Infantil, 15% do Ensino Fundamental anos iniciais, 18% do Ensino Fundamental anos finais e 20% do Ensino Médio.

Vale destacar os recursos tecnológicos mobilizados por professoras e por professores, durante às aulas não presenciais. Foi evidenciado, por exemplo, que apesar do fornecimento dos equipamentos e dos materiais serem de responsabilidade do empregador, a maior parte das/dos docentes usou seus próprios meios para desenvolver seus trabalhos. O gráfico abaixo apresenta os principais recursos tecnológicos usados pelas professoras e pelos professores para seu trabalho, nas aulas à distância, durante o período de isolamento social.

**Gráfico 14:** Principais recursos tecnológicos usados pelas professoras e pelos professores durante às aulas não presenciais.

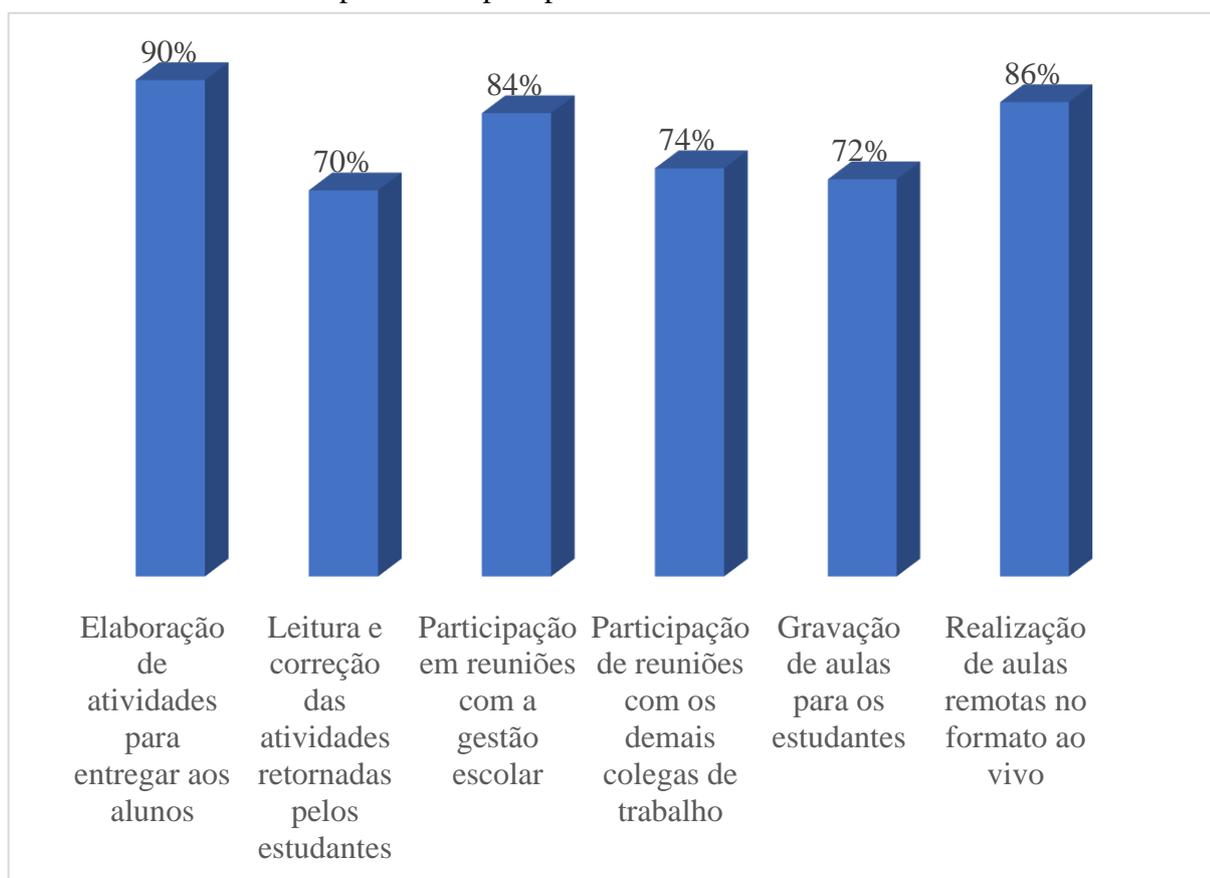


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

É relevante destacar que professoras e professores da Educação Básica privada em sua maioria (90%) afirmaram que possuíam recursos em casa para às aulas remotas, embora tivessem que compartilhá-los com outras pessoas, não sendo, desta forma, de fins exclusivos às atividades não presenciais. Os destaques ficaram para recursos como o notebook (84,8%) e o celular (76%), que apareceram como os mais usados pelas/pelos docentes durante a realização de seus trabalhos, no contexto de isolamento social. Em relação à internet usada para as atividades de trabalho, as/os docentes afirmaram que 90% era de banda larga e 22,8% oriunda de planos de celular.

É salutar apresentar em forma de gráfico às atividades mais desenvolvidas pelas professoras e pelos professores da Educação Básica privada durante o isolamento social.

**Gráfico 15:** Principais trabalhos realizados pelas professoras e pelos professores durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

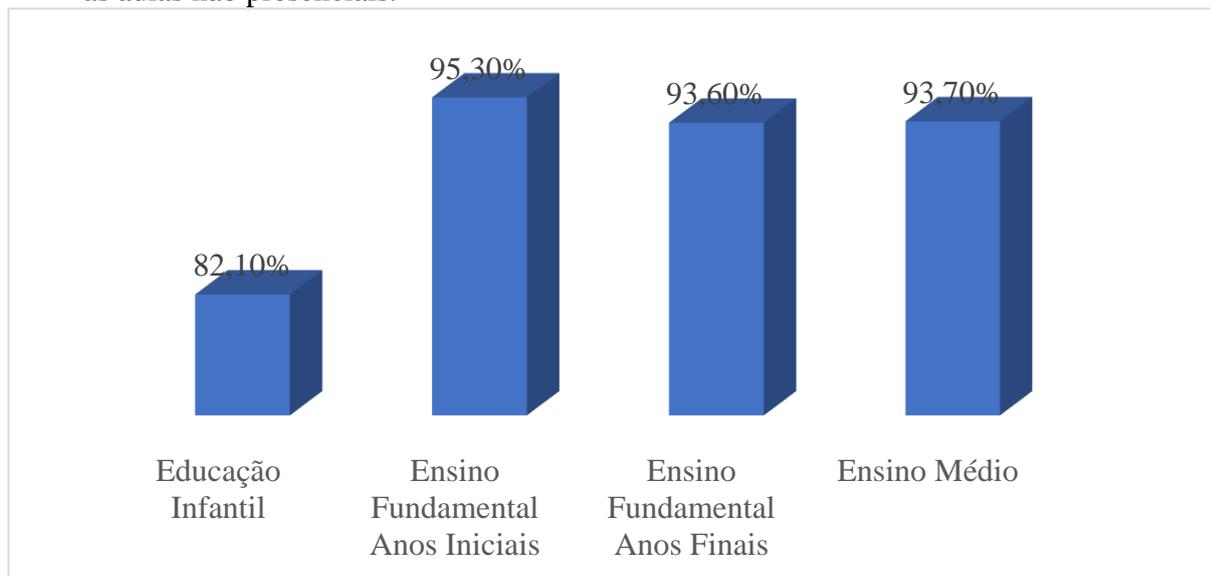


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

Como é perceptível, as professoras e os professores da Educação Básica privada desenvolveram – assim como as/aos docentes da rede pública de ensino básico – uma variedade de atividades, com destaque para trabalhos elaborados e entregues as/aos discentes: algo que 9 em cada 10 educadoras e educadores realizaram. Soma-se ao exposto a realização de aulas remotas ao vivo (86%) por docentes de etapas como Educação Infantil (80,9%) e Ensino Médio (90,9%).

Vale frisar que o formato de ensino não presencial ocasionou o aumento do tempo de trabalho das professoras e dos professores em todas as etapas da Educação Básica privada, conforme é apresentado no gráfico abaixo.

**Gráfico 16:** Aumento do tempo de trabalho pelas professoras e pelos professores durante as aulas não presenciais.

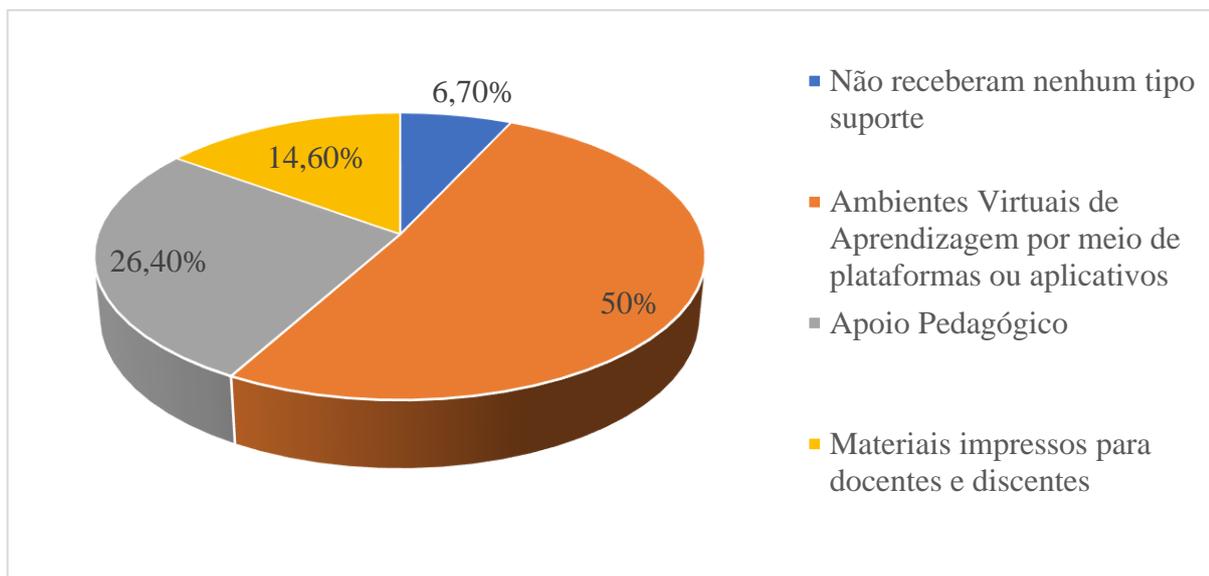


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFG (2020b).

Os trabalhos realizados foram de uma grande diversidade e intensidade, pois as/os docentes tiveram reconfiguradas tanto as suas atividades quanto as suas jornadas de trabalho. A intensificação do tempo dedicado ao trabalho foi algo evidente durante às aulas não presenciais nas redes públicas e privadas de ensino. Isso a ponto de haver um rearranjo do exercício profissional docente, partindo-se das ações pedagógicas desenvolvidas nos momentos da convivência presencial, da hora relógio escolar e das interações interpessoais com as/os discentes e demais sujeitos do espaço escolar, rumo a um ensino-aprendizagem baseado na educação remota, onde os elementos mais visíveis são o isolamento social, a exigência de mais trabalho e de mais tempo as/aos docentes para organizá-lo e executá-lo, sobrecarregando as/os física e emocionalmente. Tal rearranjo é a mais evidente característica da precarização e da intensificação do labor docente durante a pandemia de Covid-19.

No atinente ao suporte técnico oferecido às professoras e aos professores pelas redes privadas de ensino e por suas escolas, o gráfico abaixo mostra tanto percentual das/dos que não o receberam como os mais oferecidos.

**Gráfico 17:** Tipos de suporte oferecido as professoras e aos professores durante as aulas não presenciais



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

Como se evidência houve professoras e professores (6,7%) da Educação Básica privada que não receberam nenhum tipo de suporte durante às aulas não presenciais. Os dados apontam que a metade das/dos docentes recebeu como apoio plataformas ou aplicativos digitais, que conduziram o trabalho docente pelo interior de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), embora (como apresentado) muitas/os das educadoras e dos educadores não tivessem, minimamente, o conhecimento sobre o uso dessas ferramentas tecnológicas, o que pode ter causado constrangimentos e desconfortos.

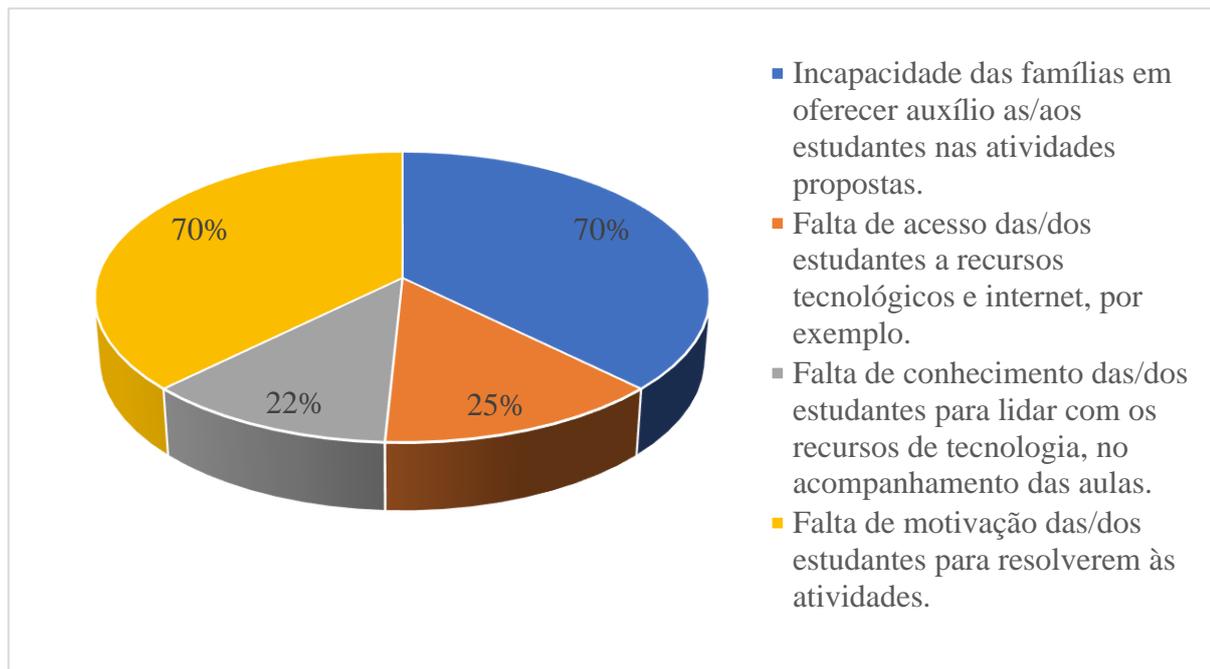
No que tange ao suporte oferecido pelas redes privadas de ensino e distribuído entre as etapas que compõem a Educação Básica privada, os dados evidenciaram que a disponibilização de plataformas ou aplicativos digitais em AVA obteve o maior uso, pois o percentual incidiu em: 73,2% na Educação Infantil, 81,1% no Ensino Fundamental anos iniciais, 81% no Ensino Fundamental anos finais e 81,7% no Ensino Médio. Em relação ao suporte por meio de materiais impressos a docentes e discentes, os números apontam que foi usado em: 22,9% na Educação Infantil, 23,1% no Ensino Fundamental anos iniciais, 26,6% no Ensino Fundamental anos finais e 20,2% no Ensino Médio. O suporte através de apoio pedagógico na Educação Infantil foi de 43,3%, no Ensino Fundamental anos iniciais foi de 41,7%, no Ensino Fundamental anos finais foi de 38,5% e no Ensino Médio foi de 41,4%. Houve ainda, embora em menor percentual, o suporte por meio de aulas através de mídias como televisão e rádio: na Educação Infantil foi 3%, no Ensino

Fundamental anos iniciais foi de 2,6%, no Ensino Fundamental anos finais foi de 3,1% e no Ensino Médio foi de 2,7%.

Vale trazer à baila informações sobre as medidas tomadas (ou não) pelas escolas privadas em relação aos contratos de trabalho e aos benefícios de professoras e de professores atuantes na Educação Básica, durante o período de isolamento social. Os dados apontam que devido à suspensão das aulas presenciais, 23% das escolas privadas não tomaram nenhuma medida que viesse a afetar, seja os contratos de trabalho, seja os benefícios das professoras e dos professores. No atinente às escolas, que tomaram alguma medida destacam-se, por exemplo: a antecipação das férias (38%), a redução salarial (25%), o atraso no pagamento dos salários (9%), a demissão (4%), a antecipação do recesso escolar (23%) e a suspensão temporária dos contratos de trabalho (7%). No que diz respeito aos benefícios, a pesquisa mostrou, por exemplo, que 92% das professoras e dos professores disse não ter havido mudanças, enquanto que 4% relatou que houve a suspensão do auxílio alimentação. De toda forma, fica evidente que educadoras e educadores das redes privadas de ensino básico sofreram adversidades nas relações de trabalho, tais como: demissão, corte nos benefícios, aumento do tempo e da carga de trabalho e falta de condições para o pleno desenvolvimento de suas atividades laborais, durante a pandemia de Covid-19.

As relações entre as/os docentes e as/os estudantes foram abordadas pelo estudo e os dados apontam que houve, por exemplo, a diminuição das alunas e dos alunos nas atividades propostas, em todas as etapas da Educação Básica privada. Para as/os docentes, a participação das/dos estudantes diminuiu: drasticamente (23%), um pouco (50,8%), manteve-se igual (21,5%) e aumentou (4,6%). Percebe-se que na Educação Básica brasileira (pública e privada) as/os discentes em sua maioria não compareceram às aulas não presenciais e, para as/os docentes, as causas foram as mais diversas possíveis. No gráfico abaixo, têm-se exemplos de causas apontadas por professoras e por professores das redes privadas de ensino para a baixa participação das educandas e dos educandos às atividades pedagógicas, durante o período de isolamento social.

**Gráfico 18:** As principais causas apontadas pelas/pelos docentes à baixa participação das/dos estudantes nas atividades não presenciais.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

Os dados convergem no sentido de apontar as dificuldades de participação das/dos estudantes da Educação Básica privada nas atividades propostas pelas professoras e pelos professores durante o isolamento social, sendo que duas das mais destacadas foram: a falta de motivação das/dos estudantes (70%) e a incapacidade das famílias em auxiliar as alunas e os alunos nos trabalhos escolares (70%). Tais dificuldades podem estar associadas ao cenário sombrio provocado pela pandemia de Covid-19 e às condições socioeconômicas e educacionais das famílias para tratar dos conteúdos escolares. No contexto em que as pessoas se sentiam inseguras e extremamente preocupadas com salvar as suas vidas e manter a suas formas de subsistência é compreensível que as/os estudantes e suas famílias não tenham tido as aulas não presenciais como a primeira prioridade. Neste sentido, cabe a realização de mais estudos e com maior profundidade em vista da verificação de tal hipótese.

A perspectiva das professoras e dos professores (das redes privadas) sobre a realização das atividades não presenciais foi aferida no estudo e constatou-se que: para 70% elas justificam o recebimento de seus salários; para 50% com a realização das atividades remotas não será preciso a reposição das aulas, quando do retorno presencial; para 68% as aulas remotas possibilitam a continuidade dos conteúdos que precisam ser trabalhados; para 65% as aulas remotas possibilitam o contato docente com os discentes

e seus familiares; para 76% as atividades remotas permitem que as/os estudantes tenham conteúdos escolares em casa.

No atinente à perspectiva docente sobre os conteúdos escolares trabalhados do ensino remoto, os dados apontam informações importantes, como a necessidade de retomada parcial e integral e a não retomada, após o período de isolamento social. O quadro abaixo apresenta os resultados por etapa de ensino.

**Tabela 12:** Perspectivas das professoras e dos professores sobre o trabalho com os conteúdos escolares, durante o ensino remoto.

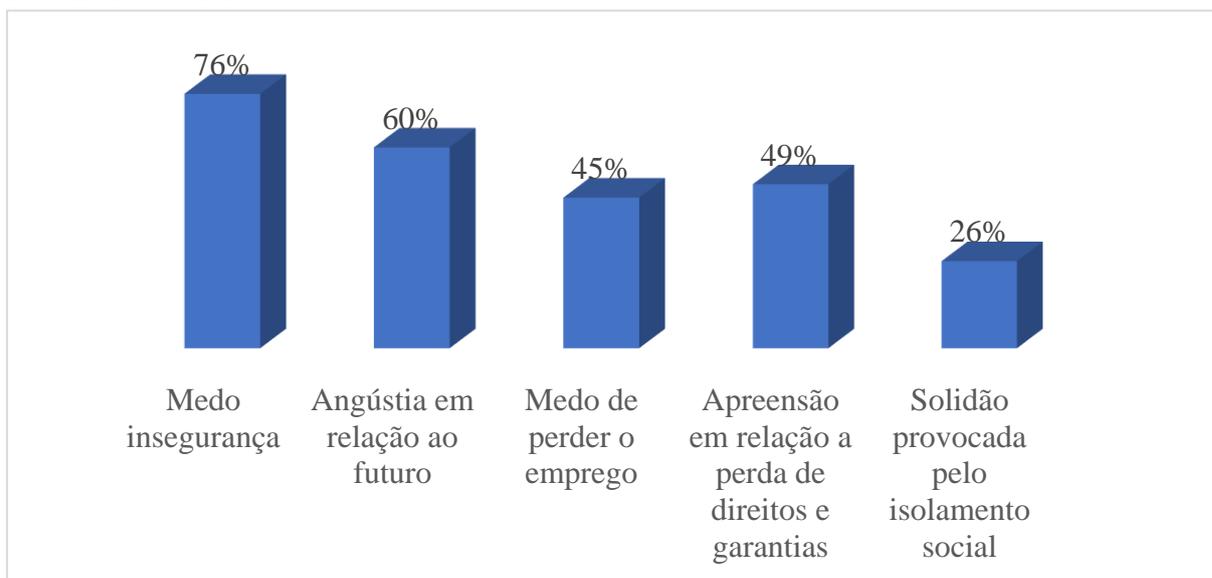
<b>ETAPAS DE ENSINO</b>	<b>RETOMADA INTEGRAL</b>	<b>RETOMADA PARCIAL</b>	<b>TERÁ SIDO REALIZADO</b>
Educação Infantil	19,4%	69,3%	11,3%
Ensino Fundamental anos iniciais	6,2%	80,8%	13%
Ensino Fundamental anos finais	4%	76,8%	19,2%
Ensino Médio	5,2%	68,7%	26,2%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

A tabela aponta que para a maioria das professoras e dos professores da Educação Básica privada, os conteúdos escolares, mesmo tendo sido ministrados durante as aulas não presenciais, precisarão ser retomados, sobretudo de forma parcial, mas também integralmente, no retorno aos trabalhos de forma presencial. Isso denota a compreensão docente de que a aprendizagem dos conteúdos escolares não ocorreu de forma adequada durante as atividades não presenciais, necessitando de um trabalho aprofundado durante as aulas presenciais.

Vale igualmente trazer à baila dados do estudo realizado pelo Gestrado/UFMG (2020b) sobre o que sentiram as professoras e os professores da Educação Básica privada no contexto de isolamento social. O gráfico abaixo aponta os principais sentimentos manifestados pelas/pelos docentes.

**Gráfico 19:** Principais sentimentos apresentados pelas/pelos docentes durante o isolamento social.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações do Gestrado/UFMG (2020b).

O gráfico põe em evidência uma série de sentimentos de muitos docentes brasileiros na Educação Básica privada. Tais sentimentos expressam seu sofrimento durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, o que tem contribuído para o adoecimento docente. Percebe-se que as/os docentes desenvolveram suas atribuições funcionais sob angústia, medo, insegurança, solidão e apreensão em relação às perdas de empregos e de direitos. Todos estes sentimentos contribuíram para o sofrimento físico e emocional das professoras e dos professores brasileiros. No tocante ao suporte emocional e psicológico, a maior parte das/dos docentes, de todas as etapas de ensino foram enfáticos em dizer que não receberam. Os dados do estudo evidenciam que na Educação Infantil 57,8% não recebeu, no Ensino Fundamental anos iniciais 70,3% não recebeu, no Ensino Fundamental anos finais 63,8% não recebeu e no Ensino Médio 57,9% não recebeu nenhum tipo de suporte ou apoio emocional por parte das instituições empregadoras, o que se pode resultar de um descaso em relação a saúde dos trabalhadores/professoras/professores.

Nestes termos, as professoras e os professores da Educação Básica das redes privadas de ensino, também, tiveram que se adaptar às novas condições de trabalho impostas pela pandemia de Covid-19. Desenvolveram seus trabalhos, apesar das precárias condições às quais foram submetidas/dos, da carência de planejamentos e de formações por parte das instituições empregadoras, tendo em vista dar continuidade ao ensino durante o período de isolamento social.

Diante do exposto, cabe trazer à baila considerações sobre as propostas construídas pelo órgão gestor da educação portelense em torno do retorno ao trabalho docente, no contexto de volta às aulas, entre os anos de 2020 e 2021. Vale apontar, que tais propostas serviram de norte às discussões travadas no âmbito do Conselho Municipal de Educação de Portel, tendo em vista a constituição de amparos normativos que chancelassem as políticas públicas educacionais direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem no contexto de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19 no município.

### 3.3 As propostas da Secretaria Municipal de Educação de Portel ao trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19

Nesta subseção são tecidas considerações em torno das propostas de retorno do trabalho docente - construídas pela secretaria de educação portelense, no contexto de volta às aulas, entre os anos de 2020 e 2021. Busca-se situá-las na conjuntura educacional, econômica, política e sanitária provocada pelo isolamento social, durante a pandemia de Covid-19.

Desta feita, a Secretaria Municipal de Educação de Portel, construiu algumas propostas para o trabalho docente para o retorno às atividades letivas, durante o isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Tratou-se de um conjunto de medidas de caráter administrativo e pedagógico que foram tomadas pelo poder público, haja vista a continuidade das atividades educacionais. Tais medidas constam em alguns documentos/propostas<sup>48</sup> que foram chamadas, respectivamente, de: “Documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino de Portel no contexto da pandemia de Covid-19” (PORTEL, 2020) e “Plano de retorno às aulas 2020/2021” (PORTEL, 2021).

É salutar destacar que a construção dos/das documentos/propostas contendo as orientações de trabalho ao grupo docente e, em paralelo, de retorno às atividades letivas propriamente ditas em Portel, ocorreu em uma conjuntura nacional na qual apesar de pouco se saber sobre a melhor forma de se planejar e de se executar as relações

---

<sup>48</sup> O estudo das propostas de retorno às atividades letivas, construídas pela Semed de Portel, teve como propósito identificar, sobretudo as orientações direcionadas ao labor docente nos documentos produzidos nos anos de 2020 e 2021. Neste âmbito, busca-se apontar as principais sugestões direcionadas ao trabalho de professoras e de professores durante a pandemia de Covid-19, cabendo outros estudos, quanto aos demais temas presentes nos documentos supramencionados.

educacionais formais, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, os entes federados nas mais diversas regiões brasileiras buscaram propor ações que minimizassem os impactos da pandemia na formação das/dos educandos.

Na pesquisa ficou evidenciado que os documentos que constituíram as propostas da Semed reconhecem o agravamento do quadro epidemiológico em diferentes contextos (internacional, nacional, estadual e municipal), sobretudo em 2020. Vale dizer, que depois do aparecimento do primeiro caso, oficialmente, registrado de Covid-19, em 4 de maio de 2020, no território portelense, o número de infectados e de óbitos aumentou vertiginosamente, sendo este território, depois do município de Breves, o que apresentou os maiores índices de casos positivos e de mortes na região do Marajó. Na época da construção do documento/proposta no ano de 2020, por exemplo, Portel já registrava mais de 600 casos positivos e mais de 30 óbitos<sup>49</sup>.

Diante do exposto, cabe apresentar, em linhas gerais, a proposta intitulada: “Documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino de Portel no contexto da pandemia de Covid-19”, construída no ano de 2020. A pesquisa aponta, que a proposta está estruturada em diversas partes, a saber: um sucinto contexto da propagação da pandemia da Covid-19 em diferentes cenários; as principais orientações quanto as bases legais que conduziram à educação nacional no momento de suspensão das aulas; as informações sobre a (re) organização do calendário letivo e sobre o cumprimento da carga horária escolar, legalmente, estabelecida, seja de forma não presencial, seja de forma presencial; os apontamentos sobre os objetivos de aprendizagem que deveriam ser garantidos; a sugestão de estratégias, inclusive com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na condução das ações pedagógicas e as orientações sobre a condução da avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia (PORTEL, 2020).

No estudo do documento, fica evidente a justificativa de que a proposta de retorno às atividades letivas foi mais uma das medidas adotadas<sup>50</sup> pelo governo municipal para enfrentamento à Covid-19 e para continuar mantendo, embora a princípio de maneira não presencial, o vínculo entre alunas/alunos e escolas, haja vista a continuidade do processo de ensino e aprendizagem (PORTEL, 2020). A administração municipal – que entre os

---

<sup>49</sup> Disponível em: <http://www.saude.pa.gov.br/>

<sup>50</sup> Outra medida adotada pelo poder executivo municipal em Portel foi o lockdown, que teve por objetivo implementar um protocolo de emergência, onde as pessoas, que não fossem desenvolver atividades consideradas essenciais pudessem ficar em casa, reduzindo, desta maneira a circulação de pessoas, haja vista o controle da disseminação do vírus.

anos de 2017 a 2020 teve a frente o prefeito Manoel Oliveira dos Santos (conhecido, popularmente, como Manoel Maranhense) –, então assumida pelo Partido Social Cristão (PSC), tomou a decisão de defender a continuidade das aulas, não optando pela manutenção da suspensão do trabalho letivo, durante o isolamento social. Tal posição se coaduna à medidas tomadas pelo governo federal, que implementou, via normativas do MEC e do CNE, o retorno às aulas e, conseqüentemente, ao trabalho docente em plena pandemia – o que foi alvo de duras críticas, sobretudo dos representantes das/dos docentes no CMEP, cujo o assunto será abordado na próxima seção.

Nesta linha de raciocínio, conforme consta na pesquisa realizada, o documento se propõe a ser um orientador às/aos docentes e às instituições de ensino portelenses, pois aponta ser constituído de um leque de **sugestões pedagógicas** das quais as escolas da rede municipal de ensino podem se valer para dar continuidade às atividades – a princípio de forma não presencial, passando de acordo com as medidas de flexibilização ao formato semipresencial e, posteriormente, ao presencial. O documento explicita, que tais sugestões são de caráter exemplificativo e não taxativo, exaustivo ou impositivo, podendo cada instituição de ensino, através de seu grupo de trabalho lançar mão de outras alternativas, haja vista a garantia da apropriação das aprendizagens pelas alunas e pelos alunos (PORTEL, 2020).

No que tange ao amparo normativo, a proposta de trabalho do órgão municipal responsável pela educação portelense assim como pelo retorno às aulas apresenta a informação de que nacionalmente muitas foram as alterações normativas para adequar o processo de ensino e de aprendizagem ao cenário de medidas de enfrentamento da Covid-19 e da emergência em saúde pública no país. Neste âmbito, o documento apresenta uma lista de normativas que constitui sua base jurídica. Tais normativas estão dispostas no quadro abaixo.

**Quadro 5:** Normativas que embasaram a construção da proposta de trabalho as/aos docentes e de retorno às atividades letivas em Portel, no contexto de pandemia de Covid-19, em 2020.

DOCUMENTOS	INSTITUIÇÃO PRODUTORA	EMENTA
Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020.	Governo Federal (Presidência da República Federativa do Brasil)	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13. 979, de 6 de fevereiro de 2020.  Observação: Esta Medida Provisória foi convertida na Lei Federal nº 14.040, de 14 de agosto de 2020.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.	Congresso Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parecer nº 5 de 2020 do Conselho Nacional de Educação - CNE, aprovado em 28 de abril de 2020.	Conselho Nacional de Educação (CNE).	Versa sobre a reorganização do calendário escolar e do cômputo de horas em atividades não presenciais.
Despacho Ministerial de 29 de maio de 2020.	Ministério da Educação (MEC).	Versa sobre a homologação parcial das orientações contidas no Parecer nº 5 de 2020 do CNE.
Nota Técnica Conjunta nº 01 de 2020 aprovada em 26 de maio de 2020	Governo do estado do Pará, Conselho Estadual de Educação do estado do Pará e Secretaria de estado de Educação (Seduc).	Versa sobre as orientações aos sistemas de ensino sobre o retorno às aulas após a suspensão das atividades em decorrência da Pandemia de Covid-19.
Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017.	Conselho Nacional de Educação (CNE).	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas

		modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução nº 06 de 2016	Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP).	Institui às Diretrizes Curriculares Municipais de Portel.
Decreto Municipal nº 1.330 de 18 de março de 2020.	Prefeitura Municipal de Portel (PMP).	Declara situação de emergência no Município de Portel para enfrentamento preventivo da pandemia de coronavírus declarada pela Organização Mundial de Saúde e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no que consta no documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino de Portel no contexto da pandemia de Covid-19 (PORTEL, 2020).

As normativas apresentadas no quadro tiveram, no geral, o objetivo de orientar/responsabilizar as redes de ensino quanto às formas de dar continuidade às atividades letivas, mesmo durante o grave quadro epidemiológico provocado pela Covid-19 e, também, de cobrar/avaliar os resultados dos municípios e das instituições de ensino na implementação de ações pedagógicas em sua esfera de competência, sobretudo para que as alunas e os alunos pudessem alcançar as competências e as habilidades previstas na BNCC. Um exemplo disto foi o Parecer nº 5 de 2020 do CNE, que orientou o processo de gestão do calendário letivo, assim como as formas de organização e de realização ou de reposição das atividades sob a responsabilidade dos sistemas, redes ou instituições de ensino (BRASIL, 2020). Como desdobramento disto, houve uma série de investidas pelos aparelhos do Estado, como o envio de questionários, tendo em vista reconhecer as ações executadas (ou não) pelos órgãos e instituições ligadas à Educação Básica brasileira. A pesquisa evidenciou que as propostas elaboradas pela Secretaria de Educação portelense buscaram amparo nas normativas produzidas pelo Estado, representado ora pelos governos federal ou estadual, ora pelos conselhos de educação, sobretudo naquelas orientações advindas do CNE (PORTEL, 2020; 2021). A pesquisa apontou que as duas propostas aqui analisadas têm entre si um alinhamento quanto às bases normativas da produção dos documentos pela Semed portelense.

Desta forma, o município de Portel, por meio de seu órgão responsável pela educação, mobilizou esforços, haja vista constituir um quadro em que fosse possível dar continuidade ao trabalho docente e às atividades pedagógicas nas mais diferentes etapas e modalidades de ensino. Para tanto, buscou debater junto às autoridades de saúde municipal a possibilidade de retorno às aulas no contexto não presencial, semipresencial

e presencial e, ainda, para a construção de um protocolo de biossegurança sanitária que fosse capaz de criar as condições para a proteção de servidores, estudantes e seus responsáveis, durante às atividades escolares. Vale destacar que a pesquisa constatou, a partir das análises dos documentos elaborados pela Semed, que houve um diálogo intersetorial permanente entre representantes da Secretaria de Educação, Secretaria de Saúde e do Comitê de Operações de Emergência e Saúde Pública (Coes) para as tomadas de decisão que minimizassem os riscos à saúde e à vida da população portelense. Ficou evidente que as autoridades de saúde eram as que tinham maior peso nas decisões relativas às medidas protetivas e de flexibilização ou de retorno progressivo dos trabalhos escolares na rede municipal de ensino (PORTEL, 2020; 2021).

Neste cenário, a primeira proposta elaborada pela Secretaria de Educação de Portel, apresenta informações quanto aos dias e às horas letivas trabalhadas antes da suspensão das aulas. As duas tabelas abaixo evidenciam e detalham como foi feita a organização destas informações, conforme a localização das escolas e as etapas de ensino.

**Tabela 13:** Número de dias e horas trabalhadas nas escolas da sede, da rede municipal de ensino de Portel, antes da suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19.

<b>DISTRIBUIÇÃO DOS DIAS DE AULAS PRESENCIAIS E DA CARGA HORÁRIA TRABALHADA NO 1º SEMESTRE DO ANO LETIVO 2020 – SEDE</b>					
Meses	Dias letivos	Presencial		Carga Horária Geral	
		EI -EB1 <sup>51</sup>	EB2	EI -EB1	EB2
Fevereiro	11	4h	4,5h	44h	49,5h
Março	15	4h	4,5h	60h	67,5h
<b>Total</b>	<b>26</b>	-	-	<b>104h</b>	<b>117h</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

**Tabela 14:** Número de dias e horas trabalhadas nas escolas do campo, da rede municipal de ensino de Portel, antes da suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19.

<b>DISTRIBUIÇÃO DOS DIAS DE AULAS PRESENCIAIS E DA CARGA HORÁRIA TRABALHADA NO 1º SEMESTRE DO ANO LETIVO 2020 – CAMPO</b>					
Meses	Dias letivos	Presencial		Carga Horária Geral	
		EI -EB1	EB2	EI -EB1	EB2
<b>Março</b>	<b>09</b>	<b>4h</b>	<b>4,5h</b>	<b>36 h</b>	<b>40,5h</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

<sup>51</sup> Legenda: E. I (Educação Infantil), E.B.1 (Educação Básica – anos iniciais do Ensino Fundamental) e E.B. 2 (Educação Básica anos finais do Ensino Fundamental).

Conforme os dados apresentados nas tabelas, o período letivo de 2020 teve início na rede municipal de ensino no mês de fevereiro nas escolas da sede e no mês de março nas unidades escolares do campo. Em relação ao início das aulas, a gestão municipal de Portel tem, ao longo dos anos, começado pelas instituições de ensino que estão localizadas em sua sede, haja vista ter a estas dado prioridade, seja em relação ao planejamento e lotação de professoras e professores, seja no tocante ao fornecimento das devidas condições, como por exemplo, recursos didáticos pedagógicos, alimentação escolar e material de expediente de forma mais rápida, relegando a um segundo momento o início das aulas na educação do campo, apesar de se construir um calendário letivo diferenciado e específico às unidades escolares aí localizadas, pois há o dever do cumprimento da carga horária mínima anual obrigatória de pelo menos 800 (oitocentas) horas letivas. Vale destacar que em 2020 as escolas portelenses tiveram poucos dias de efetivo trabalho escolar de forma presencial. Foram apenas 26 (vinte e seis) dias letivos nas escolas da sede e 9 (nove) dias nas instituições de ensino localizadas no campo. Quanto à carga horária total desenvolvida, os números apontam que na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (sede) foram trabalhadas apenas 104 (cento e quatro) horas. Nos anos finais do ensino fundamental 117 (cento e dezessete) horas foram efetivamente lecionadas<sup>52</sup>. Quanto à carga horária letiva nas escolas do campo, os números apontam que apenas 36 (trinta e seis) horas foram trabalhadas, seja nas turmas de educação infantil, seja nas classes de anos iniciais do ensino fundamental e um pouco mais de 40 (quarenta) horas foram lecionadas nas turmas de anos finais do ensino fundamental.

Paralelo ao exposto, o estudo desta proposta aponta que na discussão que houve entre agentes das secretarias municipais (Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde) ficou decidido que a partir do segundo semestre do ano de 2020 (agosto) as professoras e os professores deveriam retomar seus trabalhos e as escolas municipais deveriam retornar às atividades letivas de forma não presencial, sendo que a depender da melhoria do quadro epidemiológico constatado em território portelense haveria a possibilidade de flexibilização nas medidas de contenção social e as aulas poderiam passar a serem desenvolvidas de forma semipresencial, isto é, uma parte da carga horária em sala de aula e outra parte nas residências das alunas e dos alunos e,

---

<sup>52</sup> Vale dizer, que o documento elaborado pela Semed de Portel não faz menção a dias e horas letivas trabalhadas no Ensino Médio, haja vista esta etapa de ensino fazer parte e ser de responsabilidade do sistema estadual de educação.

conforme a diminuição da transmissão e a melhora na capacidade de atendimento às pessoas com a Covid-19 nas unidades de saúde se constituiria o retorno às aulas no formato presencial (PORTEL, 2020).

Abaixo são apresentadas duas tabelas que mostram a distribuição dos dias, das horas letivas, da forma de organização (presencial, não presencial e semipresencial) e da carga horária geral que deveriam ser observadas, durante o segundo semestre letivo de 2020. É importante ressaltar que o documento apresentado pela Semed caracteriza tal proposta como uma “hipótese de trabalho”, podendo ser alterada ou revista a qualquer momento, conforme as orientações das autoridades de saúde do município (PORTEL, 2020).

**Tabela 15:** Número de dias, horas, etapas de ensino, formas de organização e carga horária geral presentes na proposta da Semed para o trabalho docente, durante o período de pandemia de Covid-19 nas escolas da sede.

<b>DISTRIBUIÇÃO DE DIAS A SEREM TRABALHADOS, FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E HORAS LETIVAS DO 2º SEMESTRE DO ANO LETIVO 2020 – SEDE</b>									
Meses	Dias letivos	Presencial		Não Presencial		Semipresencial		Carga Horária Geral	
		EI - EB1	EB2	EI - EB1	EB2	EI - EB1	EB2	EI - EB1	EB2
Agosto	23	-	-	6h	6h	-	-	138h	138h
Setembro	23	-	-	6h	6h	-	-	138h	138h
Outubro	20	-	-	-	-	6h	5,5h	120h	110h
Novembro	20	-	-	-	-	5,5h	5,5h	110h	110h
Dezembro	23	-	-	-	-	5,0h	4,5	115h	103,5h
Janeiro	20	4h	4,5h	-	-	-	-	80h	90h
<b>Total</b>	<b>129</b>	-	-	-	-	-	-	<b>701h</b>	<b>689,5h</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

**Tabela 16:** Número de dias, horas, etapas de ensino, formas de organização e carga horária geral presentes na proposta da Semed para o trabalho docente, durante o período de pandemia de Covid-19 nas escolas do campo.

<b>DISTRIBUIÇÃO DE DIAS A SEREM TRABALHADOS, FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E HORAS LETIVAS DO 2º SEMESTRE DO ANO LETIVO 2020 – CAMPO</b>									
Meses	Dias Letivos	Presencial		Não Presencial		Semipresencial		Carga Horária Geral	
		EI - EB1	EB2	EI - EB1	EB2	EI - EB1	EB2	EI - EB1	EB2
Agosto	23	-	-	6h	6h	-	-	138h	138h
Setembro	23	-	-	6h	6h	-	-	138h	138h
Outubro	20	-	-	-	-	6,5h	6,5h	130h	130h
Novembro	20	-	-	-	-	6,5h	6,5h	130h	130h
Dezembro	23	-	-	-	-	6,5h	6h	149,5h	138h
Janeiro	20	4h	4,5h	-	-	-	-	80h	90h
<b>Total</b>	<b>129</b>	-	-	-	-	-	-	<b>765,5h</b>	<b>764h</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

Os dados apresentados nas duas últimas tabelas apontam a forma de organização da proposta de retorno às atividades letivas e ao trabalho docente no município de Portel, durante o cenário pandêmico. É possível verificar a maneira como se previa o cumprimento da carga horária de trabalho a ser desenvolvida no âmbito das instituições de ensino, quer seja naquelas localizadas na sede, quer seja nas situadas no campo. É perceptível ainda que os dias letivos e a carga horária de trabalho propostos estão quantificados de acordo com a etapa de ensino e a forma de organização escolhida para cada mês a partir de agosto de 2020.

Neste sentido, na educação infantil, nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental os educandos teriam aulas inicialmente no formato não presencial (agosto e setembro). De outubro até dezembro estava previsto o início das atividades letivas de maneira semipresencial apenas para as/os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. É possível perceber que a proposta do órgão de educação já previa um retorno de forma presencial a partir de janeiro de 2021 às/aos discentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo para cumprir o calendário letivo do ano de 2020.

A proposta traz como objetivos evidentes o cumprimento da carga horária mínima anual prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 1996) para as etapas e modalidades de ensino presentes em sua rede municipal, bem como o

alcance da apropriação das competências e das habilidades dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>53</sup> e das capacidades presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais de Portel (DCMP). Para atingir tais objetivos o órgão municipal de educação valeu-se de recomendações oriundas, por exemplo, do Parecer nº 5 de 2020 do CNE, tais como, as que estão dispostas no quadro abaixo:

**Quadro 6:** Recomendações do Parecer nº 5 de 2020 do CNE usadas pela Semed de Portel na elaboração da proposta de retorno do trabalho docente e das atividades letivas na rede municipal de ensino, durante a pandemia de Covid-19.

Nº	<b>RECOMENDAÇÕES DO PARECER Nº 5 DE 2020 DO CNE</b>
01	A reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
02	A realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso;
03	A ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades;
04	Utilização de períodos não previstos, como sábados e, eventualmente, avanço para o ano civil seguinte para a realização de atividades letivas como aulas, projetos, pesquisas, estudos orientados ou outra estratégia; e
05	Ampliação da jornada escolar diária por meio de acréscimo de horas em um turno ou utilização do contraturno para atividades escolares.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

O documento analisado traz sugestões ao trabalho docente e ao retorno às atividades letivas durante o período pandêmico, de forma alinhada ao que está posto no Parecer nº 5 de 2020 do CNE. Isso ocorre, por exemplo, quando a proposição da Semed

<sup>53</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece o que deve ser aprendido nas escolas ao longo de toda a Educação Básica brasileira. A Resolução nº 2 do CNE, de 22 de dezembro de 2017, a instituiu e orientou que as escolas de Educação Básica a tivessem como documento normativo orientador para suas propostas curriculares.

orienta as instituições escolares e, por tabela, as professoras e os professores, a focarem seus planejamentos pedagógicos e suas atividades de ensino no alcance dos objetivos de aprendizagem inseridos no currículo escolar, levando em conta as sugestões da normativa anteriormente citada (PORTEL, 2020).

Os quadros abaixo irão apresentar, por etapa e modalidade, as atividades de formato não presencial<sup>54</sup> propostas pela Semed ao trabalho docente e às escolas, durante o isolamento social.

**Quadro 7:** Sugestões da Semed ao trabalho docente e as escolas, durante o formato de organização não presencial para a educação infantil.

Nº	SUGESTÕES
01	Elaborar material de orientações aos pais ou responsáveis, com atividades educativas, que tenham caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, para serem realizadas em casa, enquanto durar o período de emergência;
02	Considerar em todas as propostas de atividades, jogos, brincadeiras entre outras, que forem enviadas pelos professores aos pais ou responsáveis a intencionalidade de desenvolver novas aprendizagens, respeitando as Diretrizes Curriculares Municipais de Portel - DCMP, seus eixos e capacidades;
03	Atentar para o entendimento de que as propostas das instituições de Educação Infantil devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando e que toda atividade deve considerar a brincadeira como um elemento que contribui para uma educação prazerosa;
04	Realizar momentos de orientação dos professores com os pais;
05	Considerar a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo através da internet sempre que possível, em grupos de WhatsApp, e-mails entre outros;
06	Considerar a criação de canais digitais e redes sociais, a exemplo de uma plataforma para inserir as atividades elaboradas pelas professoras e disponibilizar um link para que os alunos, pais ou responsáveis acessem sempre que possível;
07	Incentivar as professoras a criarem canais no Youtube para disponibilizarem vídeos com aulas, historinhas, orientações jogos, brincadeiras entre outros;

<sup>54</sup> O documento produzido pela Semed no ano de 2020 e analisado nesta pesquisa não traz sugestões de atividades para o trabalho docente nos formatos de organização semipresencial e presencial.

08	Receber a produção dos alunos definidos pelas professoras para planejar as próximas atividades;
09	Orientar que todas as atividades sejam devidamente registradas pelas famílias dos alunos, a exemplo de áudios, vídeos, fotos etc...
10	Orientar aos pais ou responsáveis para que estimulem as crianças no desenvolvimento das atividades;
11	Orientar as crianças com relação aos cuidados de higiene e alimentação;
12	Realizar leituras de livros e textos;
13	Propor e participar com as crianças de atividades envolvendo brincadeiras e jogos, além de músicas cantadas;
14	Envolver as crianças nas atividades do cotidiano, transformando essas atividades em momentos de interação e aprendizagem;
15	Dispor a audição das crianças leituras em voz alta através de vídeos ou áudios (para pais ou responsáveis que não tenham fluência na leitura);
16	Realizar atividades em meios digitais;
17	Participar de conversas sobre temas variados com os alunos;
18	Interagir on-line diariamente, por meio de momentos programados pela professora com o objetivo de manter os laços afetivos.

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

O quadro acima apresenta um rol de atividades sugeridas a professoras, professores, escolas e pais ou responsáveis de educandos(as) da educação infantil. Vale destacar que existem sugestões que envolvem o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para manter o contato dos docentes com as/os discentes e os pais ou responsáveis destes, visando não haver uma perda de vínculo e, sobretudo, garantir aprendizagens conformes aos objetivos da BNCC, seja nas DCMP (PORTEL, 2020). O quadro abaixo apresenta as sugestões feitas pela Semed ao trabalho docente e às escolas, haja vista a realização das atividades letivas com a utilização das TICs.

**Quadro 8:** Sugestões da Semed ao trabalho docente e às escolas, no formato não presencial para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas etapas e modalidades de ensino.

Nº	SUGESTÕES
01	Criar laboratórios de informática por zonas, a exemplo, nos auditórios das escolas municipais Drº Abel Nunes de Figueiredo e Rafael Gonzaga, que ficam localizadas em áreas diferentes do território do município, para utilização pelos alunos que não possuem computadores ou celulares para acesso a internet em suas residências;
02	Utilizar os laboratórios de informática das escolas municipais Marcionílio Vieira e Maria de Lurdes da Cunha Brasil, para os mesmos fins dos novos laboratórios;
03	Utilizar as mídias sociais para disseminar os conteúdos educativos produzidos pelos professores;
04	Criar canais de vídeos aulas no Youtube, para montar um acervo virtual de seus trabalhos em vídeo;
05	Incentivar os alunos a produzir e compartilhar conteúdos nos meios digitais disponíveis, uma vez que eles já nasceram em meio à tecnologia;
06	Utilizar a TV aberta para reproduzir os vídeos aulas, comentários e orientações produzidas pelos educadores;
07	Utilizar as rádios municipais para divulgação das aulas em formato MP3;
08	Utilizar aplicativos voltados a educação como ferramentas para produção e distribuição de conteúdo desenvolvido pelos educadores da rede municipal.
09	Realização de questionários on-line ou impresso a comunidade escolar para consulta sobre o retorno das aulas, atividades não presenciais e sobre avaliação do ensino e da aprendizagem em período de pandemia da Covid-19.

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

Com base nas informações do quadro é possível inferir que o documento elaborado pela Semed de Portel propôs as mais diversas atividades com o uso de recursos das TICs durante o período de isolamento social. São propostas/estratégias como a montagem de espaços equipados pelo município (conforme consta na sugestão número 1), bem como o aproveitamento das estruturas já existentes (como é evidenciado na sugestão 2), conforme normativas do CNE, mas sem amparo na realidade concreta<sup>55</sup>,

<sup>55</sup> Na análise do documento é percebido que há o reconhecimento sobre as limitações, sobretudo quanto a disponibilidade dos recursos tecnológicos, como computadores, aparelhos de celular, e internet, por

sobretudo por ignorar qual era a disponibilidade de equipamentos de mídia e a capacidade de uso dos mesmos pelas/os docentes e pela comunidade escolar em geral. Chama nossa atenção o incentivo para professoras/res produzirem e divulgarem conteúdos pedagógicos em canais digitais ou outros meios de comunicação como rádio e TV, sem consulta à categoria ou sequer saber sobre como se sentia emocionalmente ou se possuía ou não habilidades para realizar tais atividades.

Os dois próximos quadros apresentam as sugestões de atividades dadas pelo documento da Semed ao trabalho docente junto a educandos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

**Quadro 9:** Sugestões da Semed ao trabalho docente e as escolas, durante o formato de organização não presencial para o ensino fundamental (anos iniciais)

Nº	SUGESTÕES
01	Gravar aulas para televisão organizadas pela escola de acordo com o planejamento de conteúdo ou via plataformas digitais de organização de conteúdo;
02	Utilizar horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
03	Realizar lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
04	Orientações aos pais para que possam estimular os alunos a realização de atividades propostas pela escola;
05	Construir guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias de estudo;
06	Orientar aos pais ou responsáveis a realizem leituras diversas para seus filhos;
07	Elaborar materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);

---

exemplo, especialmente em relação às pessoas mais pobres e situadas em locais mais afastados do centro urbano do município (PORTEL, 2020). É válido dizer, que não há menção a nenhuma pesquisa que traga, por exemplo, os indicadores sobre a disponibilidade e nem sobre o uso das TICs por professores (as), alunos (as) e pais sob nenhum contexto.

08	Distribuir vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
09	Realizar atividades on-line síncronas regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
10	Ofertar atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
11	Propor estudos dirigidos com supervisão dos pais;
12	Propor exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
13	Organizar grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias;
14	Confeccionar guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes.

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

**Quadro 10:** Sugestões da Semed ao trabalho docente e as escolas, durante o formato de organização não presencial para o ensino fundamental (anos finais).

Nº	SUGESTÕES
01	Elaborar sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC e tendo como referência, também, as Diretrizes Curriculares Municipais de Portel - DCMP;
02	Utilizar quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
03	Indicar vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
04	Ofertar atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
05	Ofertar atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
06	Propor estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;

07	Aplicar testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas;
08	Utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais;
09	Realizar em casa as pesquisas e as atividades orientadas e solicitadas pelo professor de Educação Física, com a participação da família nas suas vivências práticas e teóricas.
10	Realizar trabalhos interdisciplinares, entre a Educação Física Escolar e outros componentes curriculares, abordando através de meios não presenciais a temática de Higiene Pessoal e sua importância a saúde assim como, os cuidados e as orientações gerais de prevenção e combate ao Covid-19;
11	Registrar com fotos e vídeos as atividades práticas realizadas com a família;
12	Confeccionar e criar material para realizar brincadeiras e jogos em casa;
13	Vivenciar a prática das brincadeiras e jogos (jogo cognitivo, jogo eletrônico, jogo de mesa, jogo de salão, jogo lúdico rítmico, jogo educativo de montar, pintar, planejar...) em ambiente domiciliar;
14	Conhecer por diferentes meios (impresso, digital, etc.) a relação existente entre as práticas esportivas e os diferentes tipos de esportes;
15	Praticar em um ambiente seguro dentro de casa alguns movimentos básicos dos esportes;
16	Conhecer através de diferentes fontes as regras básicas e fundamentos básicos dos diferentes tipos de esportes;
17	Reconhecer a importância das capacidades físicas e das práticas corporais na vivência do esporte por meio de materiais impressos e de outros recursos de mídia;
18	Realizar junto com a família circuito básico de exercícios de ginástica funcional;
19	Valorizar a participação de todos do grupo familiar na ginástica, independente do condicionamento físico e idade;
20	Realizar movimentos de ginástica em casa (saltar, pular, rolar, girar, subir, descer);

21	Reconhecer a importância do exercício físico para a promoção da saúde e bem-estar;
22	Identificar através de diferentes meios os diversos tipos de danças e ritmos (danças folclóricas, urbanas, pop);
23	Desenvolver a expressão corporal através da dança - em ambiente doméstico - como meio de inclusão;
24	Conhecer através de ambientes virtuais e com uso de materiais impressos os diferentes tipos de lutas praticadas em Portel;
25	Propor atividades envolvendo a dança como linguagem não verbal e como elemento que resulta em saúde física e mental.

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

Os quadros apresentam sugestões ao trabalho docente no ensino fundamental durante o isolamento social. Diversas atividades sugeridas poderiam reverberar em dificuldades no tocante a sua execução. Por exemplo, quando o documento sugere a gravação de aulas e o compartilhamento de seu conteúdo nas redes sociais digitais não se sabe, ao certo, se as famílias das educandas e dos educandos, bem como as professoras e os professores do município teriam os recursos tecnológicos disponíveis para isso. A sugestão da participação dos pais ou responsáveis na ajuda e no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas/pelos discentes não pondera se as famílias estão dispostas ou não das condições educacionais e do preparo necessários para oferecer este suporte à escolarização dos/as discentes, nem se elas se sentem emocionalmente capazes para assumir tal responsabilidade, haja vista as muitas perdas, seja de recursos materiais, seja de vidas, provocadas pela pandemia de Covid-19.

No que tange às modalidades de ensino disponíveis na rede municipal (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola), foi sugerido que seguissem as respectivas etapas de ensino, com acréscimo de outras atribuições ao trabalho docente e às escolas.

O documento analisado aponta à necessidade do trabalho docente com os jovens e adultos se adaptar a tal público, sobretudo na elaboração e execução de atividades pedagógicas de acordo com o que é preconizado na BNCC, nas DCMP, no Parecer nº 5

de 2020 do CNE, na Resolução nº 1 de 2000<sup>56</sup> do CNE, no Parecer nº 11 de 2000<sup>57</sup> e na Resolução nº 3 de 2010<sup>58</sup> do CNE. Neste atinente, foram acrescentadas outras recomendações, tais como: dialogar com as/os estudantes na busca de melhores soluções, na intenção de diminuir os impactos da pandemia, tendo em vista os interesses educacionais dos/as estudantes e o princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade” e potencializar às atividades que surgiam por meio da pedagogia de projetos, incremento de apoio à infraestrutura das aulas e acesso à cultura e às artes, o que poderia ensejar estímulos às atividades, considerando-se ainda as especificidades do ensino noturno (PORTEL, 2020).

Em relação à educação especial, a proposta de trabalho para o grupo docente foi pensada e sistematizada tendo em vista a adequação das atividades e o atendimento individualizado das/dos discentes, conforme cada tipo de deficiência e/ou condição existente e que as/os docentes, juntamente com os demais profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ligados ao Centro de Atendimento Especializado às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAEPNEES)<sup>59</sup>, que ficariam responsáveis por sua execução e acompanhamento, no âmbito das escolas. Logo, o documento analisado traz outras sugestões às escolas e ao trabalho docente, conforme se pode verificar no quadro abaixo.

**Quadro 11:** Outras sugestões da Semed ao trabalho docente e às escolas para a modalidade educação especial.

Nº	SUGESTÕES
01	O grau de autonomia para execução da atividade, com a possível mediação dos familiares;
02	As formas de diálogo entre a família e a escola, ou seja, manter contato com os profissionais de educação da escola;

<sup>56</sup> A resolução nº 1, de 5 de julho de 2000 estabelece às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

<sup>57</sup> O parecer nº 11, de 10 de maio de 2000 versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

<sup>58</sup> A resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 versa sobre Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

<sup>59</sup> De acordo com o art. 127 da Resolução nº 003, de 28 de fevereiro de 2014 do CMEP, o CAEPNEES, ligado a estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Portel é responsável pelo assessoramento e acompanhamento, nas unidades de ensino, às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

03	O agendamento de formar virtual (redes sociais) para o atendimento à família quando for necessário;
04	Recursos educacionais especializados necessários para a execução da tarefa em casa, como: jogos educativos, material impresso, em mídia, sistema virtual, tecnologia assistiva, confecção de material adaptado;
05	As atividades desenvolvidas deverão ser devolvidas, avaliadas e arquivadas no portfólio do estudante;
06	O local para estudar, pois, deve ser longe das distrações elencado, dentro de cada realidade, espaços tranquilos e silenciosos, para que os estudantes não dispersem a sua atenção;
07	Uso da tecnologia, como diversos aplicativos, por exemplo, como aliados no auxílio da compreensão do estudante;
08	A adaptação e flexibilização do processo de avaliação;

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

Vale frisar que para cada deficiência e/ou condição existente pelas educandas e educandos foram sugeridas atividades compatíveis, conforme é possível verificar no quadro abaixo.

**Quadro 12:** Sugestões da Semed ao trabalho docente e às escolas para a modalidade educação especial, conforme a deficiência apresentada e/ou condição existente.

Nº	SUGESTÕES
01	<p><b>Transtorno do Espectro Autista (TEA):</b></p> <p>O estudante com TEA aprenderá melhor quando a área de interesse pessoal estiver contemplada na atividade. Os professores podem e devem relacionar essas áreas de interesse ao processo de ensino, por exemplo, usando essas áreas como caminho prazeroso para a criança por completar com sucesso outras tarefas, ou em engajamento a regras ou a outras atividades fora do foco de atenção do estudante.</p>
02	<p><b>Deficiência Visual:</b></p> <p>Para subsidiar os estudos e planejamentos dos professores especializados na área da deficiência visual, segue algumas fontes de pesquisa que poderão contribuir</p>

	<p>para sua atuação profissional em trabalho remoto: Portal Assistiva TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO – Traz conceituações e esclarecimentos sobre Tecnologia Assistiva (TA) para a inclusão de pessoas com deficiências na educação, no trabalho, no lazer, na cultura, na sociedade;</p> <p>Adaptação de materiais impressos (ampliações para alunos com baixa visão);</p> <p>Trabalho com a temática do novo coronavírus, através de: paródias, poemas e poesias, produção de notícias jornalística, telefonemas entre outras...</p>
03	<p><b>Deficiência Auditiva e Surdez:</b></p> <p>Envio de fotocópias de textos e anexos aos estudantes;</p> <p>Diálogo com os estudantes na forma escrita e em libras através de vídeo aula;</p> <p>Disponibilização de atividades com jogos ilustrativos, imagens e vídeos que desperte o interesse do estudante e garantir assimilação de conceitos novos.</p>
04	<p><b>Altas Habilidades e/ou Superdotação:</b></p> <p>Leitura: indicação de livros digitais para leitura;</p> <p>Artes: os estudantes poderão realizar pesquisas detalhadas sobre pintores, o significado das pinturas e cada época e contexto em que foi realizado e tendências.</p>
05	<p><b>Deficiência intelectual e TEA:</b></p> <p>Propor atividades diversas como: coordenação motora, recorte e colagem, músicas, arte visuais, linguagem oral e escrita, pinturas, desenhos livres e cantiga de roda;</p> <p>Atividades que desenvolvam o raciocínio lógico;</p> <p>Brincadeiras e Jogos diversos, entre outras.</p>

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

As modalidades de educação do campo e educação escolar quilombola aparecem juntas no documento analisado, pois ambas existem no contexto territorial rural no

município, embora haja especificidades e singularidades, sobretudo quanto aos aspectos socioculturais e econômicos-políticos. Algumas sugestões quanto a estas modalidades são: o uso do estudo dirigido com supervisão dos pais, o uso de material impresso, livros didáticos e paradidáticos, o trabalho com acervos literários, as orientações aos pais e alunos sobre a organização das rotinas diárias de estudo e o incentivo e a indicação adequada de livros para serem lidos pelos pais e/ou responsáveis com seus filhos (PORTEL, 2020).

Cabe acrescentar que o documento voltado ao trabalho docente elaborado pela Semed em 2020 para o retorno às aulas de forma não presencial e presencial trouxe, de forma explícita, uma forma de se realizar a avaliação da aprendizagem das/dos estudantes. Tal avaliação seria embasada, sobretudo, no Parecer nº 5 de 2020 o CNE, devendo buscar avaliar os conteúdos efetivamente repassados às/aos discentes com o objetivo de evitar, seja a reprovação, seja o abandono. Diante o exposto, o documento orienta diversos procedimentos a serem adotados, conforme consta no quadro abaixo.

**Quadro 13:** Encaminhamento da Semed quanto à avaliação da aprendizagem, durante o trabalho de forma não presencial e presencial<sup>60</sup>

Nº	ENCAMINHAMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
01	Criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;
02	Ofertar, por meio de salas virtuais, um espaço aos estudantes para verificação da aprendizagem de forma discursiva;
03	Elaborar, após o retorno das aulas, uma atividade de sondagem da compreensão dos conteúdos abordados de forma remota;
04	Criar, durante o período de atividades pedagógicas não presenciais, uma lista de exercícios que contemplam os conteúdos principais abordados nas atividades remotas;

<sup>60</sup> Foi acrescido a palavra presencial, pois assim está no documento analisado, embora a Semed tenha proposto atividades pedagógicas mais voltadas para o trabalho docente, no contexto não presencial.

05	Utilizar atividades pedagógicas construídas (trilhas, materiais complementares etc.) como instrumentos de avaliação diagnóstica, mediante devolução dos estudantes, por meios virtuais ou após retorno das aulas;
06	Utilizar o acesso às videoaulas como critério avaliativo de participação através dos indicadores gerados pelo relatório de uso;
07	Elaborar uma pesquisa científica sobre um determinado tema com objetivos, hipóteses, metodologias, justificativa, discussão teórica e conclusão;
08	Criar materiais vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes; e
09	Realizar avaliação oral individual ou em pares acerca de temas estudados previamente.
10	Criar questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes no período de isolamento;

Fonte: elaborado pelo autor de acordo com Secretaria Municipal de Educação de Portel – Semed (2020).

No que concerne à proposta denominada: “Plano de retorno às aulas 2020/2021”, elaborada pela Semed portelense no ano de 2021, a pesquisa apontou que ela surgiu de um movimento constituído de ações intersetoriais, sobretudo entre as secretarias municipais de educação e de saúde, donde o objetivo foi de planejar, executar e acompanhar as atividades pedagógicas no retorno às aulas de forma não presencial, semipresencial e presencial. Neste âmbito, coube à Semed, por exemplo, realizar entre os meses de março e abril daquele ano a ação pedagógica denominada de I ciclo formativo – Paulo Freire, no qual diversos sujeitos foram envolvidos para dialogar sobre as perspectivas educacionais e sobre as normativas direcionadas à educação, no contexto pandêmico, bem como para reunir propostas que orientassem o retorno às atividades letivas em Portel (PORTEL, 2021).

A partir deste movimento – e com base em outros já ocorridos, sobretudo aqueles advindos das discussões e normativas do CMEP, no ano de 2020 –, a Semed passou a sistematizar o documento com as propostas de trabalho às professoras e aos professores, no âmbito do retorno às aulas no município. Vale destacar que a proposta analisada expressou de forma clara que não se constituía numa imposição ou forma prescritiva às

escolas e ao grupo docente, mas que se esperava que as ações constantes no documento fossem implementadas nas instituições de ensino e que fossem vistas como suporte ao trabalho dos profissionais da educação, mesmo diante das dificuldades encontradas (PORTEL, 2021). Essa proposta trouxe como estrutura os seguintes pontos: 1. Apresentação; 2. Dimensões e Princípios Norteadores do Plano; 3. A Educação no Contexto de Pandemia: Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem; 4. Objetivos; 5. A Educação Municipal: Dados de Matrícula; 6. Normas Vigentes Norteadoras da Proposta no Contexto da Pandemia; 7. Plano De Ação: Possibilidades de Planejamento Escolar e Organização Didático-Pedagógica do Ensino no Contexto de Pandemia; 8. Frentes de Implementação: Medidas Organizacionais e Operacionais do Plano; 9. Normas Vigentes para Controle, Prevenção e Diminuição dos Riscos da Covid-19; 10. Protocolos Sanitários e Medidas de Biossegurança para Retorno das Atividades Escolares nas Fases Semipresencial e Presencial.

No que tange às dimensões para o retorno às aulas, o documento analisado apontou três, sendo eles: 1. Retorno seguro às atividades com protocolo definido pelas autoridades sanitárias em cada fase, 2. Acolhimento socioemocional a todos com o suporte necessário e 3. Organização pedagógica em prol do ensino e aprendizagem. No que tange aos princípios e objetivos que nortearam a proposta, o quadro abaixo aponta o que a pesquisa identificou.

**Quadro 14:** princípios e objetivos que constam na proposta de retorno às aulas a partir do ano de 2021.

PRINCÍPIOS	OBJETIVOS	
	GERAL	ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proteção e garantia à vida e a saúde por meio de um ambiente seguro;</li> <li>➤ Direito à educação;</li> <li>➤ Acolhimento socioemocional;</li> <li>➤ Recuperação da aprendizagem;</li> </ul>	<p>Nortear as ações para condução do retorno às atividades escolares em conjunto com a secretaria municipal de saúde, por meio da oferta gradual do trabalho pedagógico acompanhada de um</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fornecer à rede municipal de ensino orientações de atividades pedagógicas remotas e híbridas para os alunos, por intermédio de</li> </ul>

<p>➤ Prevenção ao abandono e a evasão escolar;</p> <p>➤ Recuperação do vínculo escolar.</p>	<p>protocolo de biossegurança, atividades remotas, do ensino híbrido e do currículo continuum, de modo a cumprir com as normativas estabelecidas para o cumprimento dos dias e horas letivas, os objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC.</p>	<p>diversas estratégias e recursos;</p> <p>➤ Sugerir que as atividades pedagógicas veiculadas por diferentes recursos (vídeoaulas, plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais; ou por meio de programas de televisão ou rádio);</p> <p>➤ Propor Cadernos de Estudos impressos para todos os alunos;</p> <p>➤ Contribuir para que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a pandemia;</p> <p>➤ Adotar medidas e procedimentos de acompanhamento, avaliação e correção das atividades;</p> <p>➤ Organizar o calendário Escolar Letivo considerando a</p>
---	---	--

		carga horária de 2020/2021; ➤ Organizar um Plano Curricular Continuum, priorizando as habilidades essenciais; ➤ Criar um Protocolo de Segurança para ser implementado em cada fase do trabalho pedagógico;
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor em conformidade com documento da Semed (2021).

O quadro traz informações importantes das propostas em relação ao retorno às aulas e ao trabalho docente, a partir do ano de 2021. A Semed sistematizou um documento com princípios, objetivos e estratégias. Trouxe à tona a preocupação em salvaguardar a saúde das pessoas, sobretudo com a construção intersetorial de protocolos de biossegurança, a garantia do direito a educação, a recuperação e a continuidade da aprendizagem escolar, a necessidade do cumprimento do calendário letivo e a preocupação com o aprendizado das competências e das habilidades previstas pela BNCC, por meio de diversas ações, dentre as quais se destacam as provenientes do ensino remoto, com o uso das ferramentas de tecnologia da informação e da comunicação.

Para tanto, a proposta da Semed do ano de 2021 buscou amparo em normativas, conforme aponta o quadro abaixo em:

**Quadro 15:** Normativas que basearam a proposta de retorno aulas em Portel, a partir de 2021.

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>INSTITUIÇÃO PRODUTORA</b>	<b>EMENTA</b>
Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020.	Governo Federal (Presidência da República Federativa do Brasil)	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13. 979, de 6 de fevereiro de 2020.  Observação: Esta Medida Provisória foi convertida na Lei Federal nº 14.040, de 14 de agosto de 2020.
Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.	Congresso Nacional	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.	Congresso Nacional	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Parecer nº 5 de 2020 do Conselho	Conselho Nacional de Educação (CNE).	Versa sobre a reorganização do calendário escolar e do cômputo de

Nacional de Educação - CNE, aprovado em 28 de abril de 2020.		horas em atividades não presenciais.
Despacho Ministerial de 29 de maio de 2020.	Ministério da Educação (MEC).	Versa sobre a homologação parcial das orientações contidas no Parecer nº 5 de 2020 do CNE.
Nota Técnica Conjunta nº 01 de 2020 aprovada em 26 de maio de 2020.	Governo do estado do Pará, Conselho Estadual de Educação do estado do Pará e Secretaria de estado de Educação (Seduc).	Versa sobre as orientações aos sistemas de ensino sobre o retorno às aulas após a suspensão das atividades em decorrência da Pandemia de Covid-19.
Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017.	Conselho Nacional de Educação (CNE).	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução nº 06 de 2016	Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP).	Institui às Diretrizes Curriculares Municipais de Portel.
Decreto Municipal nº 1.330 de 18 de março de 2020.	Prefeitura Municipal de Portel (PMP).	Declara situação de emergência no Município de Portel para enfrentamento preventivo da pandemia de coronavírus declarada pela Organização Mundial de Saúde e dá outras providências.
Parecer nº 15, de 6 de outubro de 2020	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que

		estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor em conformidade com documento da Semed (2021).

A proposta elaborada pela Semed em 2021 coloca-se como o plano orientador da organização didático-pedagógica das escolas, bem como o instrumento pelo qual deveria ser organizado o calendário escolar, a carga horária letiva e, também, às formas de desenvolvimento do trabalho docente nas instituições de ensino. Neste âmbito, tem como suporte as normativas apontadas pelo quadro acima, com destaque a Resolução nº 2 de 2020 do CNE e as recomendações do Parecer Técnico nº 001 de 2020 do CMEP. No que tange à organização das etapas de retorno ao ensino, a proposta aponta as formas não presencial (com as sugestões de atividades a serem desenvolvidas, por professoras e professores, bem como pelas escolas, com base no que consta, por exemplo, no parecer nº 5 de 2020 do CNE), semipresencial e a presencial. Estas últimas, a serem implementadas de maneira gradual na rede de ensino portelense (PORTEL, 2021).

Ganha destaque nesta pesquisa as estratégias pedagógicas propostas pela Semed às escolas e à comunidade em geral, tais como: o desenvolvimento de atividades educativas por meio remoto com o uso de cadernos de estudo, das atividades complementares, das atividades em mídia, dentre outras possibilidades. No que tange ao caderno de estudos, por exemplo, surge como uma proposta a ser desenvolvida na educação Infantil e no Ensino Fundamental, no bojo do ensino remoto, inicialmente, na fase não presencial. De nome “Caminhos para Aprender”, traz como proposta que seja construído pelas escolas no decorrer de um mês ou bimestre e que possa conter: tarefas, elaboração de questões, exercícios, gravação de aulas, projetos, dentre outras atividades aos estudantes. O caderno de estudos tem fundamento normativo na Resolução nº 2 de 2020 do CNE, bem como no que é requerido pela BNCC e pelo referencial curricular municipal, devendo ser entregue aos professores para que seja feita a correção das atividades que foram (ou não) resolvidas pelas/os estudantes da rede de ensino. No que concerne às atividades complementares, foram concebidas como aquelas (dentre outras)

que deveriam ser produzidas pelas professoras e pelos professores em âmbito escolar e repassadas aos estudantes como uma tarefa suplementar ao caderno de estudos. E em relação as videoaulas, é proposto que as professoras e os professores gravassem aulas, no tocante aos conteúdos propostos no caderno de estudos e depois elas deveriam ser divulgadas por meio de diferentes suportes midiáticos, como por exemplo através de mídias locais, redes sociais, plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros (PORTEL, 2021).

Vale citar, que esta proposta de retorno às aulas em Portel trouxe informações importantes, como a quantidade de horas letivas que deveriam ser contabilizadas considerando a organização do calendário letivo 2020/2021. A figura abaixo apresenta tais dados.

**Figura 3:** Carga horária a ser cumprida pelas escolas em Portel, considerando o calendário letivo 2020/2021.

**Quadro 3 - CARGA HORÁRIA A SER CUMPRIDA 2020/2021 – SEDE E CAMPO**

Anos Letivos	SEDE		CAMPO	
	EI -EB1	EB2	EI -EB1	EB2
2020	696	683	764	759,5
2021	800	800	800	800
<b>Total</b>	1.496	1.483	1.564	1.560

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel (2021).

A pesquisa verificou que houve uma quantidade de horas que não foi cumprida no ano letivo de 2020, em virtude das condições impostas pela pandemia de Covid-19. Nestes termos, as horas não cumpridas foram integralizadas ao calendário letivo chamado de 2020/2021. Além das 800 (oitocentas) horas anuais previstas para 2021, foram acrescentadas de 2020: 696 (seiscentos e noventa e seis) horas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como 683 (seiscentos e oitenta e três) horas nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas localizadas na sede do município. Em relação às instituições de ensino, localizadas no campo portelense, acrescentou-se: 764 (setecentos e sessenta e quatro) horas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e 759 (setecentos e cinquenta e nove) horas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim sendo, a proposta da Semed, tendo em vista cumprir a exigência legal quanto às horas letivas mínimas de 2020 e 2021, foi organizada da maneira que se apresenta nas figuras abaixo.

**Figura 4:** Forma de cumprimento da carga horária letiva nas escolas da sede, conforme o calendário letivo 2020/2021.

**Quadro 4 – MESES/DIAS LETIVOS/CARGA HORÁRIA A SER CUMPRIDA – SEDE**

Meses	Dias letivos (DL)	CARGA HORÁRIA DIÁRIA (CHD)		Carga Horária Geral	
		EI -EB1	EB2	EI -EB1 CHD X DL	EB2 CHD X DL
<b>Abril/2021</b>	10	6h	6h	60	60
<b>Maió/2021</b>	24	6h	6h	144	144
<b>Junho/2021</b>	24	6h	6h	144	144
<b>Julho/2021</b>	10	6h	6h	60	60
<b>Agosto/2021</b>	26	6h	6h	156	156
<b>Setembro/2021</b>	26	6h	6h	156	156
<b>Outubro/2021</b>	26	6h	6h	156	156
<b>Novembro/2021</b>	25	6h	6h	150	150
<b>Dezembro/2021</b>	23	6h	6h	138	138
<b>Janeiro/2022</b>	24	6h	6h	144	144
<b>Fevereiro/2022</b>	21	6h	6h	126	126
<b>Março/2022</b>	11	6h	6h	66	66
<b>Total</b>				1.500	1.500

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel (2021).

**Figura 5:** Forma de cumprimento da carga horária letiva nas escolas do campo, conforme o calendário letivo 2020/2021.

**Quadro 5 – MESES/DIAS LETIVOS/CARGA HORÁRIA A SER CUMPRIDA – CAMPO**

Meses	Dias letivos (DL)	CARGA HORÁRIA DIÁRIA (CHD)		Carga Horária Geral	
		EI -EB1	EB2	EI -EB1 CHD X DL	EB2 CHD X DL
<b>Abril/2021</b>	10	6h	6h	60	60
<b>Mai/2021</b>	24	6h	6h	144	144
<b>Junho/2021</b>	24	6h	6h	144	144
<b>Julho/2021</b>	10	6h	6h	60	60
<b>Agosto/2021</b>	26	6h	6h	156	156
<b>Setembro/2021</b>	26	6h	6h	156	156
<b>Outubro/2021</b>	26	6h	6h	156	156
<b>Novembro/2021</b>	25	6h	6h	150	150
<b>Dezembro/2021</b>	23	6h	6h	138	138
<b>Janeiro/2022</b>	24	6h	6h	144	144
<b>Fevereiro/2022</b>	21	6h	6h	126	126
<b>Março/2022</b>	22	6h	6h	132	126
<b>Total</b>				<b>1.566</b>	<b>1.566</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel (2021).

O que se percebe é que o calendário letivo 2020/2021, proposto pela Semed, amplia para 6 (seis) horas a carga horária letiva diária em todas as etapas de ensino sob sua responsabilidade. Mesmo assim, é possível apontar que o ano de 2021 não foi suficiente para dar cumprimento às horas letivas, sendo necessário adentrar o ano de 2022 (nos meses de janeiro, fevereiro e março) para cumprir o planejamento elaborado, seja às escolas da sede, seja às unidades de ensino do campo portelense. Em relação ao acompanhamento e à avaliação da aprendizagem, bem como da frequência escolar, constantes no documento aqui analisado, percebe-se que as orientações são as mais diversas possíveis. O quadro abaixo apresenta algumas proposições:

**Quadro 16:** As formas de acompanhamento, frequência e avaliação da aprendizagem proposto pela Semed em 2021

- Na Educação Infantil, a frequência pode ser feita mediante o recebimento dos Cadernos de Atividades pelo professor regente da turma, e o acompanhamento de cada criança por meio da elaboração de um parecer periódico a ser definido pela escola, mediante conversa com os pais ou responsáveis por meio de mensagens (via WhatsApp ou outra mídia);

- No Ensino Fundamental anos iniciais a frequência pode ser feita pelo professor regente da turma mediante o recebimento do Caderno de Estudo de cada aluno e o acompanhamento das atividades realizadas por meio da elaboração de um parecer descritivo a cada caderno avaliado;
- No Ensino Fundamental Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos e demais modalidades a frequência pode ser feita por turma por um Professor da turma, mediante o recebimento do Caderno de Atividades e o registro qualitativo e quantitativo das tarefas realizadas usando uma ficha padrão para isso;
- Na Educação Especial, os Cadernos de Estudos adaptados para os alunos com necessidades especiais, anos iniciais ou finais, a critério de cada unidade escolar, podem ser avaliados pelos professores regentes das turmas ou pelos professores do Atendimento Educacional Especializado do Centro de Educação Especial Josenita Seixas;
- Em virtude do contexto apresentado, a estratégia orientada às Unidades Escolares é definir o **Professor Orientador (P.O) para cada turma de 6º ao 9º ano e EJA etapas finais** e demais modalidades. Caso seja possível, definir dois ou mais professores para as turmas dentro de cada Unidade Escolar;
- Caso seja definido o Professor Orientador por turma, este receberá os Cadernos de Estudo da sua turma, receberá o gabarito das atividades por componente curricular e procederá a sua avaliação qualitativa e quantitativa;
- [...] Fica orientado pela Secretaria Municipal da Educação, a elaboração do relatório descritivo supracitado a ser realizado por turma, constituindo-se em um instrumento avaliativo mais adequado para o momento, uma vez que favorecerá o registro quantitativo e qualitativo de todo o processo vivido.

Além disso, cabe a Gestão e Coordenação das Unidades Escolares:

- Organizar registro detalhado das atividades não presenciais desenvolvidas em cada instituição escolar durante seu fechamento e cada fase de retorno, o que é fundamental para a reorganização e o cômputo da equivalência de horas cumpridas em relação às 800 (oitocentas) horas anuais previstas na legislação e normas educacionais;
- Fazer a descrição das atividades não presenciais elaboradas e realizadas pela unidade escolar no contexto de suspensão das aulas e nas fases de retorno;

- Adaptar um Documento (Ex: fichas de registro digital mensal) para o professor fazer o registro: das atividades realizadas pelos alunos, o cômputo da frequência, das habilidades desenvolvidas, dos conteúdos e a observação da aprendizagem (dificuldades e avanços);
- Criar canais de comunicação (via WhatsApp ou outra mídia) com os estudantes, pais/responsáveis e professores para mediar, dirimir a proposta curricular definida para este momento.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em documento da Secretaria Municipal de Educação de Portel (2021).

A pesquisa apontou que as maneiras de lidar com o acompanhamento, seja da frequência escolar, seja do aprendizado discente, atribuem maior intensidade, responsabilidade e exigência às professoras e aos professores, às escolas, sobretudo por meio de seus gestores e coordenadores pedagógicos. São sugeridos ao trabalho de professoras, professores e demais membros da comunidade escolar, como às equipes gestoras, por exemplo, lidar em seus afazeres laborais com diversas atribuições, como: o recebimento dos cadernos de estudo, as correções das atividades discentes, bem como com a construção de pareceres avaliativos e a criação de instrumentos que registrassem o que foi trabalhado em âmbito escolar e outros que servissem de canal de comunicação entre às escolas e às famílias das/dos estudantes.

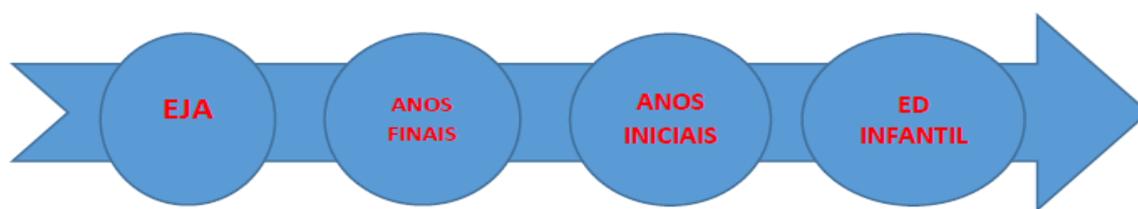
Os estudos demonstraram, ainda, que a proposição elaborada pela Semed trouxe o chamado planejamento curricular continuum a ser implementado a partir de 2021. A proposta o entende como a readequação curricular para a garantia das aprendizagens necessárias continuidade dos estudos, haja vista a paralisação das atividades letivas no ano de 2020, de forma concatenada ao que se pretendia aprender no ano letivo de 2021. Está embasado em normativas do CNE e do CMEP, sobretudo no sentido de oferecer as condições para que os objetivos de aprendizagem, as competências e as habilidades da BNCC sejam efetivados/as no contexto escolar municipal (PORTEL, 2021).

É possível apontar que durante o ensino de forma semipresencial a proposta elaborada pela Semed em 2021 ressaltou que as/os estudantes fossem organizadas/os em duas fases. Em cada fase frequentariam (de maneira presencial), um determinado percentual de estudantes, de cada turma em conformidade com cada etapa e modalidades de ensino. Por exemplo, iniciando com 25% (vinte e cinco por cento) de estudantes da EJA, depois aquela/es dos anos finais do Ensino Fundamental, logo após as/os alunas/os

dos anos iniciais do Ensino Fundamental até chegar as/os discentes da Educação Infantil. Na segunda fase este percentual de estudantes passava a 50% de forma presencial. Nos momentos em que as/os estudantes não estivessem em aulas presenciais nas escolas estariam com atividades no formato remoto em suas casas. A figura abaixo ajuda no entendimento do que acima foi exposto.

**Figura 6:** A forma de organização do retorno das/dos estudantes às atividades letivas, no formato semipresencial, a partir de 2021.

**FASE 1 SEMIPRESENCIAL:** 25% DO TOTAL DA TURMA com atividades presenciais na escola em dias alternados e horários flexíveis, os demais dias e horas aula serão remotos.



**FASE 2 SEMIPRESENCIAL:** 50% DO TOTAL DA TURMA com atividades presenciais na escola em dias alternados e horários flexíveis, os demais dias e horas aula serão remotos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Portel (2021).

Com base nas considerações até aqui feitas, passa-se a registrar outras sugestões de atividades pedagógicas direcionadas ao labor de professoras e de professores, bem como de outros profissionais do contexto escolar, constantes no documento da Secretaria Municipal de Educação de Portel, a partir de 2021. Constatou-se, por exemplo, que a organização didática-pedagógica para a fase semipresencial deveria levar em conta a perspectiva do “ensino híbrido flexível”, que congregava ações presenciais e não presenciais, por meio dos cadernos de estudos e das interações digitais e, ainda, que o planejamento docente deveria levar em conta um número reduzido de alunas/os, que estariam em horas letivas, também, reduzidas e determinadas por agendamentos e escalas de revezamentos entre elas/es, nas escolas (PORTEL, 2021).

A pesquisa evidenciou que, no âmbito da chamada “Gestão Operacional do Plano de Retorno às Atividades Escolares”, foi constituído na Secretaria Municipal de Educação de Portel um grupo que agregou o Secretário Municipal de Educação e várias diretorias internas à Semed, como: administrativa, de ensino e financeira. Neste sentido, foram

atribuídas diversas responsabilidades aos diferentes sujeitos, representantes destas pastas. Tais atribuições desdobraram-se em outras, que por sua vez foram estendidas às instituições de ensino. Percebe-se que foram sistematizadas em formato de lista, cujo desdobramento se deu em ações direcionadas, sobretudo a seus gestores, professoras/es, técnicos pedagógicos e pessoal de apoio administrativo, conforme o quadro abaixo as aponta.

**Quadro 17:** Responsabilidades atribuídas pela Semed às unidades escolares, por meio de seus gestores, professoras/es, técnicos pedagógicos e pessoal de apoio administrativo em 2021

- Criar Comissão Escolar para Acompanhar, Executar e Avaliar as atividades contidas no plano de retorno;
- Criar canais de Comunicação com os Alunos, Pais e Responsáveis destes para mediar a entrega, o recebimento, bem como repassar toda as orientações de execução das tarefas dos Cadernos de Estudo, do calendário, da avaliação, da frequência;
- Caberá a Comissão divulgar por diferentes meios os protocolos de biossegurança e atestar o cumprimento deste pela Unidade Escolar;
- Realizar Diagnóstico (alunos, pais e professores) escolar quanto ao uso de internet e tecnologias da comunicação;
- Acompanhar a elaboração, a entrega e o recebimento das atividades remotas (Cadernos de Estudo) aos alunos;
- Promover ações em caso de infrequência e do não retorno dos cadernos dos alunos;
- Caberá à Comissão o envio dos Compêndios de Cadernos a Secretaria de Educação para que esta proceda a xerocopia dos mesmos;
- Caberá a Comissão divulgar diariamente os Boletins Epidemiológicos diários emitidos pela Secretaria de Saúde;
- Caberá a Comissão emitir relatório da execução do Plano de Retorno e oficializar este a Secretaria Municipal de Educação;
- Realizar a triagem de alunos, professores e funcionários de grupos de risco e orientar quanto as recomendações de saúde;

- Organizar uma Equipe de Trabalho e toda a logística de funcionamento para entrega e recebimento periódico dos Cadernos de Estudo, considerando o Protocolo e Medidas de Biossegurança;
- Organizar um Cronograma de Trabalho definindo os Dias, Horários e Espaços na escola para a entrega e recebimento dos Cadernos de Estudo, bem como a ordem de entrega destes aos alunos (por ano, etapa ou modalidade), contendo o Protocolo e Medidas de Biossegurança;
- Organizar uma logística de entrega dos Cadernos de Estudo aos Professores na Escola, definindo Dias, Horários, Espaços, as respectivas turmas/anos e ainda o Protocolo e Medidas de Biossegurança;
- Organizar, se possível, grupos de pais ou responsáveis, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando os professores e as famílias;
- Elaborar um Guia de Orientação às Famílias quanto à importância da realização das atividades em casa e a rotina de estudo;
- Atualizar as listas de alunos com contato telefônico e endereços destes e de seus responsáveis;
- Organizar e definir horários de plantões de atendimentos remoto aos estudantes por meio de plataforma virtual ou outro canal de atendimento remoto organizado pela escola conforme sua disponibilidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em documento da Secretaria Municipal de Educação de Portel (2021).

O quadro demonstra várias atribuições que ficaram a cargo das escolas, sobretudo ao trabalho do grupo gestor, das professoras e dos professores e do pessoal do corpo administrativo. Desta forma, todas/os as/os profissionais do ambiente escolar passaram a ter outras responsabilidades, tendo, por exemplo, que desenvolver suas atribuições afins em paralelo ao que se propunha no documento elaborado pela Semed, o que pode ser considerado sobrecarga/intensificação em suas funções laborais. Tudo isto em face da pandemia de Covid-19 – que poderia alargar os casos da doença entre as/os profissionais – e visando atender às expectativas de um retorno às atividades escolares.

A pesquisa apontou outras sugestões quanto ao trabalho docente, previstas do documento construído pela Semed, no ano de 2021. No tocante ao trabalho de professoras e de professores da Educação Infantil, previu-se o desenvolvimento de ações pedagógicas por meio dos denominados kits pedagógicos e dos cadernos de atividades. No Ensino

Fundamental, o trabalho docente recebeu várias sugestões. Cita-se alguns exemplos, no quadro abaixo.

**Quadro 18:** Sugestões da Semed ao trabalho de professoras e de professores do Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gravar aulas para televisão organizadas pela escola de acordo com o planejamento de conteúdo ou via plataformas digitais de organização de conteúdo;</li> <li>● Utilizar horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;</li> <li>● Realizar lista de atividades e exercícios, sequências didáticas levando em consideração os níveis de desenvolvimento para cada ano, relacionando às habilidades e aos objetos de aprendizagem;</li> <li>● Orientações aos pais para que possam estimular os alunos a realização de atividades propostas pela escola;</li> <li>● Construir guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias de estudo;</li> <li>● Orientar aos pais ou responsáveis a realizem leituras diversas para seus filhos;</li> <li>● Elaborar materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);</li> <li>● Distribuir vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line ou pen drive.</li> <li>● Realizar atividades on-line síncronas regulares em relação aos objetos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elaborar sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC e tendo como referência, também, o Documento Orientador Currículo <i>Continuum</i> 2020/2021 da educação básica estadual paraense.</li> <li>● Utilizar quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;</li> <li>● Indicar vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;</li> <li>● Ofertar atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;</li> <li>● Ofertar atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;</li> <li>● Propor estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;</li> <li>● Aplicar testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas;</li> <li>● Utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde</li> </ul>

<p>conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ofertar atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;</li> <li>● Propor estudos dirigidos com supervisão dos pais;</li> <li>● Organizar grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias;</li> <li>● Confeccionar guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes.</li> </ul>	<p>que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Propor atividades envolvendo a dança como linguagem não verbal e como elemento que resulta em saúde física e mental.</li> </ul>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor em conformidade ao documento da Semed (2021).

Logo, é possível inferir que prevaleceu nos documentos elaborados pela Semed a intenção de oferecer o retorno às aulas com as medidas de segurança necessárias. Para tanto, foram propostas sobretudo as formas de retorno não presencial e a semipresencial. Os documentos analisados caracterizam as instituições de ensino e, especialmente, o trabalho de professoras e de professores (mas, também, de outras/os profissionais) portelenses como agentes fundamentais para o sucesso das ações propostas pelo órgão.

A pesquisa evidenciou, também, que prevaleceu nos/nas documentos/propostas analisados/as a pretensão de dar continuidade aos dias e horas estabelecidos/as, por meio da construção de calendário letivo, bem como ao cumprimento do programa curricular exigido pela BNCC e pelas DCMP. Tal prevalência, buscou embasamento e encontrou terreno fértil, sobretudo, nas publicações normativas advindas do CNE, que refletia/reflete a visão política ou ideologia do governo bolsonarista de extrema direita e aliado ao capital. Assim sendo, a Semed apresentou a sua posição – o retorno às aulas e ao trabalho docente – baseada nos preceitos defendidos pelo CNE, mas também permeada pelas mediações de sua conjuntura, que deixou margens às resistências e a posicionamentos contra-hegemônicos, sobretudo dos movimentos sociais como o Sintepp. Paralelo ao exposto, os documentos aqui estudados foram submetidos à análise do CMEP, objetivando a chancela de tal órgão para que servissem de normativas orientadoras às escolas, no geral e as professoras e aos professores, no particular. A

análise do debate de tais propostas no interior do CMEP apresentaremos na próxima seção.

#### **4. A PRODUÇÃO DE NORMATIVAS EM TORNO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19 EM PORTEL-PA**

Nessa seção serão apresentados os resultados dos debates, assim como as produções normativas em torno do trabalho docente no Sistema Municipal de Ensino de Portel entre os anos de 2020 e 2022. Vale dizer, que tal resultado é fruto da análise de conteúdo advinda da pesquisa documental. Busca-se evidenciar, as diferentes vozes que estiveram presentes durante os debates, os consensos e os contrapontos durante as discussões. Outro apontamento nesta seção são os assuntos de maior interesse pelo colegiado, que por seu turno orientaram os debates no CMEP e apresentar as normativas daí advindas. Neste âmbito, destaca-se os nexos existentes entre o que foi normatizado e as perspectivas hegemônicas da burguesia capitalista e neoliberal presentes nos documentos oficiais.

##### **4.1 Os sujeitos dos debates: as confluências e as divergências em relação ao trabalho docente**

Nesta subseção serão apresentadas as entidades e os/as sujeitos que fizeram parte dos debates sobre o trabalho docente em contexto de pandemia de Covid-19 no Sistema Municipal de Ensino de Portel, assim como será feita a análise do que seus gestores e integrantes disseram em torno do assunto, atentando para o que foi convergente e o que foi divergente durante as discussões no CMEP. Desta feita, a leitura e a análise do corpus documental – sobretudo atas, pareceres técnicos e resoluções – produzido no âmbito do CMEP entre os anos de 2020 e 2022<sup>61</sup> possibilita afirmar que foram diversas as entidades e foram várias(os) as/os participantes que tiveram vez e voz nos debates sobre o trabalho docente no contexto da discussão sobre as propostas de retorno às atividades letivas, durante a pandemia de Covid-19 em Portel.

Desta forma, as propostas de retorno às atividades letivas apresentadas pelo órgão gestor da educação portelense, seja no ano de 2020, seja no ano de 2021, podem ser

---

<sup>61</sup> Os documentos disponibilizados pelo CMEP a esta pesquisa datam dos anos de 2020 e 2021 e trazem os debates sobre o trabalho docente no bojo do processo de produção de normativas sobre o retorno às aulas, durante a pandemia de Covid-19, apenas nos formatos não presencial e semipresencial. Não houve produção nem de parecer técnico, nem de resolução referente ao retorno do trabalho docente e das aulas no formato presencial, sendo este implementado em Portel pela própria secretaria municipal de educação, independentemente de orientações e/ou recomendações em forma de normativa do CMEP.

consideradas como marcadores importantes no processo de discussão sobre o trabalho docente, no CMEP durante a pandemia de Covid-19 em Portel. Àquelas foram/são atos intencionais, que trouxeram/trazem em seu interior os contornos, os interesses e as visões de seus elaboradores, sobretudo quanto a forma de condução do processo educacional no município - desde o trabalho docente até outras ações diretamente ligadas a ela como, por exemplo, a infraestrutura das unidades de ensino, a remuneração docente, o calendário letivo, as medidas de segurança sanitária, dentre outras. Foi neste contexto, que as/os sujeitos e as entidades representativas no CMEP se envolveram e debateram sobre os caminhos que seriam adotados seja no trabalho docente, seja no retorno às aulas no município. O quadro abaixo apresenta os nomes dos/das participantes nos debates, assim como as entidades que cada um/uma representava/representa.

**Quadro 19:** As/os sujeitos e as entidades participantes dos debates sobre o trabalho docente, no contexto da discussão sobre o retorno às aulas na pandemia de Covid-19, no âmbito do CMEP em 2020 e 2021

Nº	Conselheiros (as)	Entidades Representadas	2020	2021
01	Mauro Oliveira	Professores (Presidente interino)	X	X
02	Estefânia Laranjeira	Pais de alunos (as)	X	X
03	Márcia Sousa	Movimentos Sociais	X	X
04	Robenilson Oliveira	Movimentos Sociais	-	X
05	Rita de Cássia	Equipe gestora das escolas	X	X
06	José Raimundo	Conselho de Alimentação Escolar – CAE	X	X
07	Maurenice Amaral	Conselho de Alimentação Escolar – CAE	-	X
08	Caio Cordeiro	Alunos (as)	X	-
09	Gilberto Douglas	Alunos (as)	-	X
10	William Maikon	Poder Público	X	-
11	Bruno Fialho	Poder Público	-	X
12	Elias Saraiva – Secretário Municipal de Educação	Poder Público	-	X
13	Francilei Cruz	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB – CACS – FUNDEB	-	X
14	Cliciane Barbosa	Pessoal de Apoio Escolar	-	X

Nº	Assessoria Técnica	2020	2021
01	Mhirla de Cássia	X	-
02	Odete Brasil	X	X
03	Siméia Alves	X	-
04	José Augusto	X	X
05	José Lopes	X	X
06	Nina Rosa	-	X
07	Alzeny Flores	-	X
08	Tissiane Almeida	-	X
09	Sandra Cardoso	-	X

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados coletados no Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP (2020 -2021).

O quadro apresenta as/os participantes das discussões e as entidades representadas nos debates do CMEP durante os anos de 2020 e 2021. A partir do ano de 2020, considerando o contexto pandêmico, foram estes/estas que colaboraram diretamente na sistematização de normativas que passaram a orientar tanto os rumos do trabalho docente quanto as medidas tomadas pelo órgão gestor da educação em Portel. É perceptível a presença de professores (as) (presidiu interinamente às discussões); pais de alunas/alunos; educandas/educandos; movimentos sociais; poder público; equipe gestora das escolas; equipe de apoio escolar (representando as/os trabalhadoras/trabalhadores não docentes das escolas); e órgãos de acompanhamento e controle social dos recursos da educação, como o CAE e o Cacs-Fundeb. Nem todos os sujeitos (nominalmente) tiveram participação direta nos dois anos de discussão, haja vista terem sido substituídos ou afastados no decurso do tempo. Os estudos evidenciaram a participação efetiva e muitas vezes decisiva das/dos assessoras/assessores técnicas/técnicos nos debates. Estas/estes contribuíram nas argumentações e colaboraram na construção dos textos, seja dos pareceres técnicos, seja das resoluções que orientaram o trabalho docente, no bojo das discussões sobre a volta das atividades letivas durante a pandemia de Covid-19. Percebe-se que a assessoria técnica do CMEP não permaneceu com os mesmos membros durante os anos de 2020 e 2021, sendo alguns substituídos e outros incorporados ao trabalho no colegiado.

A participação da equipe de assessoras/assessores técnicas/técnicos foi vista pelas conselheiras e conselheiros como de vital importância, durante a realização dos trabalhos do colegiado. Nas análises, sobretudo das atas produzidas, é possível vislumbrar falas das/dos representantes de diferentes entidades apontando que assessoras/assessores técnicas/técnicos estivessem presentes nos debates. O representante do poder público disse, por exemplo, “que vê a participação dos assessores técnicos como primordial no processo de construção do parecer”. O mesmo posicionamento teve a representante da equipe gestora das escolas, quando disse “que os técnicos têm sim que contribuir com a discussão”. O representante das (os) estudantes “concordou que os técnicos tenham que participar”. O representante do CAE foi além, pois afirmou “que houve uma contribuição da assessora técnica [...] que foi incluída na recomendação” (CMEP, 2020b, p. 20). No ano de 2021, o representante das/dos docentes e presidente interino do CMEP, ressaltou “que nas discussões e debates que vão acontecer sobre o parecer do pleno de retorno às aulas, que possa haver a participação dos assessores técnicos. O pleno foi de acordo” (CMEP, 2021b, p. 17).

Isto posto, a movimentação do CMEP, quanto ao assunto trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19 teve início (como já apontado) à luz da chegada ao colegiado da proposta de retorno às aulas, encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação de Portel no ano de 2020, mas também, por demanda advinda do SINTEPP – subsele de Portel, que solicitou em regime de urgência a construção de parecer técnico, em vista da projeção do retorno às aulas na rede municipal de ensino, durante a pandemia (CMEP, 2020e). A partir de tais marcos foi possível evidenciar, no decorrer da análise do corpus documental, que houve diversos momentos em que as/os participantes, representando ou não as entidades que compõem o CMEP, debateram de maneira enfática o trabalho docente no bojo da discussão sobre o retorno das atividades letivas, durante a pandemia de Covid-19. Tais discussões, ocorridas nos anos de 2020 e 2021, produziram pontos convergentes e pontos divergentes.

À luz das análises realizadas, sobretudo nas atas produzidas entre os anos de 2020 e 2021, é possível reconhecer alguns pontos convergentes surgidos entre as/os participantes das discussões no CMEP como, por exemplo, a necessidade de abertura e reabertura de laboratórios de informática nas escolas da sede e do campo portelense, haja vista estes espaços e seus recursos de tecnologia de informação e comunicação serem considerados meios para o desenvolvimento de atividades escolares por professoras/professores e alunas/alunos, no período de distanciamento social. Porém, tal

medida consensual entre as/os participantes dos debates no CMEP seria/foi de pequeno impacto a garantia do direito a educação em plena pandemia. Como já apontado neste estudo, poucas escolas dispunham seja de laboratórios de informática, seja de internet. Vale recordar que, de acordo com informações do censo escolar do ano de 2022<sup>62</sup>, houve uma redução no número de estabelecimentos de ensino com laboratórios de informática, indo de 9% (nove por cento) no ano de 2020, passando a 4% (quatro por cento) em 2021 e chegando a apenas 5% (cinco por cento) em 2022. No que tange à internet nas escolas portelenses, percebe-se que o serviço, também, foi reduzido, sendo verificado em 2020 que 23% (vinte e três por cento) das instituições de ensino a dispunham, em 2021 apenas 17% (dezessete por cento) e em 2022 somente 10% (dez por cento). Tal medida apresentou grandes limitações, o que foi dito dentro do próprio colegiado quando se ressaltou que o acesso a estes recursos, sobretudo pelas/pelos discentes e educadores (as) da educação do campo era/é bem difícil. Porém, mesmo com a pouca estrutura disponível, na fala da representante de pais de alunos (as), buscou-se garantir, tanto o laboratório de informática, quanto a internet como meios à continuidade das atividades letivas, durante a pandemia. A representante de pais de alunos (as) “questionou a situação dos alunos do campo com relação a tecnologia não abranger a estes no caso do laboratório de informática [...] foi acrescentado o texto a abertura e reabertura dos laboratórios de informática aos discentes e docentes (campo e sede)” (CMEP, 2020d, p. 26).

Outro ponto convergente diz respeito ao que deve conter no preenchimento dos diários de classe por professoras e professores, considerando o que se foi feito antes da suspensão das aulas presenciais e as informações sobre a situação escolar das alunas e dos alunos para o final do ano letivo de 2020. Vale destacar que em Portel tal ponto foi motivo de preocupação e dúvidas por parte do grupo docente, como ressaltado na fala da representante dos gestores escolares, quando apontou: “indagações que houve por parte de professores com relação ao preenchimento dos diários [... E] falou sobre a escola não ter suporte para o desenvolvimento das atividades remotas durante o período pandêmico, que os profissionais estão preocupados em não terem realizado atividade alguma com os alunos” (CMEP, 2020d, p. 36). Diante do tema, o colegiado definiu que a orientação seria o preenchimento dos diários de classe do ano de 2020 com às informações dos trabalhos realizados até o início da suspensão das aulas e conforme citou o presidente interino e representante dos professores: “cabe ao coordenador orientar a colocar a cópia do decreto

---

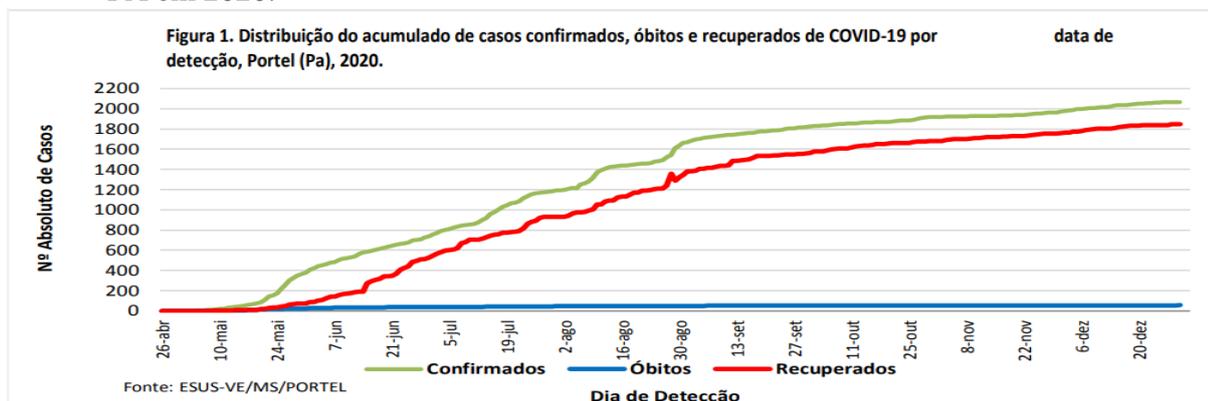
<sup>62</sup> Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/1505809-portel/censo-escolar/infraestrutura>

municipal ou o número deste no diário junto a uma observação [... Ele] reforçou que o decreto municipal vem respaldar todo o período do ano letivo” (CMEP, 2020d, p. 36).

Vale destacar, dentre as convergências geradas no âmbito do CMEP, o entendimento do colegiado pela imediata paralisação dos trabalhos docentes nas escolas, até que se apreciasse a matéria sobre como deveriam ser desenvolvidas às aulas durante a pandemia. Tal convergência adveio de debate entre as/os conselheiras/os quando, por exemplo, a conselheira Márcia Sousa (representante dos Movimentos Sociais) apontou que alguns gestores escolares **“estão convocando funcionários para trabalhar, sem dar as condições de trabalho**, e ressaltou que o que tem de ser feito urgente é cancelar as atividades escolares que estão sendo propostas [...] e mandar o trabalhador para casa, estamos em ascensão à pandemia” (CMEP, 2020b, p. 5. Grifo nosso). Por sua vez, o Secretário Municipal de Educação e membro nato do colegiado (professor Rosivaldo Paranhos) disse que todos devem agir com responsabilidade e que quando se pensou no planejamento de retorno às aulas não se teve como premissa pôr em risco de adoecimento as pessoas, mas sim, efetivar um documento orientador/encaminhamento para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem na pandemia (CMEP, 2020b).

Este consenso gerado entre os membros do CMEP produziu recomendações, que foram enviadas à Semed e às escolas, haja vista às professoras e os professores de diversas instituições de ensino continuarem trabalhando, sobretudo na confecção de materiais contendo atividades educativas para uso das/dos educandos no formato não presencial. Tal medida desaprovou qualquer iniciativa das escolas, das professoras e dos professores no sentido de desenvolver ações voltadas ao ensino durante o período de isolamento social no ano de 2020. O debate orbitou em torno da ameaça iminente de contágio e de óbitos pela Covid-19, a qual estava exposto o grupo docente e não docente nas instituições de ensino. A figura abaixo apresenta a trajetória da Covid-19, com suas linhas de contágio, óbitos e recuperação dos portelenses no ano de 2020.

**Figura 7:** Distribuição de casos confirmados, óbitos e recuperados de Covid-19 em Portel – PA em 2020.



Fonte: Portel, 2021.

A figura aponta o quadro epidemiológico provocado pela Covid-19 em Portel, no ano de 2020. Percebe-se que houve irreparáveis perdas de 58 (cinquenta e oito) vidas e mais de 2 mil casos positivados. Vidas perdidas, que dilaceraram famílias e provocaram consternação no município. Dados da Prefeitura Municipal de Portel (PME)<sup>63</sup> apontam que no final do ano de 2021 já havia mais de 3,9 mil casos de Covid-19 confirmados com mais de 100 (cem) óbitos. Já no início do ano segundo semestre de 2022 o boletim epidemiológico emitido pela PME apontou 3.919 (três mil, novecentos e dezenove) casos confirmados e 105 (cento e cinco) óbitos. Um tempo que assolou de tristeza o município e o país como um todo. Porém, foram muitas as denúncias de negligência sobretudo por parte do governo Bolsonaro, que retardou, por exemplo, a implementação das condições necessárias ao tratamento adequado da população – como envio de oxigênio às unidades de saúde e a compra das vacinas para as brasileiras e os brasileiros.

Nestes termos, o colegiado adotou, logo no início de 2020, a recomendação da paralisação/suspensão das atividades escolares como medida de contenção/mitigação da Covid-19, mas sobretudo como forma de evitar a perda de mais vidas portelenses. Esta postura tomada pelo CMEP foi na contramão das orientações adotadas em âmbito federal, no qual o governo Bolsonaro adotou discurso economicista e de descrédito para com as pesquisas científicas. Bolsonaro implementou uma política pública criminosa para a condução da pandemia (MONTENEGRO, 2021), o que levou à perda de um número incontáveis de vidas. Espera-se que o curso da história jamais deixe isso impune.

<sup>63</sup> Informações disponíveis em: <https://portel.pa.gov.br/c/boletins-covid-19/>

Destarte é possível destacar outro consenso surgido no CMEP, qual seja: a vontade de envolvimento da comunidade portelense nas discussões sobre o retorno às aulas na pandemia. Percebe-se que foi reclamado, sobretudo pelos conselheiros José Raimundo e Márcia Sousa, representantes respectivamente do CAE e dos Movimentos Sociais, a necessidade de um debate com a participação das diversas entidades e organizações da sociedade civil organizada, bem como dos pais de alunos, como condição para se estabelecer uma proposta de retorno segura ao trabalho letivo no município (CMEP, 2020a). O envolvimento da comunidade portelense foi proposto, por exemplo, por meio de uma consulta pública. O propósito era tornar os trabalhos do colegiado mais participativos e democráticos, haja vista a construção de um parecer técnico sobre o trabalho docente e sobre o retorno às aulas na pandemia de Covid-19, o que foi permeado por ferrenhas críticas direcionadas, sobretudo ao poder público municipal e também por haver sérias limitações em sua execução.

No tocante às críticas, percebe-se que foram direcionadas à Semed e ao próprio colegiado, que por sua vez foi posto à prova. Em relação à primeira, as críticas acusavam-na de não ter dado voz às escolas e a sociedade civil, de não ter avaliado e debatido com a coletividade o momento de isolamento social provocado pela pandemia. No tocante ao segundo, percebe-se que há uma cobrança dos próprios conselheiros para que o colegiado assumisse o protagonismo nas discussões sobre a educação no contexto pandêmico, para que decisões e rumos tomados não ficassem, naquele momento, apenas com o poder público. Os representantes dos Movimentos Sociais e do CAE, respectivamente, trouxeram à tona a importância do maior engajamento do CMEP quanto à educação portelense na pandemia, por meio de críticas que orbitaram, por exemplo, em torno da pouca importância dada pelo colegiado ao assunto, visto que até aquele momento não havia nenhum posicionamento dele. Na fala do conselheiro e representante do CAE, tal argumento é confirmado, pois ressalta que “é o momento em que nosso colegiado deve expandir e se posicionar para as decisões não se concentrarem somente no poder público, que este Conselho de Educação possa realmente se pronunciar para a sociedade” (CMEP, 2020a, p. 5).

Houve o reconhecimento de limites nas ações necessárias para garantir o que foi acordado, sobretudo devido ao pouco tempo que dispunham as/os conselheiras/os para a construção da normativa que orientaria o retorno às aulas e pela imposição do distanciamento e do isolamento social, pela pandemia de Covid-19. Percebe-se nas falas das/dos conselheiras/conselheiros, por exemplo, a preocupação com o tempo e o público

demandado ao trabalho. O presidente interino e representante dos professores: “lembrou que o relator pediu mais quinze dias e questionou: ‘será que vai dar tempo para realizar essa audiência para servir de embasamento ao parecer?’”. O representante do CAE e relator do parecer técnico, por sua vez ressaltou: “a consulta pública é importante, mas que tem a questão do tempo” e a representante dos movimentos sociais: “disse que pela questão do tempo fica meio complicado”. O representante do CAE e relator do parecer técnico ressaltou: “aplicar não amplamente para toda a comunidade, mas acredito que em pontos específicos e para pessoas específicas que podem ser os líderes das comunidades, alunos, pais, funcionários da escola” (CMEP, 2020c, p. 46-47).

Em que pese a autonomia e a dinâmica de trabalho acordada pelo CMEP, deve-se apontar que a otimização do tempo no colegiado era fundamental, visto que se tornava premente apresentar à sociedade portelense a conclusão do parecer técnico já solicitado, tanto pela Semed, quanto pelo Sintep – subsede de Portel, desde o início do segundo semestre do ano de 2020. Cabia ao colegiado se posicionar de forma técnica sobre o retorno às aulas no contexto pandêmico – recomendando/sugerindo/referendando as maneiras mais seguras de professoras e professores desenvolverem seus trabalhos com a maior brevidade possível e trazendo às orientações necessárias à continuidade das aulas no formato não presencial, pois após a suspensão do ensino presencial no município, docentes, estudantes de todas as etapas e modalidades ficaram sem participar das atividades escolares. Assim sendo, o que se pode apontar é que por unanimidade o colegiado aprovou a prorrogação do tempo (a pedido do conselheiro relator) para a conclusão do parecer técnico, o que gerou um retardamento na realização de toda e qualquer atividade letiva no município, ficando o retorno do processo de ensino e aprendizagem, apenas para o ano de 2021, comprometendo, sobremaneira, o aprendizado escolar em âmbito municipal em 2020.

Outro ponto convergente nos debates no âmbito do CMEP foi que este colegiado poderia intervir junto à administração pública, por meio de recomendação, para a continuidade dos contratos das professoras e dos professores temporários para o ano de 2021, visto que houve mudança de governo no âmbito municipal. A possibilidade de descontinuidade nos contratos gerou um sentimento de empatia e solidariedade entre os membros do colegiado e demais participantes das discussões para com o grupo docente do quadro não efetivo, como é possível perceber nas seguintes falas: O vereador Zildo Brasil “falou de sua preocupação com relação aos professores não concursados, [...] pediu que os conselheiros pudessem olhar e analisar a situação desses profissionais e que

possam intervir nessa situação junto ao prefeito e à Semed”. O representante do CAE e relator do parecer técnico “disse que compartilha da preocupação [...] que chegou a pensar em colocar no parecer uma recomendação que desse a seguridade dos servidores contratados”. O Assessor Técnico José Lopes “falou que a preocupação do vereador é pertinente e que é importante olhar por estes profissionais da educação” (CMEP, 2020d, p. 18-19).

Esta discussão e este consenso no âmbito do colegiado é fruto de debates sobre diversos atos réprobos de governos que passaram/passam pela administração em Portel sem promover concursos públicos, visando submeter a classe trabalhadora docente temporária a seu controle, como se fossem seus fiéis apoiadores nas campanhas eleitorais, como se fossem peças a serem movimentadas a depender da decisão e dos interesses dos políticos de plantão e que dependendo dos acordos firmados ou não, teriam ou não seus contratos renovados. A demissão ou rompimento de contratos das professoras e dos professores em pleno vigor da pandemia de Covid-19 já fora denunciado por Silva (2021), que apontou tal ato como reflexo da política criminosa de Bolsonaro, que implementou medidas como a Medida Provisória nº 936/2020, publicada em 1º de abril, e transformada na Lei nº 14.020/2020. Medidas que preconizavam, por exemplo, a suspensão temporária dos contratos de trabalho durante o período pandêmico. O rompimento dos contratos de trabalho das professoras e dos professores portelenses no auge da pandemia se configura como a cruel continuidade de uma política que reforça a precarização do trabalho docente.

Tal prática tem sido firme e constantemente combatida e denunciada, seja pelo Sintepp – subsede de Portel, seja pelos demais movimentos e órgãos de controle e participação social, que têm promovido, além de denúncias ao Ministério Público (MP) espaços de discussão e construção de propostas de enfrentamento, conjuntamente às professoras, aos professores e demais trabalhadoras/trabalhadores da educação portelenses. Neste sentido, o envolvimento, sobretudo dos sindicatos fazendo enfrentamento ao *status quo* é essencial. Cabe a estes, por exemplo, estar exigindo, seja a realização de concursos públicos, seja a melhoria nas condições de trabalho da categoria docente (SILVA, 2021).

Em face dos ataques cometidos pela gestão municipal à categoria docente – intensificadas a partir do ano de 2021, pela gestão do prefeito Paulo Ferreira e do secretário municipal de educação Elias Saraiva –, os participantes dos debates no CMEP definiram como consenso que o poder executivo retornasse, imediatamente, com o pagamento das gratificações retiradas das professoras, dos professores e dos técnicos

pedagógicos em plena pandemia de Covid-19. Na ata produzida pelo colegiado em 14 de junho de 2021 é possível vislumbrar tal posição “que o poder executivo (Semed) garanta imediato pagamento das gratificações retiradas [...] hora atividade, dedicação exclusiva, difícil acesso, e pós-graduação a todos os efetivos, concursados e servidores temporários” (CMEP, 2021d, p. 32. Grifo nosso). A retirada de direitos trabalhistas da categoria docente marcou a gestão do atual prefeito, que a seu bel prazer tem lesado não apenas as professoras e os professores portelenses, mas todo um conjunto social, que de forma direta ou indireta depende da remuneração docente no município para sobreviver.

Na análise das atas, outros pontos convergentes das discussões ocorridas no âmbito do CMEP foram identificados: que o colegiado fizesse o acompanhamento e a fiscalização do cumprimento das propostas de retorno às aulas e do protocolo de biossegurança nas escolas, recomendando a suspensão imediata onde não houvesse o cumprimento das normas sanitárias; que a Semed encaminhasse para a análise do CMEP o calendário letivo baseado no currículo continuum, no qual a carga horária escolar fosse efetivamente contemplada (2020, 2021, 2022 e 2023); que os cadernos com as atividades produzidas às alunas e aos alunos da rede de ensino fossem confeccionados pela própria escola com base em suas especificidades, haja vista que o primeiro foi elaborado pela secretaria de educação municipal e distribuído a todas as escolas municipais; que a Semed garantisse às condições necessárias para que os pais das educandas e dos educandos, sobretudo da educação do campo tivessem acesso aos materiais de estudo; que o colegiado orientasse a mudança de fase das aulas não presenciais às semipresenciais, levando em conta que a Secretaria Municipal de Saúde já havia consentido tal abordagem; dentre outras (CMEP, 2021b); (CMEP, 2021d).

Mas, nem tudo foi consenso nos debates ocorridos no CMEP. Houve pontos divergentes entre os participantes, que podem ser considerados como essenciais à compreensão do trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19 em Portel.

As análises realizadas apontam que uma primeira divergência ocorrida entre aquelas/aqueles que estiveram presentes nos debates foi em torno da celeridade nos trabalhos de construção dos pareceres técnicos sobre o retorno às aulas e, conseqüentemente, sobre o labor docente na pandemia de Covid-19 em Portel. Nos estudos foi possível perceber, por exemplo, a queixa do representante dos professores (presidente interino do CMEP) e, também, do próprio Secretário Municipal de Educação pela demora da conclusão dos trabalhos realizados no âmbito do colegiado. No ano de 2020 o presidente interino e representante das/dos docentes exclamou que “estava

esperando que viesse o parecer sobre o retorno ou não das atividades escolares em tempo de pandemia”. Por sua vez, o conselheiro relator e representante do CAE respondeu dizendo que “requer um pouco mais de tempo para apresentarem uma proposta [...], pois] está faltando cruzar as propostas com o aspecto da realidade de Portel” (CMEP, 2020a, p. 5). Já no ano de 2021 o conselheiro e secretário municipal de educação ressaltou que “há[via] uma cobrança sendo feita pelos pais de alunos que é o retorno das atividades da educação, então que se desse celeridade e levassem a sério essa discussão” (CMEP, 2021b, p. 8).

Debatia-se qual era o melhor momento e quais eram as melhores estratégias para o retorno do trabalho docente durante a pandemia debatidos no âmbito do CMEP. Neste contexto, percebeu-se de um lado a secretaria municipal de educação, por meio de seu conselheiro representante, acusando o CMEP de impor morosidade na condução dos processos e pedindo agilidade às análises de suas propostas, haja vista a reclamação de ser alvo de cobranças da comunidade para que apresentasse (logo) uma alternativa viável à continuidade das atividades pedagógicas. A fala do conselheiro e Secretário Municipal de Educação evidencia seu descontentamento em relação à demora nos trabalhos realizados pelo colegiado no sentido de definir a quantidade de dias necessários ao retorno das aulas em Portel. Ele disse que “já se esperou tempo demais e os prejuízos são grandes, por isso pede celeridade ao CMEP para o estudo da proposta do plano de retorno, expôs que um ano já se passou e não foi feito nada e estão querendo cobrar agora nesse governo o que não cobraram no governo passado” (CMEP, 2021a, p. 3).

Por outro lado, vemos o embate em torno do tempo mais adequado e das estratégias pedagógicas mais recomendadas ao trabalho docente. Abordou-se, por exemplo, a exposição de professoras e professores ao risco de contaminação pela Covid-19 e, conseqüentemente, à perda de suas vidas e a de seus familiares. Na fala da representante dos Movimentos Sociais foi possível reconhecer esta divergência. Ela ressaltou que o pedido de celeridade do documento “25 é uma aberração e uma vergonha como a Semed trata o CMEP e a sociedade em geral”. Ela acrescentou: “é importante que as aulas sejam retomadas, mas da forma que não desrespeite e nem coloque ninguém em risco” (CMEP, 2021a, p. 24). Contudo, percebeu-se que apesar da demora existente prevaleceu a decisão técnica e o colegiado não foi tomado pela pressa, mas esperou o tempo que foi preciso à conclusão dos estudos necessários e só depois apresentou seus pareceres técnicos à Semed, ao SINTEPP e à comunidade portelense como um todo.

Os estudos apontaram uma segunda divergência ocorrida nos debates no âmbito do CMEP, qual seja: a (im)parcialidade do conselheiro relator na construção do parecer técnico, que indeferiu o retorno às aulas e o trabalho docente no formato não presencial no ano de 2020. De maneira incisiva, o representante do poder público responsabilizou o conselheiro relator por produzir um documento que não tinha amparo legal e que trazia, explicitamente, a parcialidade deste na construção do conteúdo da proposta de parecer. Por sua vez, o representante do CAE e relator do parecer técnico disse que não fugiu do aspecto legal e acrescentou que diante do contexto político não havia imparcialidade. No entendimento da assessora técnica Siméia Alves, o conselheiro relator não havia sido a favor do retorno às aulas não presenciais e que sua defesa era pelas aulas presenciais, porém não soube dizer quando estas seriam possíveis. Por seu turno, o representante do CAE e relator disse que era contrário ao retorno das aulas em todos os formatos, presencial e não presencial, haja vista as condições apresentadas no decorrer do parecer técnico (CMEP, 2020d).

Em paralelo ao exposto, é possível inferir que o relator conselheiro submeteu à apreciação do pleno um texto de parecer técnico eivado de parcialidade em sua construção, como apontou o conteúdo da própria ata dos trabalhos do colegiado, datada de 9 de dezembro de 2020, o que gerou embates, sobretudo, entre os representantes do poder público e o relator conselheiro. O texto final, aprovado por unanimidade representou a visão política e técnica entre os membros do CMEP com plena aderência ao regramento jurídico vigente, o que demonstra a real importância dos debates, do trabalho cooperativo e da participação de todas/todos na construção das normativas educacionais no âmbito do colegiado em Portel.

No campo das divergências no CMEP foi possível verificar a existência de constantes embates entre as/os participantes, bem como intensas críticas sendo direcionadas à Secretaria Municipal de Educação. Vale apontar, por exemplo, nas falas dos/das representantes tanto do CAE quanto dos Movimentos Sociais, a denúncia quanto à atuação do órgão de educação municipal. Tem-se em 2020, por exemplo, a reclamação de que a Semed não preparou a estrutura física necessária ao trabalho nas escolas, não previu em sua proposta de retorno ao labor docente a formação das professoras e dos professores para atuar no contexto pandêmico, não apresentou o protocolo de biossegurança e não efetivou a discussão com as mais diversas entidades da sociedade civil e a comunidade escolar. Vale ressaltar, que os representantes do poder público no colegiado fizeram a defesa de que estavam aprendendo a lidar com o trabalho educacional

em um tempo histórico tão adverso, aquele marcado pela pandemia. Desta forma, apontaram que não agiram em desconformidade ao processo legal, que não tiveram como propósito prejudicar a saúde docente, no exercício de seus trabalhos, nem sujeitar a vida das pessoas ao risco de óbito, mas tão somente, apresentaram uma proposta flexível e, portanto, passível de ser aperfeiçoada no colegiado, tendo em vista a continuidade do processo de escolarização durante e depois do isolamento social imposto pela Covid-19.

Em relação ao ano de 2021, percebe-se que os representantes do CAE e dos Movimentos Sociais apontaram que a Semed faltou com o devido respeito em relação ao CMEP e que a mesma não respeitou a autonomia do colegiado. Numa discussão sobre a proposta de retorno às aulas, bem como sobre o trabalho docente, no contexto de pandemia de Covid-19, o representante do CAE responsabilizou a Semed por atropelar o rito processual que existe no CMEP, pois segundo este a secretaria havia enviado a proposta de retorno às escolas sem antes passar pela análise do colegiado – o que pode ter acenado às unidades de ensino como a autorização para um início de trabalho, seja da equipe gestora, seja das/dos docentes. Já a representante do Movimento Social, além de fazer eco ao que foi dito pelo representante do CAE, ressaltou que a maior parte das escolas do campo, por exemplo, não tinham às condições adequadas para o desenvolvimento das atividades docentes e disse “que a entrega dos cadernos é um absurdo com os professores indo de casa em casa, disse que isso não é ensino remoto e que pode gerar prejuízo grande, inclusive com a vida dos professores” (CMEP, 2021a, p. 2-3). Por seu turno, o representante da Secretaria Municipal de Educação e conselheiro refutou as falas e disse que o que havia era o planejamento nas escolas e que os docentes não estavam autorizados ao trabalho na educação do campo.

Soma-se ao exposto outras divergências ocorridas ao longo dos encontros do CMEP, tal como aquela em torno da proposta apresentada pela representante dos movimentos sociais, qual seja: a realização de um seminário virtual, onde se pudesse debater com as trabalhadoras e com os trabalhadores da educação a temática do retorno às atividades letivas, durante a vigência da pandemia de Covid-19. Percebeu-se que foram a favor apenas a proponente e o representante do CAE. Estes defenderam a proposta sob a justificativa da promoção do diálogo ampliado, do contraponto que precisava/precisa ser feito à política governamental considerada antidemocrática, autoritária e opressora, que tem na gestão do atual prefeito e na Semed alguns de seus principais expoentes. As/Os demais conselheiras/conselheiros foram contrárias/contrários, sob diversas justificativas como, por exemplo: que tal ação não chegaria a todas as trabalhadoras e a todos os

trabalhadores da educação, haja vista muitas/muitos não terem a sua disposição os equipamentos de tecnologia da informação e da comunicação para participar, que que tal proposta iria causar mais morosidade aos trabalhos do colegiado e que o plano de retorno às aulas já havia sido construído a várias mãos. Estas duas últimas foram apontadas pelo conselheiro e Secretário Municipal de Educação e pelo conselheiro representante do governo, respectivamente. Após os embates, por maioria dos votos das/dos membros do , a proposta foi reprovada (CMEP, 2021a). É válido inferir que embora a proposta de retorno às aulas e, conseqüentemente, de trabalho docente na pandemia tenha sido construída por representações, seja de gestores escolares, seja de docentes e, ainda, pela equipe técnica da Semed, ela não pode reivindicar que representa a visão majoritária de trabalhadoras e trabalhadores da educação municipal. Reprovando esta proposta o colegiado perdeu uma chance de democratizar o debate, dando maior robustez às suas discussões, e trazendo mais elementos para subsidiar as suas decisões.

Percebe-se que uma das divergências que ganham destaque entre as discussões no CMEP tem a ver com a retirada (no ano de 2021) de direitos de professoras, professores e técnicos pedagógicos, em plena pandemia de Covid-19. Para os representantes do governo municipal, tal decisão foi adequada e legalmente possível, a ponto da justificativa dada ter como base que com o retorno das aulas, voltaria também o pagamento das gratificações retiradas, com exceção daquelas devidas as/aos técnicas/técnicos pedagógicos, pois o secretário de educação considerou/julgou que estas/estes não tinham direito de receber a gratificação de dedicação exclusiva, pois conforme ele, tal dispositivo não consta no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR)<sup>64</sup>. As/Os representantes do CAE e dos movimentos sociais foram incisivas/incisivos em denunciar, nas discussões, tanto o prefeito de Portel, quanto o Secretário Municipal de Educação, haja vista retirarem direitos das/dos docentes municipais, bem como das/dos coordenadores pedagógicos. Tais representações exigiram o imediato retorno das gratificações, apontaram tal feito como um desrespeito às leis estabelecidas, acrescentando que a gestão municipal não tinha a capacidade de dialogar com a categoria docente e, por isto, acabava por responsabilizar professoras e professores pela falta das aulas nas escolas, retirando-lhes conquistas caras (CMEP, 2021a; 2021b). Nas palavras da representante do movimento social: “é triste a realidade do município de Portel e que muitos dos trabalhadores acabam fechando os olhos para essa realidade [...], a atitude do conselheiro

---

<sup>64</sup> Lei municipal nº 634 de 23 de julho de 2021.

Elias Saraiva, enquanto secretário de educação que foi covarde em **retirar direitos dos profissionais**” (CMEP, 2021b, p. 7. Grifo nosso).

Tal fato, reprovável por si só, teve o peso exponencial por ser cometido em pleno vigor da pandemia, no momento em que a classe trabalhadora mais precisava das condições necessárias para buscar a sobrevivência e superar as inúmeras perdas já advindas do contexto pandêmico. Isto tudo, evidencia o profundo desprezo da atual gestão municipal para com a categoria de trabalhadoras e trabalhadores docentes em Portel, haja vista o leque de ataques cometidos ao longo da história de gestão firmemente denunciado pelo Sintepp – subsede de Portel em carta aberta intitulada “Dia dos Professores: os 15 ataques aos direitos dos professores pelo governo do prefeito Paulo Ferreira”, em 15 de outubro de 2023. Dentre os ataques, aí se destacam: em 2016, por exemplo, houve inúmeros atrasos no pagamento docente, demissão em massa e o calote dado a professoras e professores temporários, que não receberam parte de suas remunerações até os dias atuais. Estes fatos, culminaram em greve na educação portelense e, conseqüentemente, em desaprovação popular e derrota nas urnas do atual prefeito na eleição daquele ano; a partir de 2021 (já num outro mandato), tal gestor retirou a gratificação de dedicação exclusiva dos coordenadores pedagógicos, o que gerou uma perda em torno de 30% (trinta por cento) na remuneração final destes profissionais; retirou a gratificação de nível superior de 80% (oitenta por cento) das/dos docentes temporários; retirou a gratificação de pós-graduação das professoras e dos professores concursados (do último certame) e a gratificação de 20% (vinte por cento) para trabalho docente com alunos com deficiência, afrontando diretamente o PCCR destas/destes profissionais (SINTEPP – subsede de Portel, 2023).

Deve ser somada ao exposto, a sobrecarga de trabalho atribuída (pela Semed) a professoras e professores e ao pessoal do grupo de apoio escolar (serventes, zeladores, vigias, auxiliares de secretaria, dentre outros). Percebeu-se pelas análises dos documentos do colegiado, que as trabalhadoras e os trabalhadores da educação, independentemente, se pertencentes ao regime de trabalho efetivo ou temporário tiveram que desenvolver as suas atividades laborais inclusive nos dias de sábado – nos denominados sábados letivos – e isto gerou divergências no seio do CMEP. Para algumas/alguns conselheiras/os e assessores técnicos, o trabalho durante seis dias na semana (o mais comum é o trabalho em cinco dias da semana, geralmente de segunda a sexta-feira, por exemplo) era obrigação, pois as servidoras e os servidores já haviam recebido por tal labor, ressaltando as/os que entraram no quadro funcional, a partir de 2021. Para outras/outros

conselheiras/conselheiros e assessoras/es técnicos era preciso garantir, por meio de recomendação do CMEP, que a Semed efetuasse o pagamento das/dos servidoras/servidores temporárias/temporários, por exemplo, pelo trabalho realizado nos dias de sábado (CMEP, 2021f).

A sobrecarga de trabalho imposta pela Secretaria Municipal de Educação de Portel a professoras, professores e pessoal de apoio escolar não é uma prática recente e nem surgiu com o advento da pandemia de Covid-19. Mas, a pandemia a intensificou, sobretudo para dar cumprimento aos atos administrativos tomados pela gestão municipal e às orientações advindas das normativas do CMEP, no campo educacional portelense. Vale citar como exemplo de instrumentos que normatizaram a intensificação dos trabalhos, seja do grupo docente, seja do grupo de pessoal de apoio escolar, os pareceres técnicos e as resoluções que versaram sobre o retorno às aulas e os calendários letivos aprovados pelo colegiado a partir de 2020 e que foram tomando forma por meio de atos da administração municipal.

Nestes termos, ao longo dos anos, a Semed tem retardado o início do ano letivo e tal prática tem ocorrido, por exemplo, pela demora na lotação de trabalhadoras e trabalhadores da educação municipal, pela morosidade no processo de aquisição da alimentação escolar, dos recursos didáticos, dos materiais de limpeza e expediente, dentre outros. Tais fatos têm ocasionado a compressão do calendário escolar, aumentando sobretudo o número de horas e dias a serem trabalhados dentro de um ano. Isto ao longo dos anos tem repercutido no aumento da jornada de trabalho de professoras/professores, de técnicos educacionais e do pessoal de apoio escolar, que têm que exercer suas atividades laborais, inclusive aos dias de sábado. Para as/os servidoras/servidores, em geral, esta intensificação do trabalho tem gerado repúdio e é frequentemente denunciada junto ao Sintepp – subsede de Portel. Para aquelas/aqueles servidoras/servidores da educação em Portel, que são do quadro temporário, a sobrecarga imposta à sua jornada de trabalho tem se configurado como mais um elemento de precarização à sua profissão, haja vista não receberem proventos para trabalharem nos dias de sábado, por exemplo, mas terem que desenvolver seu labor, independentemente disso, sob pena de receberem faltas com descontos em seus proventos.

Outra divergência percebida nos debates dentro do CMEP tem a ver com aquela oriunda de críticas e cobranças de explicações pelos conselheiros representantes do CAE e do movimento social sobre o processo de lotação e distribuição de carga horária às professoras e aos professores, sobretudo ao conselheiro representante da Semed. A

representante do movimento social, por exemplo, fez críticas à forma como a Semed trata as trabalhadoras e os trabalhadores da educação e quis saber as razões de um profissional ser lotado com 100 (cem) e outro com 200 (duzentas) horas mensais de trabalho. A resposta do secretário municipal de educação, que tem assento como conselheiro no colegiado, foi que as/os docentes quando fazem concurso já sabem a carga horária de trabalho a que têm direito e que a decisão de lotação de professoras/professores com mais de 100 (cem horas) cabe à administração e não ao colegiado e nem ao sindicato. Este falou ainda que houve perda de horas letivas no município, haja vista a diminuição de matrículas ao longo dos anos e por conta do número grande de servidoras/servidores em exercício (CMEP, 2021a).

Diante do exposto, é justa a insatisfação e pertinentes as críticas e os questionamentos dos representantes do CAE e dos movimentos sociais quanto ao processo de lotação e distribuição de carga horária às professoras e aos professores portelenses, pois têm sido recorrentes, ao longo dos anos (e com a chegada da pandemia de Covid-19 não foi diferente), as perseguições contra as/os docentes em Portel, sobretudo àquelas/aqueles que não deram apoio ao grupo político dos gestores municipais. Neste contexto, como retaliação, muitas professoras e muitos professores têm sido alvos de ataques efetuados por gestões de perfis autoritários e antidemocráticos, que atuam, por exemplo, diminuindo a carga horária de lotação das/dos docentes, transferindo-as/os de local de trabalho contra a vontade (geralmente passam a ser lotadas/lotados em escolas com menos estrutura e com menos condições de trabalho e, quando professora/professor da educação do campo, são transferidas/transferidos para locais mais distantes da sede do município) e quando são docentes do quadro funcional temporário não são recontratados. Tais práticas acabam por afetar a saúde psíquica e física das/dos educadores, e as críticas e os questionamentos públicos das diversas entidades sociais e dos diversos órgãos, presentes ou não no CMEP, são as vozes contra hegemônicas essencialmente necessárias, haja vista a responsabilização perante a sociedade e pelas vias judiciais das diferentes gestões por tamanha agressão praticada contra aquelas/aqueles que muito têm contribuído com a educação dos portelenses.

Contudo, as convergências e as divergências que foram possíveis de apontar à luz das análises dos documentos produzidos no bojo das discussões entre as/os diversas/diversos sujeitos participantes do CMEP trazem a compreensão de que existiu/existe projetos educacionais em disputa no âmbito do colegiado. Há disputas em torno de posição política de interesses educacionais diversos e, sobretudo, pela forma de

como deveria/deve ser conduzido o labor docente durante e após pandemia de Covid-19 em Portel. De um lado, percebe-se sujeitos/entidades que em seus argumentos apontam soluções mais apressadas, cujas ações têm desdobramentos em aspectos que corroboram à intensificação e a precarização do trabalho docente, bem como a perda de direitos às professoras e aos professores portelenses. De outro lado, há nos debates aquelas/aqueles que além de denunciar os desmandos governamentais, ainda, apontam que as decisões do colegiado devem ser tomadas por meio de espaços mais democráticos, com ampla participação social e com a guarda incondicional dos direitos conquistados pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores da educação municipal. Portanto, estes podem ser vistos como a resistência contra hegemônica no CMEP. Tal apontamento pode ser melhor compreendido, sobretudo nas falas das entidades ligadas aos movimentos sociais e demais órgãos de controle presentes nos debates. Os debates trouxeram em destaque alguns assuntos que, direta ou indiretamente, versaram/versam sobre o trabalho docente em Portel, no contexto da pandemia de Covid-19. Tais assuntos serão melhor tratados na subseção a seguir.

#### 4.2 Os assuntos que mobilizaram e orientaram os debates sobre o trabalho docente durante a pandemia

Nesta subseção serão abordados os assuntos de maior interesse do CMEP, os quais mobilizaram e orientaram os debates entre as entidades, em torno do trabalho docente, durante a pandemia de Covid-19. Busca-se situá-los como marcos fundamentais do processo de constituição de normativas orientadoras ao exercício laboral de professoras e de professores portelenses. O quadro abaixo apresenta – conforme os documentos examinados – os assuntos mais recorrentes nas discussões.

#### **Quadro 20:** Assuntos debatidos no âmbito do CMEP entre os anos de 2020 e 2021

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1 A vida e a saúde das/dos trabalhadoras/es e das/dos alunas/os;</li><li>2 Protocolo de biossegurança;</li><li>3 Vacinação;</li><li>4 Proposta de retorno às atividades letivas;</li><li>5 Aulas remotas: não presencial e semipresencial;</li><li>6 Calendário letivo de 2020/2021 e carga horária de trabalho docente;</li></ol> |
|--|

- 7 Normativas do CNE que embasam pareceres técnicos e resoluções do CMEP;
- 8 A produção de materiais com atividades letivas (cadernos de atividades e kits pedagógicos as/aos discentes) e o trabalho docente;
- 9 Plano curricular continuum;
- 10 A ajuda das famílias as/aos discentes nas atividades escolares;
- 11 O trabalho do pessoal de apoio escolar, durante os chamados sábados letivos;
- 12 Avaliação das/dos discentes;
- 13 Reforço escolar;
- 14 Evasão escolar;

Fonte: Elaborado pelo autor com base em atas produzidas pelo CMEP (2020-2021).

Os assuntos tratados no bojo das discussões do colegiado foram os mais diversos possíveis. Percebe-se que ao longo dos anos de 2020 e 2021 as/os representantes do CMEP debateram temáticas que orbitaram, por exemplo, em torno da saúde das/dos trabalhadoras/es da educação, das propostas de organização das ações educativas e das atividades pedagógicas direcionadas ao trabalho de professoras e de professores, enviadas pelo poder público ao colegiado, na pandemia de Covid-19. Considerando a quantidade expressiva de conteúdos debatidos, procurou-se organizá-los – por afinidades – em conjuntos de assuntos, os quais foram reunidos em dois grupos temáticos. O primeiro grupo temático é chamado de: a saúde das/dos trabalhadoras/es da educação e demais sujeitos do contexto escolar. O segundo grupo temático é denominado de: o trabalho docente no ensino remoto não presencial e semipresencial. A importância de congregar a diversidade de assuntos debatidos em dois grupos temáticos é de realizar, tanto o melhor agrupamento das falas, como também, o melhor desenvolvimento das análises. Desta forma, o quadro abaixo apresenta os grupos temáticos, bem como os conjuntos de assuntos a eles divididos.

**Quadro 21:** Grupos temáticos e os conjuntos de assuntos debatidos no CMEP, nos anos de 2020 e 2021.

<b>1º Grupo Temático: A saúde das/dos trabalhadoras/es da educação e demais sujeitos do contexto escolar.</b>	<b>2º Grupo Temático: O trabalho docente no ensino remoto não presencial e semipresencial.</b>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A vida e a saúde das/dos trabalhadoras/es e das/dos alunas/os, o (s) protocolo (s) de biossegurança e a vacinação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carga horária de trabalho docente e não docente, calendário letivo e plano curricular contínuum;</li> <li>✓ Aulas remotas não presenciais e semipresenciais e o embasamento normativo;</li> <li>✓ As atividades pedagógicas e o suporte as/aos alunas/os e suas famílias;</li> <li>✓ Avaliação no processo de ensino e aprendizagem, reforço e evasão escolar;</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em atas produzidas pelo CMEP (2020-2021).

Os dois grupos temáticos e seus respectivos conjuntos de assuntos constituem a amplitude dos debates no colegiado numa perspectiva de interdependência entre eles, ou seja, embora estejam, didaticamente, divididos fazem parte de uma totalidade essencialmente necessária a compreensão o objeto de estudo.

No tocante ao primeiro grupo temático, evidencia-se que a saúde e a vida não somente de professoras e de professores, mas também, de outros profissionais não docentes, bem como das alunas, dos alunos e seus familiares foi discutida amplamente no CMEP. Tal discussão ocorreu no bojo da pandemia de Covid-19, na qual já se registravam inúmeros casos positivados e, infelizmente, muitos óbitos em Portel, no estado do Pará e no país como um todo<sup>65</sup>. No decorrer das discussões é possível verificar que os participantes dos encontros no CMEP mantiveram, em suas falas, a preocupação com a preservação da saúde e, sobretudo da vida, seja das/dos docentes, seja dos não docentes. Tal preocupação permeou o debate em torno da construção das diversas estratégias a serem adotadas pelo Estado para, desta forma, haver o retorno seguro de todas/todos às atividades letivas, no contexto pandêmico, haja vista as políticas de educação se constituem numa arena, onde disputas com interesses díspares são travadas por grupos

<sup>65</sup> Dados do Ministério da Saúde, com atualização até o dia 06 de janeiro de 2024, apontam que em Portel os casos acumulados de Covid-19 chegam ao número de 3.856, enquanto que os óbitos são de 102 pessoas. Em relação ao estado do Pará os casos acumulados são de 886.821 e 19.189 óbitos. No Brasil os números somam 38.230.814 casos e 708.739 óbitos. Informações disponíveis em: [https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html).

sociais diversos e cabe às mobilizações dos grupos dominados as conquistas de suas reivindicações (APPLE, 2014).

Percebe-se que uma das primeiras estratégias discutidas no âmbito do colegiado foi o uso de protocolo de biossegurança – documento no qual constam as medidas de segurança sanitária e o passo a passo para o pleno desenvolvimento do trabalho letivo, durante o contexto pandêmico – nas propostas de retorno às aulas enviadas pelo poder público. Nas falas das/dos sujeitos presentes nos debates fica evidente, por exemplo, a justificativa da não aprovação da proposta de retorno às aulas em contexto não presencial enviada pelo poder público municipal, no ano de 2020, pois não continha em seus anexos o protocolo de biossegurança, condição fundamental para a proteção das trabalhadoras e dos trabalhadores das escolas, bem como de estudantes e seus familiares. Em 2020, o representante do CAE e relator do parecer técnico, professor José Raimundo, que versou sobre o retorno às aulas no formato não presencial, foi enfático ao dizer que era contrário ao retorno das aulas sob a justificativa da ausência do protocolo de biossegurança “que não teve e não terá para o início de janeiro” (CMEP, 2020d, p. 14-15). Já em 2021, o assessor técnico José Augusto apontou que um dos motivos para a não aprovação, pelo colegiado, da proposta enviada (em 2020) pela Semed “foi a falta de protocolo de biossegurança que atendesse todas as necessidades daquele momento de excepcionalidade [...] que sem o protocolo de biossegurança seria inviável colocar o plano em prática para ser executado” (CMEP, 2021b, p. 21-22).

Soma-se ao exposto a preocupação demonstrada entre as/os conselheiras/os no que concerne ao não cumprimento das medidas de segurança contidas nos protocolos de biossegurança. Vale citar, por exemplo, os importantes questionamentos feitos pela conselheira Márcia Sousa, que “perguntou de quanto em quanto tempo o protocolo de biossegurança vai ser reavaliado? E quais os procedimentos se a Semed não cumprir o protocolo?” (CMEP, 2021b, p. 25). Tais questionamentos foram essenciais para que o colegiado aprovasse recomendações como: a suspensão imediata das atividades letivas nos estabelecimentos que não estivessem cumprindo as medidas sanitárias; a denúncia dos casos de negligência às autoridades competentes; e a solicitação da participação de sua representação na equipe de saúde municipal, cuja tarefa era realizar o acompanhamento do cumprimento (ou não) das medidas de segurança nas escolas, haja vista o protocolo de biossegurança ser flexível em contexto escolar, como aponta a fala do assessor técnico José Augusto: “O protocolo de biossegurança é único, foi aprovado

pelo COES e que a Semed encaminhou para as escolas e as escolas vão readaptar o protocolo de acordo com sua realidade” (CMEP, 2021b, p. 24).

Outro aspecto evidente e que ganhou destaque nos debates no CMEP foi a exigência de vacinação de professoras e professores, bem como dos demais sujeitos que compõem o universo escolar, como condição para o retorno às aulas. Em diversos momentos das discussões é possível constatar que a temática da vacinação tomou lugar central, haja vista a rápida propagação da Covid-19 e a demanda pela aprovação de uma normativa que chancelasse a proposta do poder público para o retorno ao trabalho letivo de maneira segura para todas/todos no município.

Esta questão esteve fortemente presente nos debates de 2020. Por exemplo, para a representante dos pais de alunos (as), professora Estefânia Laranjeira, não ficou claro o entendimento de que as aulas retornariam somente após a vacinação de professoras, professores e demais sujeitos do contexto escolar. Diante disto, foi sugerida, apreciada e aprovada a recomendação que apontou que “o retorno das aulas presenciais, ocorram após a vacinação contra a Covid-19 dos trabalhadores da educação, alunos e pais” (CMEP, 2020d, p. 33). Em 2021, a temática da vacinação retornou com mais vigor ao debate no colegiado. Veja-se, por exemplo, que para o representante do CAE, professor José Raimundo, a vacinação dos servidores da educação era condição fundamental, inclusive diante do ensino não presencial, pois professoras e professores tinham contato com alunos e pais no decorrer das atividades. Para o conselheiro e Secretário Municipal de Educação professor Elias Saraiva, a vacinação dos profissionais do grupo do magistério será feita e está sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), porém, seguindo um calendário de público prioritário que depende da disponibilidade de vacinas advindas do governo federal. A representante dos Movimentos Sociais, professora Márcia Souza, apontou “que muitos municípios já estão vacinando os trabalhadores da educação, que a desculpa do secretário de educação é descabida” (CMEP, 2021a, p. 4).

Vale ressaltar que, de acordo com o Plano Municipal de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19 (2021), a meta estipulada foi a vacinação<sup>66</sup> com duas doses, de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) do público-alvo prioritário a depender da

---

<sup>66</sup> A primeira dose da vacina contra a Covid-19 no Brasil foi aplicada oficialmente em 17 de janeiro de 2021. Tratou-se de um imunizante do Butantan e da Sinovac, que de forma emergencial passou a ser aplicado em território nacional, sendo a enfermeira Monica Calazans, do Hospital Hemílio Ribas, em São Paulo a primeira brasileira a receber a vacina. Mais informações disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/vacinacao-contracovid-19-no-brasil-completa-1-ano-com-grande-impacto-da-coronavac-na-reducao-de-hospitalizacoes-e-mortes>

disponibilidade da vacina e das fases estabelecidas pela Secretaria de Saúde Pública. A figura abaixo apresenta as fases e o público prioritário que passou a ser imunizado com a vacina em Portel, a partir do ano de 2021.

**Figura 8:** As fases e o grupo social prioritário a receber a vacina contra a Covid-19 em Portel - PA.

<b>FASE</b>	<b>Grupo Prioritário</b>	<b>Nº de Doses</b>
<b>FASE 1</b>	Trabalhadores de saúde	423
<b>FASE 2</b>	Pessoas de 80 anos ou mais	428
	Trabalhadores de segurança pública	21
	Comunidade tradicionais quilombolas	194
	Pessoas de 75 a 79 anos	411
	Pessoas de 70 a 75 anos	606
	Pessoas de 65 a 69 anos	891
	Pessoas de 60 a 64 anos	1.081
<b>FASE 3</b>	Pessoas com comorbidade	1.304
<b>FASE 4</b>	Pessoas com deficiência	1.635
	Povos de comunidades tradicionais e ribeirinhas	8.356
	Trabalhadores da educação de ensino básico	1.051
	<b>Total</b>	<b>16.401</b>

Fonte: Portel, 2021.

A política municipal de vacinação portelense<sup>67</sup> contra a Covid-19 teve/tem respaldo na Política Nacional de Imunização do Ministério da Saúde, que orientou que a vacinação ocorresse de maneira escalonada e seguindo critérios baseados na ordem de prioridade, iniciando pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores da área de saúde, depois os grupos sociais com maior tendência ao agravamento e óbito, passando as/aos trabalhadoras/es da segurança pública e depois aqueles que possuíam alguma comorbidade, por exemplo. Assim sendo, a figura aponta que as/os trabalhadoras/es da educação do ensino básico (grupo docente e não docente) estariam aptas/os ao processo de imunização, porém, apenas na quarta fase da campanha, com um pouco mais de 1 mil doses previstas, o que garantiria, pelo menos, a primeira dose, haja vista o censo escolar de 2022 apontar 992 docentes em atuação no município. Tais informações, tornadas públicas pela Secretaria Municipal de Saúde, repercutiram nos debates no interior do CMEP, fazendo com que os participantes condicionassem o retorno às aulas, mediante a vacinação das professoras, dos professores e demais sujeitos do contexto escolar.

Todavia, as discussões sobre a saúde e a vida docente e não docente, no âmbito do CMEP, não pode ser tomada como parte descolada da totalidade do contexto sócio-

<sup>67</sup> A campanha de vacinação em Portel contra a Covid-19 foi iniciada em 19 de janeiro de 2021 (PORTEL, 2021, p. 15).

político-econômico brasileiro. Isto é, elas são parte de uma conjuntura mais ampla, na qual brasileiras e brasileiros sofriram/sofrem com as mais cruéis consequências advindas da Covid-19, que por sua vez, foram intensificadas e agravadas por um governo bolsonarista irresponsável, que não deu o suporte necessário, enquanto representante do Estado brasileiro, à sobrevivência das famílias e negligenciou o adequado enfrentamento à pandemia, sendo responsável por centenas de milhares de mortes em nosso país. Tal argumento é reforçado nas palavras do assessor técnico José Lopes, quando disse que: “a população passa por um enfrentamento por conta da resistência do Presidente da República à vacinação da Covid-19 [...] e que lamenta a atual condição do cenário pandêmico” (CMEP, 2020d, p. 16).

Logo, a pandemia impôs diferentes arranjos em todas as áreas da convivência humana e no que tange ao mundo do trabalho não foi diferente, sobretudo no campo do labor educacional. Neste sentido, os debates no colegiado foram/são reflexos do que ocorreu com professoras e professores da Educação Básica (pública e privada) brasileira, onde estas/estes desenvolveram diversas atividades pedagógicas à luz do contexto pandêmico e, por isto, também, foram acometidos pelos mais diferentes males que as/os afetaram física e emocionalmente. Pesquisas apontam que a saúde docente já vem sendo afetada por inúmeras comorbidades, inclusive antes da pandemia, sobretudo devido a intensificação e as más condições de trabalho enfrentadas pelas/pelos docentes nas mais diversas regiões e escolas do país. (GESTRADO/UFMG, 2020a; 2020b; SOUZA; SANTOS; RODRIGUES; FELIX; GOMES, 2022; PINHO et al., 2021).

Os estudos têm demonstrado que as queixas das/dos docentes são dos mais diferentes tipos: medo e insegurança, solidão, angústia, apreensão, receio de perder o emprego, dentre outros exemplos de sentimentos, que acabaram/acabam por gerar sofrimento as/aos profissionais do magistério (GESTRADO/UFMG, 2020a; 2020b). Destarte, a pandemia de Covid-19 põe em evidência o cenário de extremas dificuldades enfrentadas por todas as pessoas, quanto a saúde, seja física, seja emocional. Professoras, professores e demais pessoas tiveram que conviver, por exemplo, com a perda de familiares, nervosismo, esgotamento, estresse, ansiedade, irritabilidade, depressão. Acrescenta-se: a intensificação da precarização do trabalho docente e a má qualidade do sono, cuja consequência influenciou o estado de saúde, a qualidade de vida e a capacidade laboral das/dos docentes, sobretudo, no que tange a qualidade da saúde mental. (SOUZA; SANTOS; RODRIGUES; FELIX; GOMES, 2022); (PINHO et al., 2021).

Diante o exposto, cabe apontar que as discussões no CMEP sobre os rumos das políticas educacionais, sobretudo em relação ao labor docente na pandemia foram/são intrínsecas/os à conjuntura pandêmica nacional, isto é, o que foi discutido no colegiado não pode ser apartado do que ocorrera no restante do território brasileiro. Embora os debates travados no colegiado não tenham como pano de fundo as análises dos resultados e/ou consequências dos trabalhos realizados por professoras e por professores portelenses, no geral eles refletem, principalmente, os interesses inerentes às propostas de retorno às atividades letivas enviadas pelo poder público municipal, bem como o posicionamento político educativo das/dos membros do colegiado e da assessoria técnica que lhes deram suporte.

No que tange aos registos dos debates em torno dos conjuntos de assuntos reunidos no segundo grupo temático é possível apontar que aquelas/aqueles que atuaram no âmbito do colegiado realizaram análises, tomaram decisões e constituíram normativas à base de discussões que permearam os conteúdos presentes nas propostas de retorno às atividades letivas enviadas, pela Semed portelense, seja em 2020, seja em 2021. Cabe destacar que as/os representantes das entidades presentes no CMEP, bem como as/os assessoras/es técnicos, buscaram amparar suas discussões e decisões em fontes cujas produções são oriundas, sobretudo, do CNE, bem como da análise de conjuntura educacional portelense.

Nestes termos, é possível apontar, por exemplo, que os debates em torno da ampliação dos dias letivos, bem como da carga horária de trabalho docente e a opção pelo trabalho com o chamado currículo continuum são oriundos de leituras tanto de pareceres quanto de resoluções do CNE. No que tange à reorganização da trajetória escolar, por exemplo, percebe-se a simbiose entre o que o CNE orientou e o que as/os participantes das discussões definiram como *modus operandi* a ser seguido para a volta às aulas e ao trabalho docente, na pandemia em Portel. O CNE orientou que era possível reordenar a programação curricular por meio continuum, isto é, o que não foi possível cumprir no ano letivo de 2020 deveria ser somado ao que constava para o ano escolar de 2021. Para tanto, sugeriu como alternativas, por exemplo, o aumento, tanto de dias letivos, como da carga horária de trabalho docente, tendo em vista a garantia do cumprimento dos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC (CNE, 2020a). O CMEP, por sua vez, alinhou seus debates e suas definições seguindo o recomendado pelo CNE. Veja-se: na constituição do parecer técnico do CMEP, no ano de 2020, o representante do CAE e relator (professor José Raimundo) disse que sugeriu a ampliação da carga horária e dos dias letivos do

calendário letivo de 2020, bem como “que no documento está seguindo a proposta do Conselho Nacional de Educação, inclusive com o currículo 2020/2021” (CMEP, 2020d, p. 15). Por sua vez, o assessor técnico (professor José Augusto) apontou que o calendário escolar portelense para o ano letivo de 2021 estava de acordo com a perspectiva do currículo continuum. A representante de pais (professora Estefânia Laranjeira) e relatora de um dos pareceres técnicos de 2021 falou sobre as aulas não presenciais em que “a carga horária de trabalho dos professores será de seis horas, sendo quatro na escola e duas horas fora da escola, sendo que essas duas horas a mais é para compensar o ano de 2020 que não houve nenhuma atividade pedagógica” (CMEP, 2021b, p. 26).

Ganha destaque, a ampliação da carga horária de trabalho de professoras e de professores sendo aceita como viável nas discussões do colegiado. Tal aceitação vem ao encontro do que apontam as pesquisas. Estudos têm evidenciado que durante a pandemia de Covid-19 as/os docentes tiveram sua carga horária de trabalho aumentada. Tal característica é marca latente do processo de intensificação e de maior precarização do labor docente no Brasil como um todo (GESTRADO/UFMG, 2020a; 2020b). A intensificação e a precarização do trabalho docente durante a pandemia de Covid-19 podem ser entendidas como reflexos de estratégias de dominação e de subordinação orquestradas pelo grande capital para dominar e explorar cada vez mais a classe trabalhadora, sobretudo pela ameaça do desemprego (SOUZA, et al., 2021) temida por professoras e por professores brasileiros (GESTRADO/UFMG, 2020b). As investidas do capital têm se fortalecido pelas normativas emanadas de conselhos de educação, que permitem a intensificação e a precarização do trabalho docente. No contexto de desenvolvimento dos trabalhos docentes em Portel no ano de 2021 é percebido que nem tudo ocorreu da forma como foi planejado e normatizado. Nas falas das/dos participantes dos debates no CMEP é possível perceber, por exemplo, que houve relatos de que professoras e professores não seguiram as orientações contidas nas normativas do colegiado e não trabalharam parte da carga horária (complementar) para cumprir o calendário de horas de 2020 (CMEP, 2021f). Mas, outros estudos são necessários para analisar o ponto de vista docente sobre o não cumprimento das normas.

Constata-se, ainda, que as discussões do colegiado cancelaram o ensino remoto como estratégia educacional a ser executada em Portel, bem como a perspectiva a ser seguida pelo trabalho docente no contexto pandêmico. Tal afirmativa pode ser comprovada quando são apresentados os registros das falas em torno dos encaminhamentos prévios do parecer técnico que o referendou. Na fala da representante

de pais e relatora do parecer (professora Estefânia Laranjeira), o ensino remoto é colocado em fases como não presencial e semipresencial, iniciando pelas atividades letivas não presenciais (CMEP, 2021b). Assim sendo, tal decisão foi ao encontro do que ocorreu com a maior parte das/os docentes do Brasil, isto é, pesquisas apontam que mais de 80% desenvolveram atividades remotas, durante a pandemia (GESTRADO/UFMG, 2020a) com muitas dificuldades em sua execução, seja no manuseio dos recursos tecnológicos e pelas escassas formações para o labor docente, seja porque tal proposta de organização do ensino adentrou o contexto domiciliar e familiar das/dos docentes. No Brasil, o ensino remoto teve/tem respaldo as orientações dos OIs, que representam os interesses do grande capital, sobretudo pela oportunidade vista pelo mercado de expandir seus lucros com a venda dos chamados pacotes de ensino (FRIGOTTO, 2021).

É perceptível que o ensino remoto em Portel ensejou debates importantes entre as/os conselheiras/os e assessoras/es técnicos. Houve quem dissesse que o ensino remoto estava dando certo nas escolas, como a representante das/os gestoras/es escolares (professora Rita de Cássia), o representante do poder público (Bruno Fialho) e o assessor técnico (professor José Augusto). Este último apontou, inclusive, que não estava havendo infecções durante a execução das aulas remotas, pois estavam sendo cumpridos os protocolos de biossegurança nas instituições de ensino e cabia a gestão escolar dar cumprimento ao calendário letivo (CMEP, 2021f).

Mas, houve quem apontasse limitações do ensino remoto durante a fase de isolamento social, sobretudo porque trouxe à tona a falta de estrutura e de condições às quais estavam/estão sujeitas/os todas/os professoras/es e todas/os estudantes, independentemente do contexto pandêmico. Por exemplo, para a representante de pais e relatora do parecer técnico (professora Estefânia Laranjeira), não era possível desenvolver o ensino remoto não presencial na educação do campo portelense, mas na forma semipresencial havia condições, pois a zona rural era um contexto diferente da zona urbana. A relatora aponta que na fase semipresencial haveria professoras/es para auxiliar as/os discentes nos estudos, visto que havia muitas famílias não alfabetizadas. E a condição das famílias não alfabetizadas poderia não garantir o aprendizado escolar das/dos discentes, no ensino remoto não presencial. Outra limitação advinha do ensino remoto em Portel. A assessora técnica Sandra Cardoso disse que era problemática sua execução, especialmente, nas turmas de sexto ao nono ano do ensino fundamental, em que havia falta de organização dos cadernos de atividades extraclases e porque as/os

docentes não estavam trabalhando as seis horas de firmadas por meio de normativas do CMEP (CMEP, 2021b; 2021f).

Diante do exposto, é perceptível que as discussões no colegiado orbitaram, também, na forma como seria desenvolvido o trabalho docente, sobretudo nas escolas da educação do campo portelense, durante o ensino remoto semipresencial, bem como a produção do caderno de atividades direcionados a estudantes e a famílias. A representante dos Movimentos Sociais e professora Márcia Souza apontou, por exemplo, que a proposta enviada pela Semed apresentava o professor como aquele que entregaria o chamado caderno de atividades as/aos estudantes da educação do campo e que esta medida trazia riscos tanto as/aos educadoras/es, como as/aos estudantes, haja vista o contato entre eles. O assessor técnico professor José Augusto afirmou que tais ações do trabalho docente constavam no protocolo de biossegurança. A representante de pais e relatora do parecer e professora Estefânia Laranjeira, disse que as/os docentes ficariam/ficaram numa embarcação e de lá fariam/fizeram a entrega dos cadernos de atividades as/aos discentes e suas famílias. A assessora técnica e professora Nina Rosa destaca que as unidades de ensino se dividiriam para realizar a entrega dos materiais as/aos discentes. Esta forma de condução do trabalho docente, sobretudo na educação do campo na Amazônia, foi predominante a pandemia de Covid-19. Os relatos apresentam uma maneira peculiar de atuação docente, que foi/é cara as professoras e professores marajoaras, cuja a literatura acadêmica precisa enveredar estudos mais aprofundados.

No tocante à produção dos cadernos de atividades, a representante dos Movimentos Sociais, professora Márcia Souza, ressaltou que as escolas deveriam ter autonomia para produzi-los, considerando as suas peculiaridades. Já em relação a atuação das famílias no auxílio (ou não) às atividades desenvolvidas pelas/pelos educandas/educandos percebeu-se que o assessor técnico e professor José Augusto apontou que a medida já decidida pelo Estado (município/Semed) era levar os cadernos independentemente daquelas unidades domésticas terem ou não condição de ajudar na resolução das tarefas escolares. Esta última postura vai na contramão do que foi defendido pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação (CNDE, 2020) de que as medidas tomadas pelo Estado deveriam/devem levar em conta todos estudantes brasileiros nas suas mais diversas condições. Desta forma, o Estado – nas suas mais diversas unidades federativas – não poderia prover educação escolar de qualquer forma, mas considerando as especificidades existentes no país. Percebeu-se, ainda que a representante dos Movimentos Sociais e professora Márcia Sousa fez uma exigência no sentido de entender

que o não retorno dos cadernos de atividades não deveria ser objeto de penalização as/os educandas/os com faltas, por exemplo (CMEP, 2021b), pois muitas famílias não terem condições de ajudar nas tarefas escolares ou estarem passando por problemas de ordem familiar. A tal situação soma-se outras limitações apontadas por professoras e professores, cujo enfrentamento passou educandas/os brasileiros, durante o ensino remoto. A saber: ausência dos recursos tecnológicos como internet, dificuldades de manuseio das TICs, as famílias não conseguiram auxiliar as alunas e os alunos em suas atividades, dentre outras (GESTRADO/UFMG, 2020a).

Por fim, um conjunto de assuntos debatidos no colegiado girou em torno do processo de avaliação da aprendizagem, reforço e evasão escolar, durante a pandemia de Covid-19. Percebeu-se que as/os participantes das discussões chegaram à conclusão de que caberia haver a sugestão/orientação/recomendação de que a avaliação da aprendizagem das/dos estudantes deveria ser feita pelas instituições de ensino, com base nos conteúdos estudados até o momento de suspensão das aulas presenciais e que caberia às escolas a promoção das/dos discentes ao próximo ano letivo. Tal promoção, foi condicionada ao estudo dos conteúdos não trabalhados no ano de 2020 e mais os do ano de 2021 (o chamado currículo continuum) sob o guarda-chuva da BNCC, isto é, o que orientaria o currículo escolar, durante o ensino remoto, já estava sublinhado na Base Nacional Comum Curricular (CMEP, 2020d). Tal orientação adveio das normativas do CNE (CNE, 2020a) e foi ratificada pelo CMEP (CMEP, 2020e).

No tocante ao reforço escolar, o debate no colegiado apontou a complexidade do assunto, visto que tal medida, embora necessária, poderia não contemplar todas/todos as/os estudantes, devido à falta de estrutura e de condições tão presentes na educação portelense, cuja análise já foi feita, no decorrer deste estudo. Nem todos as/os participantes das discussões foram a favor, porém a proposta da garantia do reforço escolar ficou inserida nas normativas do colegiado (CMEP, 2020d). Tal reforço escolar fazia parte das estratégias para recuperar o conteúdo que (não) foi estudado/aprendido, durante a suspensão das aulas. Estudos apontam que para a maioria das professoras e dos professores brasileiros da Educação Básica, os conteúdos deveriam ser novamente trabalhados, seja parcial, seja integralmente nas escolas, pois o ensino remoto não garantiu a plena aprendizagem as/aos discentes (GESTRADO/UFMG, 2020a; 2020b).

Atinente ao debate sobre a evasão escolar<sup>68</sup> percebeu-se que as/os participantes se detiveram na exigência da Semed fazer a busca pelas/pelos discentes que não retornaram às aulas por conta (ou não) da pandemia, isto é, em 2020, por exemplo, o representante do CAE e relator do parecer técnico (professor José Raimundo) apontou que estudos já divulgavam a crescente evasão escolar, mesmo antes da pandemia (CMEP, 2020d.). A tabela abaixo aponta os dados do censo escolar de 2022 sobre a evasão escolar no ensino fundamental e médio portelense entre os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 e faz uma comparação com os indicadores de Breves, outro município da região do Marajó.

**Tabela 17:** Percentual da evasão escolar em Portel e em Breves de 2019 a 2022.

PORTEL					BREVES				
Etapas	2019	2020	2021	2022	Etapas	2019	2020	2021	2022
Anos iniciais do ensino fundamental	4,8%	0%	8%	4,6%	Anos iniciais do ensino fundamental	4,4%	0%	0%	2,1%
Anos finais do ensino fundamental	13,1%	0%	19,9%	16,4%	Anos finais do ensino fundamental	10,1%	0%	0,1%	11,3%
Ensino médio	17,8%	0%	20,7%	17%	Ensino médio	13,2%	0%	25%	15,1%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no censo escolar/INEP, 2022

<sup>68</sup> Evasão escolar pode ser considerado quando a aluna ou o aluno deixou de frequentar, quando houve abandono da escola, ou seja, deixou de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo, não tendo sido formalmente desvinculado por transferência, portanto a sua matrícula não tem registro de rendimento. Informações disponíveis em: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/movimento-e-rendimento-escolar/>

Os dados da tabela evidenciam que a evasão escolar, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio já ocorrera nos municípios de Portel e de Breves mesmo antes da pandemia de Covid-19. Aponta-se que as alunas e os alunos do ensino médio nos dois municípios aqui expostos foram os que mais deixaram de frequentar as escolas, seguidos de perto por aquelas/aqueles do ensino fundamental anos finais, considerando todos os anos buscados. Em 2020 não foi percebida evasão escolar em Portel e em Breves por causa da suspensão das aulas e da conclusão do ano letivo com a aprovação/promoção das/dos discentes. No que concerne ao ano de 2021 em Portel, mais de um quinto das educandas e dos educandos do ensino médio deixaram de frequentar às instituições de ensino, enquanto que em Breves, neste mesmo ano, houve a evasão escolar, nesta etapa, em um quarto das/dos estudantes. Percebe-se que a partir de 2022 há uma pequena queda nos números da evasão escolar, tanto em Portel quanto em Breves, porém os indicadores ainda são alarmantes, tendo em vista a não garantia do direito à educação a todas e todos em nosso país. Tais informações são apenas partes de uma totalidade política-econômica-cultural existente no Brasil que, infelizmente, tem segregado estudantes, levando-as/os a saírem das escolas, sobretudo devido às desigualdades sociais existentes em nosso país. Na pandemia de Covid-19 estudos mostraram, por exemplo, que muitas/os estudantes não se sentiram confortáveis ou motivados, bem como não dispunham dos recursos tecnológicos para as aulas no formato remoto (GESTRADO/UFMG, 2020a), o que pode ter relação, também, com a evasão escolar nos anos apontados na tabela.

Logo, os conjuntos de assuntos discutidos no âmbito do CMEP por mulheres e homens que representavam diversas entidades sociais, bem como por aquelas/es que atuaram/atuam como assessoras/es técnicos foi determinante para a constituição de normativas educacionais, que passaram a representar a política pública municipal de retorno às atividades letivas e, sobretudo orientaram o trabalho docente na vigência da pandemia de Covid-19. Em seguida serão apresentadas as normativas advindas destas discussões.

#### 4.3 As normativas orientadoras do trabalho docente durante o contexto pandêmico

Nesta subseção será feita uma análise das normativas resultantes dos debates entre as entidades representativas do Sistema Municipal de Ensino de Portel. Tal análise será feita no sentido de evidenciar os nexos existentes entre às normatizações locais do

trabalho docente e o que é preconizado pelas orientações hegemônicas nacional e internacionalmente.

Os debates estabelecidos no âmbito do CMEP promoveram a constituição de normativas que subsidiaram/subsidiam as políticas públicas educacionais e, por tabela, as decisões administrativas e pedagógicas do órgão gestor da educação portelense, no tocante ao trabalho docente, na de pandemia de Covid-19. As normativas aprovadas pelo CMEP foram: o Parecer Técnico nº 001 de 14 de dezembro de 2020, a Resolução nº 001 de 14 de dezembro de 2020, o Parecer Técnico nº 001 de 16 de junho de 2021 e o Parecer Técnico nº 003 de 11 de outubro de 2021. Vale ressaltar que as normativas constituídas tiveram/têm amparo jurídico-normativo em outros documentos. Os quadros abaixo apontam, tanto um conjunto de referenciais normativos presentes nos documentos aprovados pelo CMEP quanto os encaminhamentos dados ao trabalho docente nas diferentes normativas produzidas pelo colegiado e pelo CNE entre os anos de 2020 e 2021.

**Quadro 22:** Amparo jurídico normativo dos documentos produzidos pelo CMEP.

<b>Normativas produzidas pelo CMEP</b>	<b>Normativa de embasamento e entidade produtora</b>	<b>Dispositivo utilizado</b>
Parecer Técnico nº 001 de 14 de dezembro de 2020.	Constituição Federal de 1988 (Congresso Nacional);	Art. 205; art. 206; art. 208
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 1996) – (Congresso Nacional)	Art. 12; art. 23;
	Lei nº. 769, de 14 de outubro de 2009 (Câmara Municipal de Portel)	Art. 1º; art. 2º;
	Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020 (CNE)	Todo o texto do parecer.

	Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Congresso Nacional)	Art. 2º
	Nota Técnica conjunta MPPA/MPF/MPT nº 01/2020 (Ministério Público do Pará (MPPA), Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público do Trabalho (MPT))	<p>Texto: “O Ministério Público tomou conhecimento da intenção do gestor estadual e de gestores municipais de retorno às atividades presenciais nas Escolas Públicas e privadas e avalia a atitude como precipitada tendo em vista os riscos à saúde de crianças, adolescentes, professores e demais profissionais da educação diante da pandemia de COVID-19 [...]” (PARÁ, 2020, p. 04).</p> <p>“No entanto, o Supremo Tribunal Federal, ao deferir a medida cautelar em diversas Ações Diretas de Inconstitucionalidade ajuizadas contra a citada MP (v.g., ADI n. 6428), deu interpretação conforme à Constituição Federal ao disposto nesse diploma, a fim de estabelecer que as decisões do gestor público em relação à pandemia atual devem sempre estar</p>

		baseadas em critérios técnico - científicos e jamais se divorciar dos princípios da prevenção e precaução” (PARÁ, 2020, p. 06).
Resolução nº 001 de 14 de dezembro de 2020	Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Congresso Nacional)	Art. 1º; art. 2º
	Parecer nº 001 de 14 de dezembro de 2020 (CMEP)	Todo o texto do parecer técnico.
	Constituição Federal de 1988 (Congresso Nacional)	Art. 206; art. 209;
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 1996) (Congresso Nacional)	Art. 4º-A; art. 12;
	Lei nº. 769, de 14 de outubro de 2009 (Câmara Municipal de Portel)	Art. 3º
	Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020 (CNE)	Todo o texto do parecer.
	Parecer nº 09 de 08 de junho de 2020 (CNE)	Todo o texto do parecer.
	Parecer nº 11 de 7 de julho de 2020 (CNE)	Todo o texto do parecer.
	Parecer nº 001 de 14 de dezembro de 2020 (CMEP)	Todo o texto do parecer técnico.
Parecer Técnico nº 001 de 16 de junho de 2021	Lei Federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Congresso Nacional)	Todo o texto da lei.
	Resolução nº 02 de 10 de dezembro de 2020 (CNE)	Art. 14

	Resolução nº 001 de 14 de dezembro de 2020 (CMEP)	Todo o texto do parecer.
	Constituição Federal de 1988 (Congresso Nacional)	Art. 205
	Lei nº 8.069 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Congresso Nacional)	Art. 4º; art. 7º; art. 53; art. 54; art. 55
	Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 1996 (Congresso Nacional)	Art. 26; art. 26-A;
	Decreto Municipal nº 1.330 de 18 de março de 2020 (Prefeitura Municipal de Portel)	Todo o texto do decreto municipal
	Resolução nº 01 de 20 de abril de 2020 do Comitê de Operações de Emergência e Saúde Pública (COES (Prefeitura Municipal de Portel)	Todo o texto da resolução.
	Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020 (CNE)	Todo o texto.
Parecer nº 003 de 11 de outubro de 2021	Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020 (CNE)	Todo o texto.
	Lei nº. 769, de 14 de outubro de 2009 (Câmara Municipal de Portel)	Art. 2º
	Constituição Federal de 1988 (Congresso Nacional)	Art. 23; art. 205

	Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Congresso Nacional)	Art. 6º;
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 1996) (Congresso Nacional)	Art. 2º; art. 12; art. 23; art. 26
	Medida provisória nº 934 de 2020 (Presidência da República)	Texto que aborda sobre a dispensa dos dias letivos sem dispensar a carga horária mínima anual.
	Parecer técnico nº 001 de 16 de junho de 2021 (CMEP)	Texto todo, sobretudo às recomendações.
	Resolução nº 01 de 20 de abril de 2020 do Comitê de Operações de Emergência e Saúde Pública (COES) (Prefeitura Municipal de Portel)	Todo o texto.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise feita nas normativas aprovadas pelo CMEP (2020; 2021)

A análise das normativas produzidas pelo CMEP evidenciou que o colegiado buscou amparo em diferentes documentos oriundos, sobretudo dos âmbitos local e nacional. É notório que os documentos que embasaram às orientações ao trabalho docente e, também, ao retorno às aulas, enquanto perdurava o isolamento social foram das mais diversas produções, isto é, percebe-se que eles contêm leis, decretos, pareceres técnicos e resoluções. Alguns diplomas legais locais que sustentaram/sustentam as decisões do colegiado para a produção das normativas foram: a Lei municipal nº. 769, de 14 de outubro de 2009, que versa (dentre outras) sobre as funções e as competências do CMEP e, também, ao Decreto Municipal nº 1.330 de 18 de março de 2020, que abordou sobre a declaração de emergência no município de Portel em virtude do enfrentamento à Covid-19. Aponta-se que o colegiado fundamentou suas normativas também em suas próprias produções. Cita-se como exemplo, o que ocorreu durante a produção do parecer técnico

nº 001 de 16 de junho de 2021, que dispôs sobre o retorno às aulas no formato remoto a fim de dar cumprimento à carga horária letiva anual em 2021, que usou como referência a Resolução nº 001 de 14 de dezembro de 2020 (CMEP), que trazia (dentre outras medidas) as diretrizes ao Sistema Municipal de Ensino para o retorno às aulas e ao trabalho docente na pandemia.

Evidencia-se que as normativas produzidas pelo CMEP busca recorrentemente ser amparada pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 1996) e pela Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. No tocante a CF/1988, as produções normativas do CMEP buscaram apontar a garantia dos direitos a educação a todas as pessoas, os princípios que a regem, bem como a responsabilidade do Estado, por exemplo. Já em relação a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foram buscados os mais diferentes temas, dentre os quais se destacam: as formas de organização da Educação Básica, as incumbências de docentes e dos estabelecimentos de ensino (dentre elas a de cumprir os dias e horas-aula estabelecidas) e o desenvolvimento do currículo escolar de acordo com a base nacional comum. No que concerne a Lei nº 14.040 de 2020, o colegiado buscou amparar sua produção normativa em temas como: a reorganização do calendário escolar, o cumprimento das horas letivas e o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, por exemplo. Percebe-se que apenas na produção do parecer técnico nº 001 de 16 de junho de 2021 o colegiado trouxe como fundamentação a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobretudo no que tange a efetivação de vários direitos, dentre eles à educação às crianças e aos adolescentes, bem como a responsabilidade compartilhada das famílias, da comunidade e do Estado nesta garantia.

O CMEP utilizou-se bastante de normativas oriundas do CNE, sobretudo porque estas detalham/detalham as formas pelas quais os sistemas de ensino poderiam organizar, seja o trabalho docente, seja as formas de retorno às aulas na pandemia de Covid-19. As mais buscadas foram o Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020, o Parecer nº 09 de 08 de junho de 2020 e o Parecer nº 11 de 7 de julho de 2020. Desta forma, as normativas produzidas localmente passaram a integrar um rol de outras já constituídas em âmbito nacional (e até internacional) cuja produção tem raízes, por exemplo, em orientações advindas, sobretudo dos OIs, que durante a pandemia de Covid-19 buscou implementar, ao redor do mundo, as suas ações/intenções ao campo educacional, em geral, e ao trabalho docente, em particular. Tem-se, por exemplo, no Brasil o Movimento Todos pela Educação (TPE), o CNE, a Undime e o Consed, como a expressão ou núcleo

gestor e propagador da lógica destes organismos. Em outras palavras: foram/são os que capitanearam/capitaneiam a produção de normativas de acordo com às orientações/investidas advindas, sobretudo da Unesco, do Banco Mundial e de seus parceiros empresariais pertencentes ao grande capital. Tais orientações/investidas ocorrem, também, por meio da chamada Coalização Global de Educação, cujo propósito se deu/dá em torno dos ajustes à educação no período pandêmico (LAMOSA, 2021), haja vista atender os interesses de mercado dos grandes conglomerados econômicos, como Google e Microsoft, por exemplo.

Assim sendo, os OIs tiveram/têm um papel de destaque na educação, durante a pandemia de Covid-19, sobretudo no processo de elaboração das políticas, por meio de recomendações de âmbito global. BM, OCDE e Unesco tomaram a frente dos trabalhos orientando ações, formulando estratégias e coordenando as atividades no campo educacional, no geral e nas escolas em particular, cujo o foco era/é a formação do capital humano, inclinado à lógica mercantilista (MAUES, 2021). Soma-se ao exposto, que os OIs têm disputado cada vez mais os espaços de decisão dentro do Estado brasileiro, sobretudo por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia, cujo propósito reside na constituição de políticas públicas (dentre elas a educacional) a favor dos interesses da classe burguesa, ou seja, agem no sentido de ganhar o consenso social por um discurso, cuja a tônica é um receituário de cunho neoliberal (KOSSAK; SOUZA, 2021; SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022) e daí pôr em execução suas ações por dentro do Estado. É neste contexto que se aponta - haja vista a comprovada referência feita nas normativas do CMEP ao amparo jurídico - normativo de entidades como o CNE, por exemplo -, os nexos entre a produção das normativas pelo CMEP e o que foi orientado pelos interesses dos OIs, seja ao labor docente, seja ao retorno às aulas, no contexto pandêmico, servindo, desta maneira de guarda-chuva à perpetuação dos interesses dos grupos socioeconômicos dominantes.

Vale dizer, que é perceptível nas análises dos documentos constituídos pelo CMEP que as orientações ao trabalho docente inerentes às produções normativas do colegiado, também, estão alinhadas ao que foi orientado pelo CNE, cujo teor traz implícito os interesses do grande capital e dos OIs. O apêndice A aponta os registros desta relação, cujo imbricamento se faz evidente. Nestes termos, a pesquisa aponta que houve uma simbiose entre as orientações ao trabalho docente advindas das normativas produzidas pelo CNE e as que foram sistematizadas no âmbito local pelo CMEP. No decorrer da análise dos documentos do colegiado portelense é evidente, por exemplo, a

ideia de que as professoras e os professores deveriam desenvolver suas atividades pedagógicas por meio da mobilização de diferentes estratégias e dos mais variados recursos (in) disponíveis, como é apontado, também, pelas orientações do CNE. Portanto, existem similaridades evidentes entre os documentos sistematizados pelos diferentes colegiados, em que ambos compartilham do entendimento sobre quais as atividades poderiam/deveriam ser desempenhadas pelas professoras e pelos professores, durante as aulas remotas<sup>69</sup>.

Nota-se, por exemplo, que as normativas do CNE, bem como do CMEP têm foco nas aprendizagens das competências e das habilidades previstas na BNCC e, para tanto, sugerem uma gama de atividades que envolvem o labor docente. No Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020 e na Resolução nº 02 de 10 de dezembro de 2020, ambos do CNE são vistas sugestões ao trabalho docente, do tipo: por meio do uso das mídias sociais como Facebook, Instagram e WhatsApp, através do uso de plataformas virtuais de aprendizagem com auxílio das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), pela adoção de materiais impressos contendo orientações/guias, tanto as alunas e aos alunos, bem como aos pais e projetos dos mais variados tipos, dentre outras. Por sua vez, as normativas sistematizadas pelo CMEP acolhem em seus textos o que foi orientado nos documentos produzidos pelo CNE. Por exemplo, o Parecer Técnico nº 001 de 2020 do CMEP traz o entendimento de que durante o trabalho remoto as professoras e os professores portelenses podem se valer do uso dos cadernos impressos, contendo atividades escolares voltados as/aos discentes, de projetos educacionais direcionados, sobretudo as educandas e aos educandos dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do uso de ambientes virtuais para a preparação de aulas e participação de encontros pedagógicos, do uso das mídias como WhatsApp, Facebook, Instagram, Canal no Youtube e das salas de aula virtuais da plataforma Google Educação, por exemplo (CMEP, 2021c). Aponta-se que as similaridades existentes entre o que foi produzido de orientações ao labor docente nas normativas de ambos os colegiados configuraram um reforço à lógica empregada pelo grande capital durante a pandemia de Covid-19, sobretudo no que tange ao trabalho não presencial com o uso das ferramentas tecnológicas, haja vista a busca pela acumulação de lucros por parte dos

---

<sup>69</sup> O parecer técnico nº 001 de 14 de dezembro de 2020 e a resolução nº 001 de 14 de dezembro de 2020 não formalizaram orientações diretas ao exercício laboral docente, durante o contexto pandêmico. Percebe-se que estas normativas direcionaram orientações, diretrizes e recomendações a Semed, ao CMEP e as instituições de ensino, haja vista a construção de um planejamento, por parte do poder público, para o retorno seguro às aulas e ao trabalho docente na pandemia de Covid-19.

grandes conglomerados econômicos ligados as áreas de tecnologia, que comercializavam pacotes e programas educacionais (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022; FRIGOTTO, 2021).

Desse modo, as normativas constituídas pelo CMEP prepararam os caminhos para a intensificação e, por tabela para a precarização do trabalho docente, no município, sobretudo a partir do ano de 2021, quando se aprovou o retorno das aulas no formato remoto não presencial e semipresencial, haja vista a produção documental referendar que o labor de professoras e de professores acontecesse, por exemplo num contexto que se evidenciava/evidencia a falta de suporte por parte poder público, bem como dos ataques constantes do representante do Estado aos direitos trabalhistas de educadoras e de educadores em Portel. Soma-se ao exposto o referendo do colegiado à sobrecarga de trabalho docente, à indisponibilidade dos recursos necessários e a já precarizada estrutura escolar, tendo em vista o desenvolvimento das aulas não presenciais, o cumprimento da carga horária letiva anual, bem como das aprendizagens previstas pela BNCC e à insuficiente formação recebida pelas/pelos docentes para o labor, durante o ensino remoto, por exemplo.

Estas constatações, advindas da análise documental vêm ao encontro do que tem sido a pedagogia do capital, isto é, aquela constituída de políticas públicas educacionais que passaram a ser implementadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando se acolhe as orientações dos OIs (FREITAS, 2018), que por sua vez, trazem a reboque atribuições adicionais às professoras e aos professores, promovem uma formação esvaziada, provocam a sobrecarga de trabalho, que tem as/os têm levado ao sofrimento, bem como responsabilizam/culpabilizam as/os docentes pelo insucesso das ações pedagógicas (EVANGELISTA, 2013). Logo, as normativas constituídas pelo CMEP ao trabalho docente estão concatenadas àquelas de âmbito nacional e internacional, principalmente, naquelas disseminadas pelos Aparelhos Privados de Hegemonia, como, por exemplo, o CNE, que por sua vez, pauta suas orientações nos postulados advindos nos documentos dos OIs. Vale destacar, que o que tem influenciado as decisões do Estado, sobretudo nas normativas por este constituídas é a forma pela qual ocorre a propagação das ideias e das políticas. Uma das mais evidentes é por meio da produção de documentos contendo recomendações e diretrizes feitas pelos OIs, que têm circulado mundo a fora como sendo necessárias à adoção, passadas as devidas mediações (MAUÉS, 2021). Os OIs têm muito influído na condução do Estado, que por seu turno passa a agir de acordo com os interesses da classe burguesa. Classe burguesa que no Estado moderno, também, conquistou para si o poder político exclusivo, fazendo do

Executivo do Estado o comitê gestor de seus negócios (MARX, 2021). Tal lógica põe em evidência a força, que, atualmente, tem o mercado, cujos propósitos são a expansão de seus domínios, a intensificação e a precarização dos processos de trabalho, bem como a exploração da classe trabalhadora em prol de lucros cada vez maiores (DIAS, 2022). Esta afirmativa vai ao encontro da perspectiva de expansão dos mercados, bem como de suas mercadorias e de suas conexões pelo mundo, pois é o rege constantemente às aspirações da classe burguesa (MARX, 2021).

A produção normativa que orientou o trabalho docente em Portel durante a pandemia de Covid-19 promoveu, portanto, o reforço da base de interesses dos grupos capitalistas e neoliberais, cuja força encontra respaldo, também, nos textos oriundos do CNE. Aquela produção deu respaldo ao Estado para que executasse ações, cujos traços estão na essência dos interesses do capital, ou seja, seus conteúdos direcionados a educação no geral e ao labor docente em específico estão inseridos num contexto, onde os agentes das políticas públicas educacionais colocam a cabo a lógica da acumulação capitalista (NORONHA, 2014). Neste sentido, o Estado, por meio das políticas educacionais locais voltadas ao labor docente, opera transformações que ensejam os arranjos flexíveis e a adaptabilidade da classe trabalhadora às demandas do mercado (KUENZER, 2021). Soma-se a isto, a íntima relação entre as (contra) reformas no Estado brasileiro, a lógica neoliberal e a NGP nos anos de 1990 (BEHRING, 2008; OLIVEIRA, 2019; MAUÉS, 2021; DIAS, 2022;). Dentro desta lógica, às professoras e aos professores portelenses o que deveria/deve ser valorizado, durante as aulas remotas é o esforço que cada uma/um tinha/tem que empreender para se adaptar aos diferentes contextos impostos pela pandemia e o empenho de cada uma/um em adquirir novas e variadas capacidades para lidar com as adversidades que lhe foram/forem impostas pela pandemia de Covid-19, pois a organização do retorno às aulas exigiu/exige das educadoras e dos educadores o oferecimento da sua melhor disposição, apesar das limitações concernentes aos espaços físicos e a falta de estrutura no geral, pois o que se busca é a obtenção do máximo êxito no trabalho com os discentes (CMEP, 2021f).

Com base no que foi por último citado, o Estado assume um papel que tende a ser minimizado, sobretudo no que tange ao atendimento às condições dignas e necessárias ao trabalho das professoras e dos professores portelenses, pois o que se percebe é a aderência cada vez mais forte aos postulados do mercado capitalista e neoliberal advindos de orientações dos OIs, por meio do que foi estabelecido nas normativas, seja do CNE, seja do CMEP. Assim sendo, as melhorias necessárias à educação em geral e ao labor docente

em particular são ignoradas pelo poder público e passam a ser delegadas, sobretudo às instâncias de mercado. Esta tendência ao processo educacional, no geral, é característica do modelo de organização da NGP, que tem no regramento privado a condução das políticas públicas educacionais (DARDOT E LAVAL, 2018), por exemplo. Nesta linha de raciocínio é visível que tal postura, vem ao encontro do que é buscado pela classe burguesa, isto é, para os grupos sociais e políticos dominantes o que importa é fazer do espaço educacional e escolar a satisfação das necessidades econômicas (APPLE, 2021).

Por fim, é salutar destacar que a análise documental apontou, sobretudo durante as discussões do CMEP, posturas contra-hegemônicas (como já apontadas na subseção anterior), disputando espaços e resistindo a construção de normativas que orientassem o trabalho docente e o retorno às aulas no formato remoto, de acordo com que pleiteava/pleiteia os OIs e os representantes dos interesses do grande capital. Tais resistências em desfavor das propostas do capital foram capitaneadas, principalmente, pelas entidades da sociedade civil organizada, onde se destacou, por exemplo, a representação sindical local das professoras e dos professores portelenses (Sintepp - subseção de Portel), que no decorrer do tempo histórico de constituição das orientações ao trabalho docente na pandemia denunciaram, por exemplo, a falta de formação as/aos profissionais docentes e não docentes para atuar durante o período de isolamento social, a falta de estrutura e de recursos nas escolas, a não garantia da aprendizagem a todas/todos as/os discentes durante as aulas remotas, a ausência de programas de apoio psicossocial as/aos trabalhadores da educação, dentre outras (CMEP, 2020e). Nestes termos, a literatura em torno da constituição das políticas públicas educacionais evidencia as necessárias lutas e as caras conquistas dos sindicatos. Portanto, estes e outras organizações sociais são a força contra-hegemônica que desafia os desmandos do grande capital contra a classe trabalhadora (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022).

Em Portel, os sindicatos e as demais organizações da sociedade civil organizada têm feito a resistência e combatido de maneira tenaz, nos diferentes espaços da convivência humana contra as manobras do grande capital neoliberal, que têm sido sistematizadas por meio da implementação das políticas públicas educacionais, sobretudo direcionadas ao trabalho docente. Neste sentido, tais posturas têm sido caracterizadas como contra-hegemônicas, pois têm afirmado que a lógica do capital à educação é incorrigível (MÉSZÁROS, 2008) e que se faz preciso atuar de forma a promover/instituir a revolução social a favor da classe trabalhadora. Para Lima (2022) pensar em uma educação contra-hegemônica se constitui na ação de se posicionar contra práticas

opressoras. Para ela a educação contra-hegemônica é transformadora. Assim sendo, passa-se às considerações finais, onde apresento outras inferências, bem como aponto para a realização de outros estudos que são necessários ao melhor entendimento do objeto de estudo aqui proposto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado foi permeado por grandes aprendizados e, também, por inúmeros desafios.

No que tange aos aprendizados, a apropriação/construção do conhecimento acadêmico-científico – ao longo do tempo dedicado ao estudo e à pesquisa, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), na linha de pesquisa Políticas Educacionais – foi essencial, tanto para meu amadurecimento e desenvolvimento como pesquisador da área da educação, sobretudo, na Amazônia, quanto para minha formação enquanto militante da classe trabalhadora, cujo constructo social foi/é forjado no contexto histórico das vivências marajoara e amazônicas, onde me identifiquei e onde tenho atuado. As diversas relações interpessoais existentes no ambiente acadêmico, proporcionadas por meio das leituras e análises críticas e reflexivas, das discussões e dos debates ocorridos em classe ou em eventos pedagógicos realizados pelo programa e, ainda pela partilha de saberes e pelo acolhimento feito a mim, pelas/os professoras/es e pelas/os demais companheiras/os de classe têm sido fundamentais neste processo.

No que concerne aos desafios, percebi que foram diversos e presentes nesta caminhada acadêmica, sobretudo pela complexidade de se fazer pesquisa no território amazônico, diante do contexto da pandemia de Covid-19. O *locus* de minha pesquisa foi o município de Portel, localizado na Mesorregião Geográfica do Marajó, no estado do Pará, a uma distância de, aproximadamente, 221 km de Macapá. O acesso da capital amapaense até o território portelense ocorre somente por meio de embarcações que navegam em torno de 24h até o destino. Como estudo e trabalho em Macapá, tive dificuldades em ir várias vezes a Portel para dialogar com as/os responsáveis de órgãos como CMEP, Semed e SMS, tendo em vista compreender melhor sobre a totalidade que circunda meu objeto da investigação científica e, *pari passu*, ter acesso aos documentos que compõem o corpus documental, cuja a análise é feita neste estudo.

Diante desta limitação, um dos caminhos, ao qual tive que recorrer para manter contato com os sujeitos em Portel foi a utilização das redes sociais como e-mail e WhatsApp, por exemplo, mas nem sempre com sucesso, haja vista a demora em obter às respostas às minhas solicitações e as dificuldades de acesso à internet em Portel. Vale dizer, que nas vezes em que consegui ir a Portel, sobretudo pela necessidade e pela exigência posta pela pesquisa, nem sempre pude ter acesso a algumas fontes documentais

oficiais, que registram, por exemplo, as informações sobre o adoecimento de professoras e de professores pela Covid-19, o quanto a classe trabalhadora docente foi afetada pela pandemia, suas formas tratamento, os possíveis agravamentos, as internações e, infelizmente, os óbitos. Soma-se ao exposto, o desgaste físico, principalmente por contas das viagens longas e o valor financeiro despendido durante as mesmas, cujo o intento foi à realização da pesquisa. Desta forma, as garantias das condições financeiras como bolsas de produção acadêmica e de incentivo à pesquisa na Amazônia são fundamentais ao sucesso da produção intelectual e científica no âmbito da universidade.

Paralelo ao exposto, esta pesquisa teve como questão norteadora: como se constituiu o debate em torno do trabalho docente no Município de Portel, no contexto de pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2022? Vale ressaltar, que como objetivo geral este estudo buscou analisar os debates ocorridos e as normativas educacionais produzidas no município de Portel em torno do trabalho docente em contexto de pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 a 2022. Assim sendo, o percurso de pesquisa até aqui desenvolvido permite apontar, que os debates em torno do trabalho docente foram constituídos de forma tensa, permeados por conflitos e no bojo das análises das propostas de retorno às aulas em Portel. Tais debates ocorreram, principalmente, no âmbito do CMEP, nos anos de 2020 e 2021, período no qual o município convivia, tanto com o isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19, quanto com as tristes perdas de inúmeras vidas, dentre as quais se encontravam entes queridos como pais, mães, filhos, tios, avós, amigos, professoras e professores, profissionais das mais diversas funções, enfim, pessoas, cuja importância sempre será lembrada e que sempre nos farão muita falta. Dentre as/os principais protagonistas dos acalorados debates no colegiado de educação municipal estão àquelas/es que tiveram vez e voz nas discussões, isto é, foram/são pessoas que atuaram/atuam como assessoras/es técnicos e, sobretudo, as/os representantes de diferentes entidades, com direito a voto que compuseram/compõem o egrégio colegiado – poder público, professoras/es, movimentos sociais, alunas/os, pais, órgãos de acompanhamento e controle social, pessoal de apoio escolar, dentre outras.

A pesquisa documental e as técnicas de análise de conteúdo, principalmente, em documentos como atas de reuniões e relatórios, que compõem os pareceres técnicos produzidos pelo colegiado, foram fundamentais na realização deste estudo. Assim, com o desenvolvimento da pesquisa ficou evidente que durante o período de suspensão das aulas por conta da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação de Portel elaborou pelo menos dois documentos com propostas de retorno às atividades letivas. Cada um deles

continha/contém uma vasta lista de sugestões pedagógicas direcionadas aos afazeres laborais de professoras e de professores portelenses, que poderiam/teriam que ser desenvolvidas, durante o ensino retomo nos formatos não presencial e semipresencial. Portanto, tais propostas do órgão gestor da educação portelense foram submetidas à análise do CMEP e se tornaram marcos iniciais importantes dos intensos debates ocorridos, no interior do colegiado de educação no município.

A pesquisa evidenciou, que as discussões no âmbito do colegiado foram mediadas por razões e interesses díspares, cujo resultado se deu na produção de normativas orientadoras ao labor docente e ao retorno às aulas, no município de Portel. Com base na análise de conteúdo é possível afirmar, que as relações de maior conflito ocorreram entre àquelas/es representantes do poder público municipal e àquelas/es que nos encontros representavam os movimentos sociais, com destaque à representação sindical das trabalhadoras e dos trabalhadores em educação pública do estado do Pará – Sintepp/subsede de Portel.

Nestes temos, a pesquisa demonstrou que houve pontos convergentes e pontos divergentes nos debates entre àquelas/es que se fizeram/fazem presentes no CMEP. Um exemplo de ponto convergente foi a necessária suspensão das atividades letivas nas escolas, enquanto o CMEP analisava as proposições enviadas pela Semed para posterior produção normativa, que orientasse à rede de ensino. Como exemplo de divergência pode-se citar: o embate travado em torno da retirada de diversas gratificações, que compunham a remuneração de professoras e de professores, em plena pandemia de Covid-19. As representações dos movimentos sociais (dentre outras) defenderam o imediato retorno do direito retirado pelo poder público a partir do ano de 2021, enquanto que o Secretário Municipal de Educação argumentava que só as retornaria após o reiniciar das aulas no município. Logo, percebe-se o quanto foi tenso, intenso e conflituoso os debates no CMEP, haja vista o enfrentamento às posturas autoritárias, coercitivas e perseguidoras que têm sido marcas de várias gestões no município, onde prefeitos dos mais diversos partidos têm lançado sua fúria contra as trabalhadoras e os trabalhadores da educação portelense.

No que concerne a produção normativa advinda dos debates no CMEP, a pesquisa evidenciou que foram consolidadas as seguintes: o Parecer Técnico nº 001 de 14 de dezembro de 2020, a Resolução nº 001 de 14 de dezembro de 2020, o Parecer Técnico nº 001 de 16 de junho de 2021 e o Parecer Técnico nº 003 de 11 de outubro de 2021. Assim sendo, percebeu-se que todo este amparo normativo constituído pelo colegiado forneceu

às diretrizes e bases ao órgão gestor da educação portelense para organização e condução dos trabalhos administrativos e pedagógicos à rede pública municipal de ensino, durante a pandemia de Covid-19.

Destarte, o estudo possibilitou constatar que no bojo das normativas constituídas pelo CMEP existe a chancela das propostas enviadas pela Semed, sobretudo as do ano de 2021, haja vista as que foram enviadas no ano de 2020 não terem sido aprovadas pelo colegiado, sob a justificativa de não apresentar, principalmente, o protocolo de biossegurança. Logo, em seu conteúdo as normativas apresentam, também, as mais variadas sugestões, quanto as formas de condução do trabalho docente, no contexto de retorno às atividades escolares, sobretudo, no formato remoto não presencial e semipresencial, com indicações, inclusive, do uso das ferramentas de Tecnologia da Informação e da Comunicação, bem como da confecção de atividades variadas para serem desenvolvidas de forma impressa com as/os estudantes. Constatou-se, ainda que nos dispositivos normativos do CMEP estão presentes diretrizes e orientações, quanto às medidas de segurança sanitária para o retorno seguro às aulas na rede pública municipal de ensino, principalmente, no tocante a construção de protocolos de biossegurança.

O estudo deu condições para evidenciar, que as normativas oriundas do CMEP, seja ao trabalho docente, seja ao retorno às aulas – ancorado ao ensino remoto não presencial e semipresencial –, procurou amparo em diversos diplomas normativos como leis, decretos e resoluções, por exemplo, mas com demasia aqueles produzidos pelo CNE. É possível perceber que foram vários os momentos em que o colegiado de educação municipal recorreu, principalmente, às resoluções e aos pareceres técnicos do CNE. Destas/es as/os mais citadas/os foram: o Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020, o Parecer nº 09 de 08 de junho de 2020, o Parecer nº 11 de 7 de julho de 2020 e a Resolução nº 02 de 10 de dezembro de 2020.

Por isso, pode-se inferir que existe uma relação de simbiose entre as produções normativas do CMEP e àquelas provenientes do CNE, quanto às orientações ao trabalho docente. Um exemplo de similaridade entre os documentos produzidos pelos colegiados versa sobre o uso de diversos recursos da Nova Tecnologia da Informação e da Comunicação (NTICs), dentre eles: os pacotes educativos, as plataformas e os ambientes virtuais de aprendizagem, os mais diversos meios midiáticos e as redes sociais para que o trabalho de professoras e de professores pudessem/possam se apoiar e se desenvolver, tendo em vista atender às aprendizagens das competências e das habilidades requeridas pela BNCC.

Por conseguinte, a pesquisa aponta que o CNE agiu por meio de suas produções orientadoras às redes de ensino, como um elo forte, no qual o CMEP, por exemplo, ficou firmado. O estudo da bibliografia especializada aponta que no contexto da pandemia de Covid-19, o CNE, a Undime, o Consed, mas sobretudo, o movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) como exemplos de Aparelhos Privados de Hegemonia, que atuaram/atuam como fios condutores das orientações às redes de ensino sob a lógica, que reforça uma tendência de reestruturação do grande capital (LAMOSA, 2021; SOUZA; ASSUNÇÃO, 2022; FRIGOTTO, 2021) em busca da acumulação de lucro, isto é, com o advento da pandemia de Covid-19 e sob às mais diversas crises que atingiram/atingem o mercado capitalista, por exemplo, o CNE tem dado fôlego à classe burguesa para buscar novos arranjos econômicos e sociais, cujo intuito é manter-se no poder. Logo, o que ficou subjacente ao conteúdo das normativas produzidas pelo CMEP, quanto ao trabalho docente concatenou-se ao processo de remodelagem do capital que como uma de suas estratégias à satisfação de suas necessidades e de seus interesses aplicou/aplica, ao contexto educacional, às suas orientações, sobretudo por meio de OI e de APH, das quais uma grande parte são ancoradas em normativas, como àquelas propostas tanto pelo CNE quanto pelo CMEP.

A pesquisa também apontou que o conteúdo sistematizado nas normativas orientadoras/direcionadoras dos afazeres laborativos da classe docente portelense ampliou os canais que têm direcionado o trabalho de professoras e de professores aos processos de intensificação e de precarização, com sérios rebatimentos ao comprometimento da saúde destas/es trabalhadores ainda a serem investigados. Tem-se chancelado, por exemplo: a ampliação da jornada de trabalho docente, o trabalho de professoras e de professores com o uso das TICs, sem uma ampla discussão com a comunidade escolar e sem, por exemplo, uma política robusta e permanente de acesso às ferramentas tecnológicas e de formação destas/es profissionais, o desenvolvimento das mais diversas atividades laborativas sem o devido investimento do Estado nas melhorias das condições de trabalho, dentre outras. Portanto, o estudo evidencia que tais posturas vêm ao encontro do que é propagado pela pedagogia do capital (FREITAS, 2018; EVANGELISTA, 2013), cujas orientações advêm de OI, que têm sugerido os rumos das políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir dos anos 1990, no interesse de fazer da educação no geral e do labor docente em particular um meio para atender à lógica do mercado capitalista e neoliberal (NORONHA, 2024).

Logo, o labor docente passa a assumir lugar central nas políticas educacionais no bojo da conjuntura de reformulação do mundo do trabalho, em que se requer da trabalhadora e do trabalhador posturas como adaptabilidade e flexibilidade, por exemplo, frente às demandas impostas pelo mercado produtivo (FEITOSA, 2018; KUENZER, 2021). Tais características têm amparado às posturas do Estado, que por sua vez, vem implementado políticas sociais, dentre elas àquelas voltadas a área da educação, nos moldes do que é defendido pelo mercado por meio da NGP (DARDOT; LAVAL, 2018; OLIVEIRA, 2019). O estudo até aqui desenvolvido aponta que pesquisas de âmbito nacional (GESTRADO/UFMG, 2020a; 2020b) tem constatado que o labor docente no contexto da pandemia de Covid-19, nos moldes que constam nas orientações advindas do CNE e do CMEP, representou graves problemas à saúde de professoras e de professores da Educação Básica pública e privada brasileira, sobretudo, porque elas/es foram submetidos a formas de trabalho mais longas e mais intensas, cujo resultado trouxe fortes desgastes físicos e emocionais, por exemplo. Tais características estão, diretamente, ligadas ao processo de intensificação e de precarização do trabalho docente, com reflexos evidentes na saúde da trabalhadora e do trabalhador da educação. Assim, a pesquisa apontou que é nesta conjuntura que se inserem e se entrelaçam às produções normativas do CMEP ao labor docente em Portel. Logo, as considerações até aqui realizadas já trazem, também, considerações em torno do terceiro objetivo específico, desenvolvido, sobretudo, na quarta seção desta pesquisa, qual seja: analisar o debate ocorrido no interior do CMEP ao trabalho docente, durante a pandemia de Covid-19, na rede municipal de ensino portelense, entre os anos de 2020 e 2022 e as normativas daí derivadas.

Diante do exposto, a pesquisa possibilitou apontar outros elementos que ajudam na melhor compreensão em torno do objeto de estudo presente nesta investigação. Cabe apontar, por exemplo, que na primeira seção (parte introdutória) é abordada a problemática que circunda o objeto de investigação, o problema de pesquisa e as demais questões que dele derivam, os objetivos do estudo investigativo, o *locus* onde a pesquisa se desenvolve, o método da pesquisa, dentre outros pontos, pois de forma concatenada ajudaram a traçar os percursos desta investigação e, ainda, lançaram luz sobre outras possibilidades de estudos acadêmico-científicos a serem desenvolvidos.

Vale frisar que a segunda seção deste estudo versa sobre o que se propôs no primeiro objetivo específico, qual seja: analisar a atuação do Estado brasileiro e a constituição das políticas públicas educacionais relacionando-as ao processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Logo, a pesquisa aponta que a figura

do Estado tem se (re)configurado para atender à lógica mercadológica e neoliberal, sobretudo, por meio da constituição de políticas públicas educacionais, inclusive, durante a pandemia de Covid-19, cujos resultados têm rebatimentos no processo de intensificação e na precarização do trabalho docente. Assim, pode-se inferir, que o trabalho docente, seus processos de precarização, intensificação e adoecimento decorrem em grande medida das políticas públicas educacionais alinhadas aos interesses econômicos da classe dominante capitalista e neoliberal, que tem na figura do Estado seu principal aliado. Tal constatação é orientada por uma visão embasada no MHD, especialmente, no sentido de entender – mas também, de apontar – que durante o desenvolvimento do processo histórico as relações vão se constituindo permeadas por contradições e por permanentes mudanças nas formas de organização, através de mediações, onde os homens e mulheres intervêm no real e nas relações sociais, por meio de interações entre aspectos locais e aspectos globais e, também, através da reprodução, onde a classe dominante se mobiliza para manter seus interesses (GOMIDE; JACOMELI, 2016).

Por conseguinte, as ações propostas pela Semed e canceladas, em grande medida pelas normativas do CMEP foram realizadas de maneira alinhada a um Estado subserviente às orientações capitalistas e neoliberais. Um Estado, que em seu bojo contém uma calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19, com marcas profundas e ainda latentes na história da humanidade, sobretudo pelas muitas vidas perdidas, devido ao descaso do governo federal, que priorizou (na forma de governar bolsonarista) em discursos e ações as necessidades da classe burguesa e a lógica do capital, em detrimento da garantia das condições para salvar às vidas das brasileiras e dos brasileiros, quando, por exemplo, retardou a aplicação da vacina no Brasil, quando não deu o suporte necessário aos hospitais e às equipes de saúde para salvar mais vidas, quando desprestigiou o esforço de cientistas e da ciência como um todo, quando demorou a oferecer suporte às famílias trabalhadoras que buscavam, incansavelmente, a alimentação para garantir a sobrevivência. Foi neste cenário que o órgão gestor da educação portelense construiu e o CMEP normatizou as propostas de trabalho direcionada as professoras e aos professores, no ímpeto de retorno às aulas, durante o isolamento social, provocado pela Covid-19.

A pesquisa delineou na terceira seção em torno do segundo objetivo específico, desenvolvido nesta dissertação, qual seja: caracterizar o trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19, tendo em vista elucidar o aprofundamento da intensificação e da precarização em torno das atividades laborais de professoras e de professores brasileiros.

Portanto, o estudo apontou que a caracterização do trabalho docente, na pandemia de Covid-19 tem claras evidências, por exemplo, de uma jornada estendida, de sobrecarga de atividades, de falta de formações para o trato com as ferramentas tecnológicas, de falta das condições estruturais nas escolas à realização de suas funções, dentre outras. Todos estes elementos citados, têm corroborado aos processos de intensificação e de precarização das atividades laborais de professoras e de professores brasileiros, com reflexos a saúde destas/es trabalhadoras/es.

A pesquisa permite apontar outros exemplos de *modus operandi* impostos a trabalhadora e ao trabalhador docente, pelas diferentes políticas educacionais implementadas durante a pandemia de Covid-19, nas diversas unidades federativas. São eles: o trabalho em formato *home office*; o retorno gradativo das/dos docentes às escolas – estas com poucas ou nenhuma adequação estrutural e sem a devida condição da garantia de prevenção e da segurança sanitária, essenciais à saúde e à vida das professoras e dos professores – para reuniões pedagógicas, construção de planejamentos de aula e confecção de apostilas com conteúdo e com atividades curriculares para os alunos; entrega presencial aos discentes ou a seus responsáveis dos cadernos de atividades pedagógicas; atividades laborais por meio de recursos de Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs ou por meio de plataformas educacionais sem uma prévia formação, dentre outras.

Assim, a pesquisa constitui-se como uma contribuição à produção científica do país, mas, sobretudo, da Amazônia brasileira e marajoara, da qual faço parte. Este estudo, coloca-se como mais uma referência a ser buscada pelas/os demais pesquisadoras e pesquisadores, pois os estudos perpassam pela discussão sobre o trabalho docente, no contexto da constituição das políticas públicas educacionais, durante a pandemia de Covid-19, e tal debate acadêmico, ainda, se apresenta de forma bastante incipiente. Assim sendo, esta pesquisa avançou nos estudos sobre o Estado, sobre as políticas educacionais e sobre o trabalho docente. Porém, no percurso da pesquisa percebeu-se outras possibilidades de investigação, que certamente podem vir a contribuir para o avançar da ciência. Por exemplo, cabe investigar como reverberou no trabalho docente a implementação das normativas educacionais produzidas no âmbito do CMEP? Por meio de entrevistas, por exemplo, pode-se ter a melhor compreensão sobre os resultados das orientações feitas pelo órgão gestor da educação portelense e pelo CMEP. Outra proposta de pesquisa refere-se ao aprofundamento das discussões em torno das ações contra-

hegemônicas que têm sido implementadas no Brasil, tendo em vista, o enfrentamento às políticas educacionais nos moldes do grande capital neoliberal.

Portanto, esta pesquisa entende que as políticas públicas educacionais, sobretudo, àquelas direcionadas ao trabalho docente no Brasil, na conjuntura de pandemia de Covid-19, foram/são constituídas no bojo de intensas disputas, onde a grande arena foi/é o Estado, por onde diferentes classes sociais medem forças, no intuito de instituir seus interesses diversos. Logo, os estudos demonstram que as forças hegemônicas do capital neoliberal têm logrado êxito em muitas frentes, porém, com resistências da classe trabalhadora, que por meio de posições políticas e ações contra-hegemônicas tem disputado os espaços de decisão e avançado em diversas pautas sociais e, sobretudo, educacionais.

Por fim, a pesquisa apontou que no âmbito do CMEP foram diversos os momentos em que, sobretudo, as/os representantes dos movimentos sociais fizeram os contrapontos necessários, diante das investidas do poder público. Não apenas denunciaram as mazelas sociais e educacionais existentes em Portel, mas também, apontaram as mais diversas soluções – embora, muitas não tenham sido aprovadas pelo colegiado, que ao longo do percurso histórico sua composição tem a maioria que fecha posicionamento com o poder público, situação a qual precisa ser melhor pesquisada – à melhoria da educação no município. Logo, é essencial apontar, que as lutas dos mais diversos grupos sociais contra a classe burguesa e em favor da classe trabalhadora devem estar cada vez mais presentes nos processos de constituição das políticas públicas sociais e educacionais como um todo. Portanto, a ação contra-hegemônica é a alternativa política frente à lógica do capital neoliberal, em todos os campos da vivência humana e em todos os tempos da história da humanidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho; CARVALHO, Élvio de; PASINI, Carlos Giovanni Delevati. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em: 27 de abr. 2021.

APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica de José Eustáquio Romão. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs.).

**Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**.

Campinas, São Paulo: Librum Editora, 2014. p. 284-296.

ARAÚJO, Romildo de Castro; FRANÇA, Robson Luiz de; LUCENA, Carlos. Trabalho e educação: formação humana e crise estrutural do capital. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes (orgs.). **Trabalho e educação**: teoria e resistência. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018. p. 73-91.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de charter school? Maringá: Eduem, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 127-212.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:

Senado, 1988. Disponível em:

<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 30 de abr. de 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó (versão final)**. Brasília: Editora do Ministério

da Saúde, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/assuntos/planos-de-desenvolvimento/planodedesenvolvimentoterritorialmarajo2017.pdf>

BRISOLA, Eisa Maria Andrade. A História Oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **Revista Ciências Humanas** – UNITAU. Volume 4, número 1, p. 124-136, jan-jul/2011 • Taubaté- SP - Brasil.

CABRAL DA COSTA, Pedro. **Programa Bolsa Família e educação no município de Portel – Marajó, estado do Pará – Brasil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Guia Covid-19**. Educação à distância: informe-se e saiba como agir, cobrar e trabalhar pela educação de maneira colaborativa. Disponível em:  
<[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19\\_Guia3-EaD\\_FINAL.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia3-EaD_FINAL.pdf)> Acesso em: 06 de maio de 2021.

\_\_\_\_\_. **Guia Covid-19**. Educação e proteção de crianças e adolescentes: tomadores de decisão do poder público, em todas as esferas federativas. Disponível em:<[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19\\_Guia2\\_FINAL\\_acess%C3%ADvel\\_ok.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia2_FINAL_acess%C3%ADvel_ok.pdf)> Acesso em: 06 de maio de 2021.

CARNOY, Martins. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e medições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987. pp. 19-50.

CARVALHO, Geraldo do Nascimento; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Notas sobre trabalho e educação escolar entre a economia pré-capitalista e a economia capitalista. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes (orgs.). **Trabalho e educação**: teoria e resistência. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018. p. 55-71.

CORRÊA, Núbia Lafaete dos Santos. **Cotidiano, gênero, cultura, trabalho e memória de mulheres marajoaras operárias na Amacol**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – UFPA. Portel: UFPA, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo; Boitempo, 2018. pp. 138-158 / 280-383.

DECKER, Aline; EVANGELISTA. Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a sociabilidade capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DIAS, Jorge Lucas de Oliveira. **As condições de trabalho docente nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia da Unifap em contexto de Ensino Remoto Emergencial (2020-2022)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2022.

EVANGELISTA Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED, 2013. pp. 13-45.

\_\_\_\_\_. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Anais do I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em: 10 set. 2014

FEITOSA, Maria da Penha. O trabalho docente no contexto de reprodução ampliada do capital: elementos para uma reflexão à luz da teoria marxista. In: LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes; BERNARDES, Elizabeth Lannes (orgs.). **Trabalho e educação: teoria e resistência**. Uberlândia, Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018. p. 29-53.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 70-83.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Carlos Nelson Coutinho (organizador). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas educativas**, Santa Maria, v. 10, n.1, p. 64-78, 2016.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Palestra: Neoconservadorismo na educação brasileira. In.: Live organizada pela turma de 2021 do PPGED/Unifap, como atividade da Disciplina Pensamento Educacional Brasileiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ena39cCxME&t=11s> Data de acesso: 09 de maio de 2022.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005. pp. 75-94.

KOSSAK, Alex; SOUZA, José dos Santos. Os organismos internacionais como legitimadores da ofensiva do capital na educação. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de (orgs.). **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 71-82.

KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

LAMOSA, Rodrigo. O trabalho docente no período da pandemia: ataques, lutas e resistências. In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio;

MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 104-117.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018. pp. 32-92 /119-160.

LIMA, Adriane Raquel Santana. Palestra: Educação contra-hegemônica. In.: Live organizada pela turma de 2021 do PPGED/Unifap, como atividade da Disciplina Pensamento Educacional Brasileiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h8ZuSV0m7aI>>. Data de acesso: 04 de julho de 2022.

LOMBARDI, José Claudinei. Modo de produção, transformações do trabalho e educação em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, São Paulo: Librum Editora, 2014. p. 11-59.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena; SOUZA, Edinilza Magalhães da Costa; ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. As regulações dos organismos internacionais sobre o trabalho docente: sujeição e heteronomia. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa (orgs.). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2022. p. 177-198.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 31-68.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 4, n. 1, 2018, p. 186-201.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MATIAS, Wander Luís; LIMA, Antônio Bosco de. Neoliberais, políticas sociais e a educação. In: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de (orgs.). **Trabalho, Estado e educação: considerações teóricas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 37-54.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos**

em **Políticas Educativas**, v.3, p. 1-15, 2018. Disponível em:  
<<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384>> Acesso em: 17 de jan. de 2022.

\_\_\_\_\_. Palestra: A produção do conhecimento em uma perspectiva de base epistemológica crítica e emancipatória. In.: **Formação de professores na Amazônia e a consolidação das redes de pesquisa**. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=ITmJex4O3w0>> acesso em: 17 de jan. de 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTENEGRO, Darlan. O Brasil entre o transe e a esperança. **Novas direitas e genocídio no Brasil [recurso eletrônico]: pandemias e pandemônio** - vol. II / Bárbara L.C.V. Dias ... [et al.]; organização Cristiane Brandão Augusto ... [et al.]. - [2. ed.] - São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. Abordagem histórica da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs.). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, São Paulo: Librum Editora, 2014. p. 60-81.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Luis Miguel; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald (orgs.). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2019. p. 271-300.

PINHO, Paloma S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00325157. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325.

PORTEL. Lei nº 769 de 2019. Cria o Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) e dá outras providências. Portel, 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 847, de 23 de junho de 2015. **Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação do Município de Portel – PME, e do Fórum Municipal de Educação – FME, no Estado do Pará na República Federativa do Brasil e dá outras providências**. Portel: Câmara Municipal de Portel, 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 46, de 31 de março de 2017. **Dispõe sobre a Organização do Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense (SIGERP), a definição de suas Escolas Referências e da anexação das escolas do Campo**. SEMED/Portel (PA), 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 768, de 14 de outubro de 2009. **Cria o Sistema Municipal de Educação de Portel-Pa e dá outras providências.** Câmara Municipal de Portel (CMP), 2009.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Resolução nº 001/2020. Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Resolução nº 001, de 18 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Resolução nº 003, de 28 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Resolução nº 006, de 28 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Ata da sessão extraordinária do Conselho Municipal de Educação para avaliar a educação na rede municipal de ensino, durante a suspensão das aulas no município de Portel, em virtude do novo coronavírus. Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Ata da sessão extraordinária do Conselho Municipal de Educação para encaminhamento do documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino de Portel no contexto da pandemia de Covid-19 (SEMED). Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Ata da sessão ordinária do Conselho Municipal de Educação para encaminhamento do documento orientador de atividades pedagógicas para a rede de ensino de Portel no contexto de pandemia de Covid-19 (SEMED). Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Ata da sessão ordinária do Conselho Municipal de Educação para votação do parecer nº xxx de 2020 – CMEP-CP (retorno às aulas durante a pandemia de Covid-19 no município de Portel). Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Parecer nº 01, de 14 de dezembro de 2020. Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Resolução nº 01, de 14 de dezembro de 2020. Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Portel – CMEP.** Ata da sessão extraordinária virtual do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) para a escolha da relatoria e assessoria técnica para análise da proposta do plano de retorno as atividades escolares encaminhado pela secretaria municipal de educação (SEMED). Portel, 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Educação de Portel** – CMEP. Ata da sessão extraordinária do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP) para aprovação do calendário de sessões ordinárias do CMEP do ano de 2021; deliberação sobre as diretrizes municipais de Portel para a educação infantil e o ensino fundamental; escolha da relatoria para o parecer e projeto de resolução da validação de vida escolar dos alunos concluintes do Ensino Fundamental da educação do campo ribeirinho portelense; parecer sobre o projeto de resolução com instruções normativas de lotação dos trabalhadores em educação à Secretaria Municipal de Educação de Portel e o parecer sobre o plano de retorno às aulas 2021. Portel, 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Educação de Portel** – CMEP. Parecer nº 001 de 2021. Portel, 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Educação de Portel** – CMEP. Ata da sessão ordinária (Conselho Pleno) do Conselho Municipal de Educação de Portel, conforme o calendário de sessões 2021. Portel, 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Educação de Portel** – CMEP. Ofício nº 054 de 1º de setembro de 2021. Portel, 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Educação de Portel** – CMEP. Ata da sessão extraordinária do Conselho Pleno do Conselho Municipal de Educação de Portel para a escolha da relatoria e assessoria técnica para o parecer sobre as diretrizes curriculares municipais de Portel para a educação infantil e ensino fundamental e para a votação do parecer – resolução sobre retorno às atividades letivas na fase semipresencial – biênio letivo 2020-2021. Portel, 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Municipal de Educação de Educação de Portel** – CMEP. Parecer nº 003 de 2021. Portel, 2021.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Saúde**. Plano municipal de operacionalização da vacinação contra a covid-19. Portel, 2021.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação de Portel** – SEMED. Plano de retorno às aulas 2020/2021.

PRADO, Jeovandir Campos do. O Estado classista e o PDE como expressão de dominância. In: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de (orgs.). **Trabalho, Estado e educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 21-36.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronier; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, número I, julho de 2009.

SANTOS, Sônia Maria dos; MORAES, Andréia Demétrio Jorge; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. História Oral entre o status de metodologia e a técnica. **Cadernos de História da Educação** – v. 14, n. 3 – set./dez. 2015. p. 979-1003.

SILVA, Amanda Moreira da. O precariado professoral e tempos da pandemia da COVID-19: a perda dos postos de trabalho e a eliminação de direitos. In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 84-103.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSA, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdos: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica** ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015).

SILVA, Otoniel de Souza da. **Política de valorização do magistério da Educação Básica da Região do Marajó**: uma análise da carreira docente em Portel/PA. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2019.

SINDICATO DAS TRABALHADORAS E DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO PARÁ. **Carta aberta dia dos professores: os 15 ataques aos direitos dos professores pelo governo do prefeito Paulo Ferreira**.

Disponível em:

<https://web.facebook.com/photo/?fbid=704644391685189&set=a.440914124724885>.

Data de acesso: 20 de janeiro de 2024.

SOUZA, Edinilza Magalhães da Costa; ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. As novas morfologias para a formação docente sob a égide dos organismos multilaterais do capital. In: MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa (orgs.). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização**. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2022. p. 85-111.

SOUZA, Katia; SANTOS Gideon; RODRIGUES, Andrea; FELIX, Eliana; GOMES, Luciana. Diários de professores (as) na pandemia: registros em cadernetas digitais de trabalho e saúde. **Interface (Botucatu)**. 2022; 26: e210318

<https://doi.org/10.1590/interface.210318>

SOUZA, Kátia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação. In: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (orgs.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 135-155.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 1, pp. 75-89, 2016. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>>. Acesso em: 26 de abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roseane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. pp. 15-44.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Orientações ao Trabalho Docente advindas do CMEP e do CNE em 2020 e 2021.

ORIENTAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE			
NORMATIVAS DO CMEP		NORMATIVAS DO CNE	
<p>Parecer Técnico nº 01, de 14 de dezembro de 2020.</p>	<p>-</p>	<p>Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020.</p>	<p>“[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, <i>blogs</i>, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (p. 8-9).  “Sobre a educação infantil [...] sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns</p>

			<p>materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (p. 9).</p> <p>o envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias ou responsáveis, considerando os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola. Sugere-se também a utilização de materiais do MEC acerca de atividades a serem desenvolvidas para o atendimento das crianças</p>
--	--	--	--

		<p>que frequentam escolas de educação infantil (p. 10).</p> <p>Sobre o ensino fundamental – anos iniciais [...] o MEC sugere a utilização do curso <i>on-line</i> para alfabetizadores, disponível no site <a href="http://alfabetizacao.mec.gov.br">alfabetizacao.mec.gov.br</a>, como apoio ao trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola e os pais ou responsáveis na organização das atividades não presenciais [...] aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos; sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando</p>
--	--	---

			<p>possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos; lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem; orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular; guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias; sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos; utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir; elaboração de materiais</p>
--	--	--	---

			<p>impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros); distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas <i>on-line</i>, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades <i>on-line</i> síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades <i>on-line</i> assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; estudos dirigidos com supervisão dos pais; exercícios e dever de casa</p>
--	--	--	--

			<p>de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola; organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; e guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (p. 11-12).</p> <p>Sobre o ensino fundamental – anos finais e ensino médio [...] elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC; utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens; distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas</p>
--	--	--	---

			<p>sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades <i>on-line</i> síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades <i>on-line</i> assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes <i>on-line</i> ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e utilização de mídias sociais de longo alcance (<i>WhatsApp, Facebook, Instagram</i> etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (p.12).</p> <p>[...].</p>
--	--	--	---

Resolução nº 01, de 14 de dezembro de 2020.	-	Parecer nº 09 de 08 de junho de 2020.	As orientações ao trabalho docente não mudaram, isto é, permaneceu aquelas advindas do Parecer nº 5
Parecer Técnico nº 001 de 16 de junho de 2021.	<p>“Atividades pedagógicas Remotas [...] a entrega dos conteúdos aos alunos através de meios físicos – Cadernos, apostilas, compêndios e sequências didáticas [...] é possível realizar a entrega dos cadernos aos alunos e posteriormente haver o retorno destes materiais feitos pelos alunos ao professor” (p. 7).</p> <p>“[...] a adoção de possibilidades do trabalho na perspectiva da Pedagogia de Projetos para os alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, Educação de Jovens, adultos e Idosos - EJAI, Saberes da Terra, que poderá oportunizar o protagonismo</p>		de 28 de abril de 2020, mas houve sua reforma parcial alterando em parte o item 2.16 (Sobre avaliações e exames no contexto de situação de pandemia).

	<p>estudantil. Assim as aulas e atividades nessa perspectiva devem ser pensadas para desenvolver o espírito investigativo, reflexivo e crítico com experiências significativas socialmente” (p. 9).</p> <p>“A elaboração dos cadernos [...] com a participação de todas as Escolas na elaboração das questões, exercícios, tarefas, projetos, estudos, gravação de aulas, produção de conteúdo para a plataforma virtual.</p> <p>✓ A realização dos Encontro Pedagógico Escolar (virtual), tendo como referência os temas: Acolhimento e a divulgação das diretrizes pedagógicas para a Retomada das Atividades Escolares: fases de retorno, organização curricular, cadernos, atividades</p>		
--	---	--	--

	<p>complementares, computo da frequência, acompanhamento e avaliação;</p> <p>✓ Os Servidores de grupo de risco deverão trabalhar em home office desenvolvendo suas atividades em conformidade com o planejamento;</p> <p>✓ Comunicar pais e/ou responsáveis de alunos sobre a retomada das aulas, a importância da participação da família neste momento não presencial, como se dará o registro de frequência e a avaliação das atividades;</p> <p>✓ Realizar ações de comunicação junto aos pais e/ou responsáveis por meio das mídias sociais para entregar e receber os materiais pedagógicos e os kits escolares;</p> <p>✓ Serão direcionados um ou mais Professor</p>		
--	---	--	--

	<p>orientador por turma de Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, EJAII e demais Modalidades e Etapas, para este acompanhar as atividades pedagógicas da turma neste primeiro momento da fase não presencial;</p> <p>✓ Organizar juntamente com os professores as salas de aula virtuais (grupos de WhatsApp), dentro das possibilidades tecnológicas de cada professor, aluno e unidade escolar e definir Plantões Pedagógicos de Atendimento remoto;</p> <p>✓ Acompanhar os professores na elaboração dos Cadernos de Estudo seguindo as diretrizes curriculares para a sua elaboração;</p> <p>✓ Estabelecer cronograma (prazo) aos professores para a</p>		
--	--	--	--

<p>elaboração dos Cadernos de Estudo e envio destes a SEMED para a impressão;</p> <p>✓ Elaborar juntamente com os professores as Atividades Complementares conforme as diretrizes destas;</p> <p>✓ Acompanhar a execução das atividades não presenciais pelos alunos (registrar a frequência, a devolução das atividades, cujas tarefas serão computadas como carga horária trabalhada);</p> <p>✓ Realizar ampla Busca Ativa dos alunos cujos pais e/ou responsáveis não compareceram à escola para receber as atividades escolares;</p> <p>✓ Cada Caderno de Estudo recebido do aluno será destinado ao</p>		
--	--	--

	<p>professor regente para ser corrigido;</p> <p>✓ disponibilizar horários de plantões de dúvidas/atendimentos remoto aos estudantes por meio de plataforma virtual ou outro canal de atendimento remoto organizado pela escola conforme sua disponibilidade;</p> <p>✓ Organizar registro detalhado das atividades não presenciais desenvolvidas em cada instituição escolar durante seu fechamento e cada fase de retorno, o que é fundamental para a reorganização e o cômputo da equivalência de horas cumpridas em relação às 800 (oitocentas) horas anuais previstas na legislação e normas educacionais;</p> <p>✓ Fazer a descrição das atividades não presenciais elaboradas</p>		
--	--	--	--

	<p>e realizadas pela unidade escolar no contexto de suspensão das aulas e nas fases de retorno.</p> <p>As Atividades Complementares contemplam tarefas, deveres, estudo dirigido, entre outros [...]. Após a entrega das atividades aos alunos, os professores solicitam aos alunos que, após a leitura ou a produção, eles produzam breves redações sobre os conteúdos dos livros lidos;</p> <p>✓As videoaulas serão elaboradas pelos professores das Unidades Escolares e gravados por eles na Secretaria de Educação, no departamento de Tecnologia. Irão apresentar os conteúdos e atividades que estarão inseridas</p>		
--	---	--	--

	<p>nos Cadernos de Estudo (p. 10-14).</p> <p>“Para divulgação das videoaulas e dos vídeos educativos a todos os alunos da rede de ensino, faz-se necessário a utilização de diversas mídias para divulgação e veiculação, as quais destacamos:</p> <p>Mídias locais (televisão e rádio);</p> <p>Redes sociais (WhatsApp, Facebook, Instagram);</p> <p>Canal no Youtube (canal criado pelo departamento de Tecnologia da SEMED);</p> <p>Conta comercial dentro do aplicativo WhatsApp para produção e distribuição de conteúdo desenvolvidos pelos educadores da rede municipal;</p> <p>Plataforma Virtual de Aprendizagem criado pelo Departamento de</p>		
--	---	--	--

	Tecnologia da SEMED; Salas de aula virtuais da plataforma Google Educação; (p. 14).		
Parecer nº 003 de 11 de outubro de 2021	<p>“[...] Avaliação diagnóstica da aprendizagem do aluno para a construção de planos de recuperação individual; Programa de recuperação de aprendizagem por meio da produção de material didático apoiado pelo ensino híbrido e com foco em habilidades essenciais” (p. 3).</p> <p>“[...] a escola e o professor poderão adotar diferentes recursos (apostilas, livros, produção de projetos, estudo dirigido) para que essa carga horária não presencial seja cumprida.</p> <p>Cabe à equipe gestora e à coordenação pedagógica realizar o acompanhamento do</p>	Resolução nº 02 de 10 de dezembro de 2020	<p>[...] § 1º As atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas pelas instituições escolares estão descritas no Parecer CNE/CP nº 5/2020 [...] § 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas. § 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem</p>

	<p>planejamento das aulas elaboradas pelos professores e o registro detalhado de todas as atividades realizadas (p. 4-5).</p> <p>“A reorganização da volta às aulas exigirá dos educadores [...] que todos os profissionais estejam dispostos a oferecer o seu melhor, dentro dos limites de cada um, seja, no espaço físico, na falta de estrutura, no apoio das famílias, entre outros aspectos relevantes [...] para que se alcance o máximo de êxito possível com o corpo discente e docente” (p.11).</p>		<p>ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia:</p> <p>I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);</p> <p>II – por meio de programas de televisão ou rádio;</p> <p>III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.</p> <p>§ 4º As instituições escolares devem elaborar guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar estudantes e famílias, sob</p>
--	---	--	---

			<p>a supervisão de professores e gestores escolares, como registro das atividades realizadas durante o período de isolamento (p. 6).</p> <p>[...] Art. 21. As atividades não presenciais na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem ser mais estruturadas e requerem supervisão de adulto, uma vez que as crianças se encontram em fase de alfabetização formal, sugerindo-se as seguintes possibilidades: I – aulas não presenciais, síncronas ou assíncronas, organizadas pela instituição ou rede escolar, de acordo com as diretrizes da BNCC, os princípios da Política Nacional de Alfabetização (PNA), e a proposta curricular e objetos de conhecimento relacionados à BNCC; II – sistema de monitoramento das atividades não</p>
--	--	--	---

			<p>presenciais sob a orientação da instituição e do corpo docente e, quando possível, com o acompanhamento dos pais ou responsáveis; III – lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas com os objetivos de aprendizagem e as respectivas habilidades; IV – orientações aos pais ou responsáveis para realização de atividades relacionadas com os objetivos de aprendizagem da proposta curricular; V – guias de orientação aos pais ou responsáveis e aos estudantes sobre a organização das rotinas diárias; VI – sugestões para que os pais ou responsáveis, com o apoio pedagógico das escolas, realizem leituras para os estudantes ou práticas de literacia</p>
--	--	--	--

			<p>familiar; VII – utilização de horários de TV aberta para programas educativos adequados à faixa etária das crianças e orientação aos pais ou responsáveis para o que elas possam assistir; VIII – elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança, para realização de atividades de leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outras; IX – realização de atividades on-line síncronas regulares, em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica; X – oferta de atividades on-line assíncronas regulares, em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; XI – estudos dirigidos com supervisão dos pais ou responsáveis; XII –</p>
--	--	--	--

			<p>exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela instituição escolar; XIII – organização de grupos de pais ou responsáveis, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando os professores e as famílias; e XIV – guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes de modo a fortalecer o vínculo com a escola e o compromisso com o processo de aprendizagem (p.8-9)</p> <p>Art. 22. Nas atividades não presenciais dirigidas aos estudantes com maior autonomia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como da Educação de Jovens e Adultos (EJA) [...] I – elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as competências e suas habilidades preconizadas</p>
--	--	--	--

			<p>em cada área de conhecimento pela BNCC; II – utilização, quando possível, de horários de TV aberta para programas educativos compatíveis com crianças e adolescentes; III – distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas online, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais ou responsáveis; IV – realização de atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; V – oferta de atividades on-line assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; VI – estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outras; VII – realização de avaliações on-line ou</p>
--	--	--	---

			<p>por meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas presenciais; e VIII – utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.), para estimular e orientar os estudos, desde que observada a classificação etária para o uso de cada uma dessas redes sociais (p.9-10) [...].</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em atas produzidas pelo CMEP (2020-2021).