

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REGINA RITER DE MATOS

O TRABALHO REMOTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
PARANAENSE DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19

CURITIBA

2021

REGINA RITER DE MATOS

O TRABALHO REMOTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
PARANAENSE DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Landolfi Maia

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi.

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Matos, Regina Riter de

O trabalho remoto docente na rede pública de ensino paranaense durante a
pandemia de Covid 19. / Regina Riter de Matos. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Setor de Ciências
Humanas da Universidade Federal do Paraná

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Fernanda Landolfi Maia

Coorientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida da Cruz Bridi

1. Ensino – Escolas públicas – Paraná. 2. Covid 19 (doença). 3. Professores
– Paraná. 4. Teletrabalho. 5. Educação a distância. I. Maia, Fernanda Landolfi,
1982-. II. Bridi, Maria Aparecida da Cruz, 1964-. III. Título.

CDD – 371.12



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL - 25016016039P8

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **REGINARITER DE MATOS** intitulada: **O TRABALHO REMOTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO PARANAENSE DURANTE A**

PANDEMIA DO COVID 19, sob orientação da Profa. Dra. FERNANDA LANDOLFI MAIA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Novembro de 2021.

Assinatura

Eletrônica

25/11/2021

15:39:13.0

FERNANDA

LANDOLFI MAIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura

Eletrônica

25/11/2021

20:06:47.0

EVERSON ARAUJO NAUROSKI

Avaliador Externo (FACULDADE MADALENA SOFIA)

Assinatura

Eletrônica

25/11/2021

21:48:49.0

MARIA TARCISA

SILVA BEGA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

A minha família e aos colegas que contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o suporte, em especial à minha filha Gabriela, anjo de luz em minha vida, pelo apoio, carinho e compreensão.

À Universidade Federal do Paraná, a todos os docentes do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) e aos funcionários da Universidade, que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste estudo.

À minha Orientadora, Professora Dra. Fernanda Landolfi Maia, que apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, aceitou me orientar nesta dissertação. Agradeço também por suas valiosas indicações, seus conhecimentos, dedicação e atenção, os quais foram essenciais ao processo de elaboração desta dissertação.

À minha Coorientadora, Professora Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi, pela confiança depositada, com inúmeras horas de sua dedicação e paciência durante o projeto.

À Professora Dra. Maria Tarcisa Silva Bega e ao Professor Dr. Everson Araújo Nauroski, por aceitarem participar da banca de defesa, e pela disponibilidade de realizar as leituras e avaliações dessa dissertação.

Aos colegas do PROFSOCIO, que compartilharam dos inúmeros desafios que enfrentamos. À colega Maristela Carlos, pelo companheirismo e trocas de ideias.

Às alunas e alunos do Colégio Estadual Pedro Macedo que vivenciam minha trajetória profissional, ao Professor Edson da Silva Rodrigues Lisboa por suas valorosas contribuições, aos professores que participaram dessa pesquisa respondendo ao questionário e contribuindo com depoimentos que retratam a condição de trabalho docente no ensino remoto.

Também agradeço a representante sindical Professora Luciana Machado pela participação na pesquisa e confiança no meu estudo.

“Se, por um lado, necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social.” (Ricardo Antunes, 2009, p.12).

RESUMO

A crise pandêmica causada pela COVID-19 transformou em âmbito global os padrões de vida de todas as pessoas, em função das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de distanciamento social. A sociedade brasileira teve suas rotinas e dinâmicas sociais alteradas, escolas e universidades fecharam suas portas e adotaram modalidades de trabalho remotas, com o intuito de preservar a vida. As relações de trabalho foram alteradas em diferentes setores da economia, com a migração do trabalho para os domicílios dos trabalhadores. No setor de serviços, o segmento da educação teve grandes mudanças. No Estado do Paraná foram adotadas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino remoto emergencial (ERE), uma solução temporária para disponibilizar um formato de ensino-aprendizagem, modalidade de trabalho que chegou repleta de desafios no que tange a aprendizagem para docentes, que precisaram adaptar-se às novas configurações do trabalho de maneira remota. A presente dissertação de mestrado tem como objetivo compreender as dinâmicas dessa modalidade e, sobretudo, levantar as condições objetivas de trabalho dos docentes. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, trazendo os resultados da aplicação de um questionário na plataforma *Google Forms*, com 32 questões e que contou com a participação de docentes voluntários da rede estadual de ensino do Paraná, com um total de 149 respostas consideradas válidas, além de entrevistas com 6 professores da disciplina de sociologia e com uma representante sindical. Entre os achados da pesquisa observou-se que o ensino remoto ampliou as pressões sobre os professores, intensificando o trabalho e alterou a dinâmica doméstica e familiar. Identificaram-se, entre as dificuldades nessa modalidade de trabalho, problemas quanto ao uso das ferramentas digitais, a falta de equipamentos e móveis adequados para o labor em suas residências, porém, impelidos pelo contexto pandêmico e pela necessidade de desenvolver novas dinâmicas de aprendizagem, adaptaram-se ao trabalho remoto, assumindo integralmente os custos e o ônus do trabalho nas novas condições.

Palavras-chave: Docentes. Trabalho. Ensino remoto emergencial. COVID-19.

ABSTRACT

The pandemic crisis caused by COVID-19 has transformed the living standards of all people globally, as a result of the recommendations of the World Health Organization (WHO) of social distancing. Brazilian society had its social routines and dynamics altered, schools and universities closed their doors and adopted remote work methods, in order to preserve life. Labor relations have changed in different sectors of the economy, with the migration of work to workers' homes. In the service sector, the Education segment has undergone major changes. In the State of Paraná, Digital Information and Communication Technologies (TDIC) were adopted for emergency remote teaching (ERE), a temporary solution to provide a teaching-learning format, a work modality that came full of challenges in terms of learning for teachers, who needed to adapt to the new work settings remotely. This master's thesis aims to understand the dynamics of this modality and, above all, to raise the objective working conditions of teachers. In methodological terms, it is an applied and exploratory research, with a qualitative and quantitative approach, bringing the results of the application of a questionnaire on the Google Forms platform, with 32 questions and with the participation of volunteer teachers from the state education system from Paraná, with a total of 149 responses considered valid, in addition to interviews with 6 sociology professors and a union representative. Among the research findings, it was observed that remote teaching increased the pressure on teachers, intensifying work and changing the domestic and family dynamics. Among the difficulties in this type of work, problems related to the use of digital tools, the lack of adequate equipment and furniture for working in their homes were identified, however, driven by the pandemic context and the need to develop new learning dynamics, they adapted to remote work, fully assuming the costs and burden of work under the new conditions.

Keywords: Faculty. Work. Emergency remote teaching. COVID-19

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MANUAL TV PEN DRIVE	24
FIGURA 2 – ORGANOGRAMA DA SEED	30
FIGURA 3 – COMPARATIVO DE VENCIMENTOS ENTRE DOCENTES QPM E PSS.....	34
FIGURA 4 – DIFERENÇAS PARA DISTRIBUIÇÃO DE AULAS PARA DOCENTES QPM E PSS	36
FIGURA 5 – FUNÇÕES DOS DOCENTES PSS E QPM ANTES DA PANDEMIA....	39
FIGURA 6 – LOCALIZAÇÃO DOS DOCENTES RESPONDENTES DA PESQUISA: CIDADE DO PARANÁ.....	44
FIGURA 7 – INFOGRÁFICO DAS FUNÇÕES DOCENTES A PARTIR DO EDITAL Nº 47/2020	55

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – VÍNCULO EMPREGATÍCIO E SEXO DOS RESPONDENTES	60
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES.....	61
GRÁFICO 3 – TEMPO NA DOCÊNCIA, SEXO E VÍNCULO EMPREGATÍCIO	62
GRÁFICO 4 – HORAS A MAIS DE TRABALHO ANTES E PÓS ERE	69
GRÁFICO 5 – EQUIPAMENTOS E ADAPTAÇÕES PARA ERE	78
GRÁFICO 6 – UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS PARA ERE	81
GRÁFICO 7 – DIFICULDADES PARA UTILIZAR O <i>CLASSROOM</i>	84
GRÁFICO 8 – TREINAMENTO PARA DESENVOLVER O ERE	86
GRÁFICO 9 – AULAS GRAVADAS PELA SEED.....	88
GRÁFICO 10 – ADVERTIDO POR NÃO REALIZAR <i>MEET</i>	90
GRÁFICO 11 – DESEMBOLSO FINANCEIRO COM O ERE.....	91
GRÁFICO 12 – RECEBEU ALGUM EQUIPAMENTO NO ERE	93
GRÁFICO 13 – REPERCUSSÕES SOBRE ÂMBITO FAMILIAR E EMOCIONAL	94
GRÁFICO 14 – QUESTÃO ABERTA 1 – NUVEM DE PALAVRAS.....	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– PRINCIPAIS INOVAÇÕES DA LEI 9.394/96	21
QUADRO 2 – VENCIMENTO DE DOCENTES JORNADAS 40 HORAS - QPM.....	33
QUADRO 3 – COMPARATIVO ENTRE DIREITOS DE DOCENTES QPM E PSS...	37
QUADRO 4 – EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISES.....	42
QUADRO 5 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS, SEXO, FORMAÇÃO, TEMPO DE DOCÊNCIA, DISCIPLINA MINISTRADA E NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE ATUA.	45
QUADRO 6 – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO	66
QUADRO 7 – TIPO DE ATIVIDADE QUE DISPENDEU MAIS TEMPO DE TRABALHO NO ERE	74
QUADRO 8 – RELATOS SELECIONADOS DE DOCENTES QPM E PSS SOBRE ESPAÇO DE TRABALHO E JORNADAS	76
QUADRO 9 – MÉTODOS DIFERENCIADOS UTILIZADOS NA DOCÊNCIA	82
QUADRO 10 – QUESTÃO ABERTA 2 – QUANTIDADE DE PALAVRAS.....	96
QUADRO 11 – ASPECTOS POSITIVOS DO ERE	98
QUADRO 12 – ASPECTOS NEGATIVOS DO ERE.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APP	- Aplicativo Programa Software em Dispositivos Móveis
APP/Sindicato	- Associação de Professores do Paraná
CHAT	- Comunicação a Distância Computadores Ligados Internet
CEBRASPE	- Centro Brasileiro Pesquisa Avaliação Seleção de Eventos
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CETEPAR	- Centro de Excelência Tecnologia Educacional do Paraná
CF	- Constituição Federal
CPF	- Cadastro de Pessoa Física
CPU	- Unidade Central de Processamento
COVID-19	- Corona Vírus (Doença Coronavírus)19” se refere 2019
EAD	- Ensino à Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	- Ensino Remoto Emergencial
EPT	- Educação Profissional e Técnica
FUNDEPAR	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
GT	- Grupo de Trabalho
GRHS	- Grupo de Recursos Humanos Setorial do Paraná
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LINK	- Elemento de Hipermídia Formado por um Trecho de Texto
LRCO	- Livro de Registro de Classe Online
LRCOM	- Livro de Registro de Classe Online Mais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIVE	- Transmissão ao Vivo de Áudio e Vídeo na Internet
MEC	- Ministério da Educação
MEET	- Aplicativo de Videoconferência
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PCCS	- Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PNE	- Plano Nacional da Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico

PR	- Paraná
PRD	- Programa Paraná Digital
PROFSOCIO	- Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
PROINFO	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PSD	- Partido Social Democrático
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
PODCAST	- Arquivo Digital de Áudio Transmitido Através da Internet
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
QUIZZ	- Jogo ou Desporto Mental
RTVE	- Rádio e Televisão Educativa do Paraná
SAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV-2	- Beta Coronavírus Broncoalveolar
SEAP	- Secretaria de Administração e Previdência
SEED	- Secretaria Estadual da Educação e do Esporte
SELIGA	- Avaliação de Recuperação
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	- Serviço Social do Comércio
SITE	- Local na Internet Identificado por Nome de Domínio
SKYPE	- Software Para Chamadas de Vídeo e Voz Gratuitas
TICS	- Tecnologia de Informação e Comunicação
TV	-Televisão
TVPF	-Televisão Paulo Freire
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
WHATSAPP	- Aplicativo de Troca Mensagens Internet para Smartphones

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – O ENSINO PÚBLICO NO BRASIL: OLHARES PARA A TRAJETÓRIA NO PARANÁ.....	19
1.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DE INCLUSÃO DAS TICS NO SISTEMA EDUCACIONAL NO PARANÁ	19
1.2 LÓCUS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REDE BÁSICA DE ENSINO E ESPECIFICIDADES DA CARREIRA DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ	28
1.2.1 Formas de contratação: PSS e Concurso Público QPM	31
1.3 MAPEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE ANTES DA PANDEMIA	39
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	40
1.5 PERFIL DOS DOCENTES RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO	43
CAPÍTULO II O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	46
2.1 DO GLOBAL AO LOCAL: A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	46
2.2 CONCEITUANDO AS MODALIDADES DE ENSINO (PRESENCIAL, EAD, HÍBRIDO E ERE) A PARTIR DAS REGULAMENTAÇÕES	52
CAPÍTULO III - AS CONDIÇÕES DE TRABALHO REMOTO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ	58
3.1 RELAÇÕES DE TRABALHO NA MODALIDADE ERE: UM OLHAR PARA A FLEXIBILIZAÇÃO.....	59
3.2 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO: ESPAÇO/TEMPO DE TRABALHO E DE NÃO TRABALHO	68
3.3 ESTRATÉGIAS DE TRABALHO E USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NO ERE	81
3.4 PERCEPÇÕES DO TRABALHO REMOTO	93
3.4.1 Percepções do trabalho remoto a partir da Representante Sindical.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA	112
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES	118
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA AGENTE SINDICAL.....	120

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus SARS-COV-2 denominado de COVID-19¹ alterou abruptamente a forma de vida da população mundial implicando em inúmeros desafios, em relação à adoção de medidas para proteger a vida das pessoas. Os sistemas educacionais em todos os países sofreram os impactos do distanciamento social, medida adotada para reduzir a propagação do vírus.

No Brasil não foi diferente, escolas precisaram se (re)organizar do dia para a noite, as aulas presenciais foram transferidas para o ambiente doméstico, as instituições educacionais tiveram que se remodelar em função das determinações de isolamento social, seguindo recomendações de órgãos governamentais internacionais, como a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Essas medidas emergenciais, aplicadas no Brasil pelo Ministério da Educação, foram autorizadas nas portarias n.º 343 e n.º 345 permitindo um novo formato nas atividades docentes, compreendida como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Conforme Moreira et al. (2020), consiste em uma mudança temporária para continuar as atividades docentes, como alternativa devido à pandemia. Com a modalidade remota é possível transpor conteúdos presenciais para o virtual, ocorrem interações e questionamentos, com a possibilidade de presença *on-line* seja por *chats*, encontros em plataformas, *e-mails*, *Whatsapp* e podem também acontecer gravações de aulas para os estudantes, que por algum motivo não possam participar.

A Resolução n.º 1.522/2020 – GS/SEED e deliberação 01/2020 CEE/PR regulamentou no Paraná o Ensino Remoto Emergencial ERE como uma solução temporária, em caráter emergencial, para a oferta de atividades escolares, na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia de Covid-19. Assim o ERE, possibilitou a interação entre docentes e alunos, por meio de ferramentas e plataformas digitais.

Em meio a tantas dificuldades inicia-se o sistema de aulas *on-line*, com vistas a suprir o novo formato da demanda educacional. Nesse contexto, são

¹Lacerda et al. (2020) conceituam Covid-19 como doença causada pelo Coronavírus SARS-COV-2, desenvolvendo um quadro clínico de infecções assintomáticas a disfunções respiratórias graves, os primeiros casos foram descobertos na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China.

incorporadas as tecnologias digitais da informação e comunicação (*TDIC*), como um meio de promover a aprendizagem no ambiente doméstico, surgem as *lives*, novas metodologias e práticas passam a ser utilizadas, a partir de ferramentas como *Google Classroom*, *Whatsapp*, *Youtube* e materiais impressos. De forma repentina estudantes, professores, gestores pedagógicos e familiares iniciaram a trajetória do ensino remoto emergencial ERE, sem treinamento prévio, aventuram-se de maneira desafiadora pelas tecnologias digitais, pouco preparados e inexperientes, buscaram dar continuidade ao trabalho escolar.

Destaco, inicialmente, minha proximidade com o campo investigado uma vez que atuo como professora pelo processo seletivo simplificado (PSS)² no Colégio Estadual Pedro Macedo na cidade de Curitiba/Pr., com as disciplinas do ensino profissionalizante³ e sociologia. Vivenciando a realidade dos professores, que também é a minha, com o ensino remoto emergencial, participei das fases de implantação da nova sistemática, tendo que me adaptar à mudança do trabalho pedagógico a transposição do presencial para as atividades com aulas remotas.

O que torna pertinente enfatizar é que no ano de 2019 iniciei o mestrado profissional de sociologia, a princípio com a intenção inicial de desenvolver um estudo sobre o trabalho de jovens aprendizes, selecionados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), para atuar em uma indústria metalúrgica na cidade de Curitiba.

Entretanto, devido à paralisação das atividades escolares e decretado o início da pandemia do Covid-19 em 2020, tornou-se inviável a continuidade das pesquisas com os jovens trabalhadores e, até mesmo, para conseguir realizar as entrevistas com funcionários da empresa que disponibilizariam as informações, em relação ao trabalho desses jovens trabalhadores.

²Processo Seletivo Simplificado PSS, visa à contratação de professores em caráter emergencial para suprir necessidades urgentes da administração pública na área educacional. O professor PSS, assina um contrato de trabalho com vigência prevista de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano, havendo mútuo interesse (NAUROSKI, 2014, p. 22).

³ A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo dos estudos. Articuladas com a modalidade da educação de jovens e adultos, em caráter preferencial, segundo a LDB; a educação básica no nível do ensino médio, na forma articulada de oferta (integrada ou intercomplementar – concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente. Ministério da Educação Acesso em 21/02/2021 <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>.

Sob esta ótica, vale destacar que em diálogo com as orientadoras Prof.^a Dra. Maria Aparecida Bridi e Prof.^a Dra. Fernanda Landolfi Maia, uma mudança de objeto poderia ser frutífera, não apenas em razão da minha condição de professora profundamente impactada pelas novas condições de trabalho que advieram, como também, a possibilidade efetiva de ouvir os docentes na mesma condição, muitas vezes ávidos em relatarem as agruras a qual estavam submetidos, como também pela importância de compreender o momento atual que esses profissionais estão vivenciando em relação ao trabalho durante a pandemia, haja vista as pesquisas em relação ao adoecimento de professores e professoras expresso pelas incertezas, estresses, ansiedade e depressão, levando à síndrome do esgotamento profissional.

A partir daí, com consentimento das orientadoras e autorização do colegiado do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (Profsocio), elegi por objeto de estudo para pesquisa, a investigação das condições objetivas dos trabalhadores docentes na modalidade remota, em que busco compreender, quais as configurações do trabalho para docentes do Estado do Paraná da educação básica na rede pública, no contexto do ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19.

Com esse escopo de estudo e frente ao cenário de confinamento social, com aulas presenciais paralisadas no Estado do Paraná, a pesquisa inicia a partir do momento em que a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) determina a antecipação do período de recesso escolar que aconteceria no mês de julho do ano de 2020, para a última quinzena de março. Nas linhas que seguem expresso a partir de um relato pessoal e de minhas experiências como docente da rede pública estadual, como minha aproximação com o campo empírico de interesse desta pesquisa, permitiu que a partir da experimentação e vivências, fosse possível desenhar os caminhos a serem percorridos, levando em consideração o cenário observado e as condições possíveis para realização de uma pesquisa na modalidade remota.

Após o período de recesso escolar, os professores foram informados pela direção escolar que iniciaria o ensino remoto emergencial, entretanto, não sabiam do que se tratava esse formato de ensino ou formas de acessar e inserir os estudantes nesse processo. No surto e no susto, o ensino remoto emergencial começou, sem que docentes tivessem a mínima noção da sua aplicação.

A partir do cenário supracitado, num segundo momento, adaptei meu local de estudos em minha casa, para as aulas no sistema remoto e para a realização da

pesquisa de campo que, em função do contexto ocorreu exclusivamente de forma *on-line*. Ainda, fez parte deste processo a aquisição de equipamentos de iluminação e ergonômicos, sobretudo para a atuação profissional. No entanto, muitos de meus colegas de trabalho (sujeitos desta pesquisa) encontravam dificuldades para adaptar-se a esse sistema, pela falta de recursos financeiros para aquisição de materiais necessários ou por desconhecimento do processo, como será possível observar ao longo da presente análise.

Entre os docentes que se voluntariaram a participar da pesquisa de forma remota, os mesmos, apontaram gastos para aquisição de programas educacionais específicos para auxiliar nas disciplinas com cálculos, lousas interativas para instalar em suas casas, móveis, computadores, material de vídeo e áudio, ressaltando que todos os gastos financeiros de aquisição e adaptação ficaram a cargo dos docentes.

O cenário então foi composto por uma proposta de trabalho remoto, na qual os professores foram informados por rede social *Whatsapp* e *e-mail*, sobre a resolução n.º 1.522/2020 – GS/SEED e deliberação 01/2020 CEE/PR., em que deveriam acessar o *Google Classroom* para desenvolver atividades com os alunos, mas, até então, não existiam informações concretas sobre o que seria realizado e como os alunos teriam acesso a este conteúdo. Ainda, foi possível identificar que professores com mais facilidades nas ferramentas tecnológicas começaram a gravar aulas em diversas plataformas da internet, enquanto os demais corriam contra o tempo na busca por conhecimento de informática e ferramentas digitais para exercício das atividades laborais.

Em meio a tantas dúvidas, eu e meus colegas de trabalho iniciamos as aulas remotas emergenciais, mesmo mediante casos de alunos que não dispunham de acesso à internet, meios para estudar, acompanhar as aulas e participar das atividades no ambiente virtual. Assim, cabia a um familiar ou aos próprios estudantes, solicitar as atividades impressas na escola para o acompanhamento das disciplinas. Mas, devido à falta de funcionários na escola, grande volume de materiais e custos das cópias, se instalou mais um momento de dificuldade, pois os gestores da escola precisaram de tempo para organizar as impressões das atividades.

Neste processo de adaptabilidade do ensino remoto emergencial foi possível observar que os professores desenvolviam aulas especiais com a explicação teórica sobre os conteúdos, que acompanharia o material impresso, textos explicativos e

cópias de livros com os exercícios, com objetivo de lograr êxito na realização das tarefas desenvolvidas pelos estudantes, mas isso não ocorreu. Outra questão alarmante é que ficou evidente para os docentes, mais um cenário de desigualdade na escola pública, pois enquanto alguns estudantes possuíam computadores e internet de qualidade, outros sem aparelhos de telefones celulares para acompanhar as aulas.

Assim a SEED começou a gravar aulas, para aqueles que não tinham acesso a computadores, essas gravações foram disponibilizadas nos canais de TV aberta. Ainda assim, os estudantes não conseguiam acompanhar os conteúdos e, devido à grande quantidade de exercícios apresentados por professores que ministravam as aulas gravadas, alunos informavam dificuldades para a realização das atividades propostas.

A partir desse momento surgiram as exigências da SEED, para que professores não enviassem conteúdo das disciplinas como em aulas presenciais Resolução n.º 1.016 - 03/04/2020 Regime especial para aulas não presenciais. Em contrapartida, estudantes cujas famílias dispunham de melhores condições financeiras, com internet de qualidade, começaram a apresentar insatisfação e reclamações sobre a superficialidade da aprendizagem. Diversas foram às queixas informando que a matéria era muito fácil, com exercícios em pequenas quantidades e que as atividades no ensino remoto emergencial não apresentavam a mesma qualidade dos encontros presenciais.

Assim, comecei a desenvolver em paralelo dois formatos de aulas, uma com atividades para alunos que dispunham de internet, com exercícios mais complexos, e outro formato para estudantes que não participavam dos encontros via *Google Meet*, mantendo as atividades que apresentavam menor grau de dificuldades, já que o material impresso era retirado na escola. Essa vivência, particular e individualizada me motivou a investigar se outros professores estavam passando pelas mesmas dificuldades e angústias na adaptação ao ensino remoto emergencial.

Outras questões incorporaram a realidade do ensino remoto a partir de sua dinâmica, como por exemplo, a obrigatoriedade para os professores em comparecer na escola para retirar as atividades realizadas pelos alunos. Inicialmente, recebíamos de maneira equivocada materiais de outros professores e disciplinas, nos levando a retornar à escola para realizar troca, tudo isso em meio às inseguranças da pandemia.

Diante de tantas tensões e a partir da proximidade com a realidade dos professores fui instigada a identificar e compreender a dinâmica do ensino remoto emergencial na rede pública no Estado do Paraná e, sobretudo, levantar as condições objetivas de trabalho dos docentes. Assim, após delinear os passos para a execução de uma pesquisa remota, realizei a aplicação de um questionário desenvolvido na plataforma *Google Forms*, com 32 questões, distribuídas em blocos que versaram acerca das configurações do trabalho docente e da (re)organização das atividades no formato do ensino remoto emergencial. A pesquisa aconteceu por meio da plataforma digital *Whatsapp*, especificamente por grupos de professores, entre os dias 22 de fevereiro a 26 de março de 2021, tendo obtido 149 respostas consideradas válidas, de docentes da rede estadual de ensino, conteúdo que será detalhado no percurso metodológico no Capítulo I.

Aliada a essa conjuntura, realizei uma entrevista em profundidade direcionada para professores da disciplina de sociologia, e com lideranças do sindicato da categoria. O objetivo geral consistiu em analisar as condições objetivas de trabalho dos docentes na modalidade remota, onde foi possível compreender como acontece o trabalho desses profissionais, por meio de plataformas digitais e, assim, elencar quais são as dificuldades e/ou facilidades encontradas no sistema de trabalho de ensino remoto emergencial para os professores/as da rede estadual de ensino, elaborando um mapeamento do trabalho a partir da modalidade de contrato dos docentes: temporários e concursados.

Para o desenvolvimento desse estudo, foram delineados eixos e dimensões de análises, em relação às atividades docentes com o intuito de identificar que medida a flexibilização no trabalho interfere na organização das atividades desses profissionais, analisando as reais condições, como questões ergonômicas, equipamentos utilizados, plataformas digitais e internet entre outros elementos relacionados ao trabalho.

Assim, os objetivos específicos têm como finalidade compreender a relação entre espaço de trabalho e não trabalho, descrever quais ambientes os professores utilizam para realizar suas atividades no ERE em suas residências, identificar as percepções do trabalho remoto a partir da visão dos professores com relação aos processos que envolvem o ensino remoto emergencial.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O Capítulo I aborda o **Ensino Público no Brasil: olhares e trajetórias do Paraná**, com destaque para a constituição da modelagem educacional e propositura pedagógica da educação no Brasil e de que forma esse movimento aconteceu no Estado do Paraná a partir dos relatos de autores.

O Capítulo II versa sobre **O ensino remoto emergencial e suas implicações na (re)organização do trabalho** e trata de uma aproximação conceitual com o ensino remoto bem como as legislações e aplicabilidades desta modalidade de ensino. E, no Capítulo III **Condições do trabalho remoto dos professores da rede pública do Estado do Paraná**⁴ são apresentadas as condições de trabalho remoto dos professores a partir das percepções e narrativas dos próprios docentes a partir das respostas com os questionários e entrevistas.

Assim, início as reflexões a partir de uma breve contextualização em relação aos processos históricos educacionais acontecidos no Brasil e no Estado do Paraná, e com vistas no cenário atual, com reflexões a respeito das adequações na (re)organização do trabalho docente na modalidade ERE a partir das medidas emergenciais implementadas, conforme linhas que seguem.

⁴ Grifo nosso.

CAPÍTULO I – O ENSINO PÚBLICO NO BRASIL: OLHARES PARA A TRAJETÓRIA NO PARANÁ

Esta pesquisa situa-se no campo dos estudos da sociologia do trabalho, tendo como objeto a (re)organização do trabalho docente a partir da implantação do ensino remoto emergencial adotado durante o contexto da pandemia da COVID-19.

O debruçar sobre a carreira docente dos professores da rede de ensino básica do Estado do Paraná permite uma análise sobre o sistema educacional local, com uma trajetória singular, que expressa às dinâmicas advindas da ação direta dos agentes que nele estão inseridos e compõe sua história. Apresenta-se assim, de modo breve, a trajetória histórica da constituição do sistema educacional a partir da Constituição Federal de 1988, com vistas a compreender os caminhos percorridos especificamente referentes ao Estado do Paraná. Porém, não perdendo de vista as questões fundamentais que norteiam o presente estudo e que deram margem para as análises que seguem nos próximos capítulos.

Ainda, apresenta-se neste capítulo, a perspectiva metodológica eleita, uma pesquisa de cunho qualitativo, ilustrada pela análise das vivências com relação à organização do trabalho na modalidade remota de professores da rede pública do Estado do Paraná e agente sindical.

1.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DE INCLUSÃO DAS TICS NO SISTEMA EDUCACIONAL NO PARANÁ

No Brasil, segundo Freitag (1986), desde o início do século XX aconteceram grandes iniciativas governamentais referente à educação, com conferências estaduais e federais, seminários, colóquios, entre outros estudos sobre o ensino público, com o intuito de aprimorar e revisar o desenvolvimento de currículos, avaliações e até o próprio conceito de educação, sob um novo enfoque econômico.

A partir da Constituição Federal de 1988, iniciaram as tramitações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e oito anos depois foi aprovada dia 20

de dezembro de 1996, LDB nº. 9394/96⁵ também denominada de Lei Darcy Ribeiro ou Carta Magna da Educação, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento e formação integral do indivíduo de forma consciente e críticos inseridos na sociedade (PYKOSZ; VALÉRIO, 2008).

Segundo Pykosz e Valério (2008), a LDB se deu no final do século XX influenciada pela globalização mundial com os avanços tecnológicos e reestruturação do sistema produtivo nas indústrias, motivados pelo consumo em ascensão mundial, direcionando a propagação do neoliberalismo econômico⁶, e pressionando todo o sistema educacional a adaptar-se a nova necessidade do mercado. Assim, foi normatizada e direcionada a educação em todo o país, o que significa que do ponto de vista formal, as instituições públicas e privadas de ensino procederam a seus princípios educativos conforme a LDB.

A esse respeito, Pryjma (2013, p. 273) aponta que “a escola, como instituição, está inserida no contexto da sociedade e, como tal, sofre imposições oriundas das desigualdades do sistema capitalista, sustentadas, atualmente, pelas políticas neoliberais.” Dessa forma, as demandas da transição do século XX para o século XXI careceram de aprimoramento no ensino oferecido pelas escolas, com políticas, muitas vezes, voltadas aos interesses do mercado (PRYJMA, 2013). Sob esta ótica, Ruiz (2014) destaca que a educação brasileira é estruturada com avanços e retrocessos, com tensões e desafios desde o acesso até a permanência dos alunos no ambiente escolar, assim como a qualidade de ensino, em decorrência da falta de investimentos que efetivem uma educação pública de qualidade.

No Paraná, com o intuito de fazer valer a Lei 9.394/96, os trabalhadores da educação de maneira conjunta com outros estados brasileiros se mobilizavam com o objetivo de estabelecer diretrizes e bases educacionais, com vistas a conquistar melhores condições para toda a classe. Segundo Ruiz (2014) o movimento docente do Paraná reivindicou uma política educacional mais definida em relação à carreira

⁵ A Lei 9.394/96 foi aprovada em dezembro de 1996, criada para garantir o direito a toda população ao acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, Estado e dos Municípios com a educação pública (Manfredi, 2002, p.113).

⁶De proporções mundiais, o neoliberalismo é um movimento ideológico e político com fortes alegações de que os gastos do Estado inibem o desenvolvimento econômico. Defendem a retirada do Estado do campo da economia e a redução nos gastos públicos como serviços sociais (Bernardo, 2020, p.102).

dos trabalhadores da educação, segundo a autora “Os trabalhadores do magistério sofriam perdas salariais expressivas e não gozavam de estabilidade de emprego. Contudo, a pressão do movimento docente não foi suficiente para que o governo apresentasse uma proposta de plano de carreira.” (RUIZ, 2014, p. 25).

Além da organização da classe trabalhadora, os docentes almejavam garantir que o Estado fosse mantenedor do ensino público com a utilização de verbas previstas no orçamento da união, de forma a garantir gratuidade e qualidade no ensino, convém mencionar também, que muitas manifestações e greves foram concentradas na década de 1980, combinadas com as manifestações a favor da democracia e contra a ditadura militar (RUIZ, 2014).

A autora também destaca que a regulamentação da LDB proporcionaria educação de qualidade com vistas à valorização dos profissionais, com o estabelecimento de metas entre Municípios, Estados e União, vislumbrando avanços no horizonte educacional para os docentes no Paraná, como a inserção de carga horária remunerada para trabalho pedagógico, e o piso salarial definido (Ruiz, 2014).

Além dos destaques acima mencionados, entre as principais inovações apresentadas pela LDB, está à possibilidade de se diplomar em cursos regulares via ensino à distância, conforme síntese apresentada no QUADRO 1:

QUADRO 1– PRINCIPAIS INOVAÇÕES DA LEI 9.394/96

(Continua)

1) Poderão ser criadas universidades especializadas por campo de saber, sem a exigência de multiversidade;	7) Instituições de ensino superior que tenham alto padrão de excelência poderão gozar os benefícios da autonomia universitária, segundo o art. 54 § 2º da Lei 9.394/96. E, no caso oposto, universidades poderão ser descredenciadas pelo Conselho Nacional de Educação;
2) Não há mais exclusividade do exame de vestibular para ingresso no ensino superior. Servem outro processo seletivo como as notas tiradas durante o 2º grau. O MEC realizará o Exame Nacional de Segundo Grau, aberto a todos os concluintes, valendo para ingresso no 3º grau;	8) A Lei 9.394/96 criou o curso normal superior, para melhorar a formação de professores da 1ª a 4ª série. Prevê-se a criação dos institutos superiores do magistério para ministrar esse curso;

QUADRO 1 – PRINCIPAIS INOVAÇÕES DA LEI 9.394/96

(Conclusão)

3) Haverá a obrigatoriedade da educação artística no ensino básico (pré-escolar, 1º e 2º graus);	9) A Lei 9.394/96 cria o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior - e do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental, médio e superior;
4) A religião é disciplina de oferta obrigatória e frequência optativa no horário normal de aula.	10) Os currículos do ensino fundamental e médio deverão ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais;
5) De forma inédita, a Lei 9.394/96 cria a possibilidade de se diplomar em cursos regulares via ensino a distância (TV, rádio e internet, por exemplo). Esses cursos devem passar pela aprovação do Conselho Nacional de Educação, que levantará os critérios indispensáveis;	11) O MEC poderá descredenciar cursos, intervir nas instituições, suspender temporariamente suas prerrogativas de autonomia e até descredenciar instituição, depois de um processo que passa pelo conselho nacional de educação;
6) Para ser credenciada como universidade, a instituição deve ter no mínimo um terço dos professores com títulos de mestres ou doutores;	12) A Lei 9.394/96 procura valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e progressão, criando as bases para a estruturação da carreira.

FONTE: Adaptado de NISKIER (1997, p. 305 grifo nosso). Elaborado pela Autora.

Vale destacar que mesmo com a modernidade educacional proporcionada pelas tecnologias, instrumentalizadas desde a LDB (1996) e há muito tempo discutida na comunidade escolar, o Estado do Paraná não estabeleceu ao longo de sua história, programas efetivos/permanentes para atendimento de ensino à distância que pudessem amparar situações inéditas referentes ao setor educacional, como o cenário do ensino remoto emergencial como veremos ao longo desta pesquisa.

Entre as iniciativas governamentais de apoio à tecnologia na educação no Estado do Paraná, desde a primeira gestão do Governador Roberto Requião de Mello e Silva com o 1º mandato entre os anos de 1991-1994, 2º Mandato de 2003-2006 e 3º Mandato de 2007 até o ano de 2010, está à realização de congressos e simpósios efetivados na Universidade do Professor, na Vila Residencial de Faxinal do Céu, conhecida como (Faxinal do Céu), Cidade de Pinhão no Paraná, local destinado ao aperfeiçoamento de docentes do Estado. Assim, vários foram os assuntos e estudos sobre a importância e utilização da tecnologia da informação e comunicação *TICs* e sua aplicabilidade no processo educacional (APP/Sindicato, 2010).

A esse respeito, Ruiz (2014) destaca que no Estado do Paraná, antes das capacitações da Universidade do Professor em Faxinal do Céu, os estudos eram distantes da realidade escolar para a inserção da formação digital docente. Ao pesquisar o histórico educacional paranaense é possível perceber que desde os anos 1995 existiam estudos e formações na Universidade do Professor, com uso de tecnologias digitais para os professores da educação básica.

No ano de 2005, a SEED desenvolveu estudos para implantar a TV Paulo Freire, as pesquisas iniciaram com docentes, que participavam de simpósios em Faxinal do Céu e finalizaram com educadores de diversas escolas no Estado. Segundo Canziani (2010), a Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Cetepar realizou uma pesquisa diagnóstica com a comunidade acadêmica das escolas estaduais, por meio das Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTEs) a respeito da efetividade para a implantação da TV Paulo Freire e segundo dados da pesquisa “a criação deste Canal educativo foi aprovada por 98% dos entrevistados, o que sinaliza um público receptivo dessa programação” (CANZIANI, 2010 p. 542).

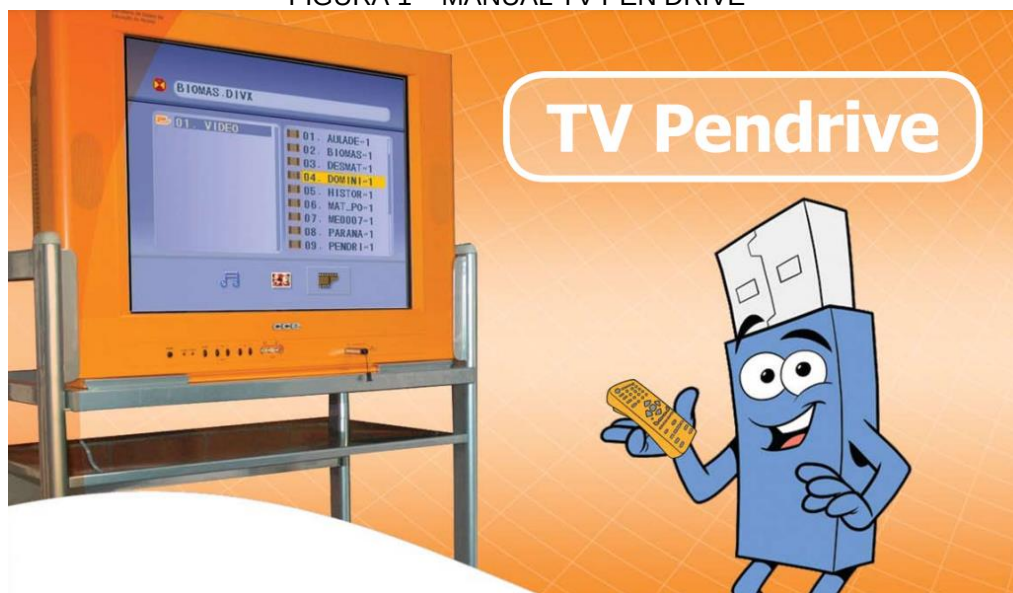
Com base na pesquisa realizada pela SEED aplicada aos docentes do Estado, foi desenvolvido o projeto para a implantação da TV Paulo Freire, um canal educativo com o objetivo de apresentar programação voltada à educação e cultura paranaense. Com instituições parceiras, como o canal estatal Paraná Educativa RTVE, canais universitários TV UFPR e Lumen, Centro de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Serviço Social do Comércio (SESC-TV), TV Escolado Ministério da Educação e a organização não-governamental Ciranda, com a Central de Notícias dos Direitos da Infância e Adolescência (CANZIANI, 2010).

Na sequência, ano de 2006, foi iniciada a TV Paulo Freire ou (TV PF) pelo então Governador do Estado do Paraná Roberto Requião. A TV Paulo Freire atendia a comunidade escolar da rede estadual de educação e o início da sua implantação na rede de ensino paranaense aconteceu de forma concomitante a mais dois projetos, a saber: Portal Dia a Dia Educação e o da TV *Pen Drive*. A respeito desse contexto Canziani (2010) ressalta que os dois projetos auxiliaram na difusão da TV Paulo Freire entre a comunidade acadêmica,

O objetivo da TV multimídia é que as 22 mil salas de aula da Rede sejam equipadas com um televisor, assim cada professor receba um *pen drive*. Já o Portal Dia-a-Dia Educação divulga a programação da TV PF, exibe reprises dos programas já veiculados, assim como realiza pesquisas de opinião a fim de avaliar a audiência desse Canal. (CANZIANI, 2010 p. 539).

As programações eram acessadas pela comunidade escolar desde que possuísssem antena parabólica com receptor de sinal digital, direcionado para o satélite utilizado pela TV PF, além de promover o desenvolvimento educacional, com a formação de professores e auxiliar na aprendizagem dos estudantes.

FIGURA 1 – MANUAL TV PEN DRIVE



FONTE: Paraná (2007).

O material instrucional denominado “TV *Pen Drive*” desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado tinha por finalidade apresentar o projeto, bem como orientações para preparo das aulas com a utilização dos equipamentos e orientações sobre a criação de apresentação e usos dos arquivos de áudio e vídeo (PARANÁ, 2007).

Com o apoio de transmissão do portal dia a dia, em tempo real, os programas da TV Paulo Freire eram acompanhados via antena parabólica e os usuários poderiam optar pelo uso da televisão ou internet com acesso livre aos conteúdos, dessa forma o Portal Dia a Dia Educação tinha por finalidade a “pesquisa de recursos tecno-pedagógicos *online*, que podem ser baixados e transportados

pelo docente no *Pendrive* e convertidos para uso na TV Multimídia” (PARANÁ, 2010, p.61).

Ainda, com vistas aos programas de inserção tecnológica do setor educacional no Estado do Paraná, identifica-se que nesse período também foram desenvolvidos, em âmbito nacional, os projetos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em tramitação desde abril de 1997, por meio da Portaria n.º 522⁷ em 09/04/1997 e posteriormente foi reeditado por meio do Decreto n.º 6.300 de 12 de dezembro de 2007. O Programa educacional ProInfo, iniciou com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público. Mediante a criação do seu decreto e depois da sua reestruturação, passou a promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica em todo o país (BRASIL, 1996).

A partir desse programa, as escolas que estivessem dentro dos parâmetros estabelecidos pelo MEC/FNDE receberiam os seguintes equipamentos,

Solução multi-terminal - 1 CPU, 5 monitores LCD, 5 teclados, 5 mouses, 5 fones de ouvido, 1 impressora jato de tinta, Kit de segurança Garantia de 3 anos ProInfo Urbano: Solução multi-terminal com 9 CPU's 19 monitores de LCD 19 teclados, 19 mouses 19 fones de ouvido 1 servidor multimídia 1 impressora laser 10 estabilizadores 1 roteador wireless. Kit de segurança com garantia de 3 anos (BRASIL, 2020).

Além do programa ProInfo em âmbito Federal, o Estado do Paraná também contou com o Programa Paraná Digital (PRD), com objetivo de oportunizar aos professores da educação básica a autoria de materiais digitais, socializando experiências pedagógicas, valorizando os profissionais da educação, disponibilizando arquivos digitais, para aplicação pedagógica pelos professores e motivando o conhecimento e experiência do profissional da educação básica na área de tecnologia na educação (PARANÁ, 2010, s/p).

Em uma entrevista em 10/08/2009 sobre o Programa Paraná Digital, a então secretária da educação, Yvelise Arco Verde informou que “além de um importante instrumento de inclusão digital, a implantação de laboratórios de informática, com

⁷ Ministério da Educação. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria n.º 522 MEC 09/04/1997 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471>. Acesso em: 22 ago. 2021.

acesso à internet nas escolas estaduais, traz possibilidades inovadoras na sala de aula. O Paraná Digital é hoje referência em questões de tecnologias educacionais.” (PARANÁ, 2010).

Em termos práticos Bibiano et al. (2012), afirmavam que o Paraná Digital PRD seria uma inovadora experiência no âmbito da inclusão digital, por meio de uma parceria entre Universidade Federal do Paraná UFPR, governo estadual e outras instituições, com a implementação de laboratórios de informática em todas as escolas da rede pública do Estado. Ainda, com objetivo de oferecer aos docentes e alunos o uso de ferramentas para internet, editoração, planilhas e diversos programas de *softwares* livres úteis para a educação.

Vale destacar, nessa retrospectiva dos usos das plataformas informacionais, no processo de educação do Estado do Paraná, que já existia um aparato tecnológico sofisticado inserido na rede pública de ensino, desde o ano de 2008. Neste período, foi formada a coordenação de educação à distância para docentes – EaD, atuando na formação continuada dos professores de educação básica, em que eram ofertados cursos de atualização profissional à distância, que possibilitavam a progressão dos docentes e, conforme o plano de carreira dos servidores, os cursos eram realizados em uma plataforma customizada, com professores tutores atuando em tempo integral para toda a rede do Estado (PARANÁ, 2010). Ressalta-se que, o sistema Paraná Digital, ainda é utilizado e está disponível até o ano de 2021, em muitas escolas paranaenses.

Embora os programas de inserção tecnológica no setor educacional parecessem caminhar para um projeto estadual de ensino à distância consolidado, segundo Canziani (2010) contrapondo-se as vantagens da avançada fase desses projetos apresentados, a programação da TV Paulo Freire e as parcerias com os canais da UFPR, Lumen, Centro de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR e Serviço Social do Comércio SESC-TV foram desativados com a gestão do Governador Carlos Alberto Richa, em que aconteceu o desmonte da TV Paulo Freire, restando apenas algumas matérias com informações sobre a educação em algumas cidades do Estado, o desmonte se deu com a justificativa de reduzir custos no Estado do Paraná. Segundo a autora,

a TV Paulo Freire, é um exemplo de canal estatal fechado, que apresenta uma programação voltada para a escola. Dessa forma, esse Canal não se constitui diretamente como um exemplo de televisão pública, isso ocorre porque a TV PF, conforme afirma o projeto de divulgação do Canal, propõe-se a trabalhar com alunos e professores assumindo o compromisso de fazer uma televisão mais verossímil e menos caricata, assim como pretende divulgar a cultura do povo do Estado do Paraná (CANZIANI, 2010, p. 110).

Ainda, em relação à justificativa de desmonte “a TV estatal enfrenta problemas por depender financeiramente de recursos que são dos governos estaduais”, afirma Canziani (2010, p. 540). Nesse contexto, as emissoras de televisão públicas ficam em desvantagem, por não possibilitarem a veiculação de publicidade e comerciais pagos e, portanto, terem seus recursos financeiros reduzidos. E, desta maneira, acabaram por não serem competitivas em comparação as emissoras privadas.

Destaca-se ainda, entre as ações governamentais que aproximavam as práticas docentes dos recursos tecnológicos, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE que é uma política pública de Estado, regulamentada pela Lei Complementar n.º 130, de 14 de julho de 2010, tem por finalidade oferecer cursos e atividades nas modalidades presenciais e a distância, com apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa.

A partir do cenário acima descrito, observa-se que os percursos dos usos de tecnologia nos processos educacionais paranaenses, bem como a trajetória de iniciativas e desmontes de projetos de inserção de tecnologia e educação, permitem uma análise com relação ao atual cenário de trabalho dos professores da rede básica de ensino do Estado do Paraná, no contexto das transformações ocorridas a partir do ano de 2020, com a reorganização do trabalho advinda em função da pandemia COVID-19.

Diante do contexto acima, a gestão do atual governador Carlos Roberto Massa Júnior⁸, também desconsiderou o conhecimento prévio de docentes capacitados pelos cursos de formação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma política de Estado, com finalidade de formação continuada de professores, no qual os profissionais do quadro próprio do magistério recebem

⁸ Filho do apresentador de TV Ratinho empresário comunicador e político brasileiro filiado ao Partido Social Democrático (PSD) e aliado do Presidente Jair Bolsonaro na eleição de 2018. Foi deputado estadual, deputado federal, secretário de Estado e atualmente é o governador do Estado do Paraná.

capacitações na rede pública de ensino de forma presencial ou à distância, com apoio tecnológico e pedagógico, fundamentados nos princípios educacionais da LDB.

Assim, todo aparato montado para proporcionar aprimoramento profissional e promoção do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na rede pública do Paraná (como a TV Paulo Freire, Proinfo e TV *Pendrive*) não se fez presente nas rotinas de efetivação da transposição das aulas presenciais para a modalidade remota no contexto investigado neste estudo, ou seja, o período pandêmico.

Percebe-se assim, a partir das reflexões supracitadas, que o sistema educacional no Paraná, em sua trajetória, teve uma série de trabalhos e ações construindo formas alternativas de ensino e criando possibilidades tecnológicas para o setor educacional, entretanto, tal estrutura (integral ou parcial) não foi utilizada nas práticas educacionais realizadas pela via digital durante o período da pandemia do Covid-19 como será descrito e analisado nos próximos capítulos.

1.2 LÓCUS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REDE BÁSICA DE ENSINO E ESPECIFICIDADES DA CARREIRA DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ

A organização administrativa da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná - SEED⁹, estrutura-se, predominantemente, a partir da diretoria geral, diretoria de educação, diretoria de planejamento e gestão escolar, diretoria de tecnologia e inovação, Paraná esporte, Fundepar, núcleos regionais de educação, Conselho Estadual de Educação, Paraná educação comunicação e imprensa (PARANÁ, 2021). A SEED,

tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de educação básica e de educação profissional, visando à melhoria das condições de vida da população. Compete à Secretaria adequar a oferta à demanda por escolaridade básica de forma prioritária e por escolaridade profissional, de acordo com a política governamental, de maneira autônoma ou em cooperação com os municípios, primando-se pela qualidade dos resultados (PARANÁ, 2021).

⁹A educação básica no Estado é formada com predomínio pela classe dos profissionais da educação, com 45,5 mil docentes, 8.685 funcionários agentes educacionais I (apoio) e 8.013 agentes educacionais II (administrativo). Dados da Agência Nacional de Notícias do Paraná de agosto/2021. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=103524&tit=Governador-autorizaavanco-de-carreira-de-40-mil-servidores-do-ensino>> Acesso em: 19 de agosto de 2021.

A formatação do sistema educacional no Paraná e no Brasil é dividida em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio (PARANÁ, 2021).

A composição do sistema educacional, sobretudo da educação básica, inicia-se pela educação infantil, que é a primeira etapa e objetiva o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A oferta dessa etapa de ensino acontece em creches e pré-escolas, espaços institucionais não domésticos responsáveis pela educação e desenvolvendo atividades com crianças de 0 a 5 anos de idade, em tempo integral ou parcial. O ensino fundamental tem a duração de nove anos e é obrigatório para as crianças a partir dos 06 anos de idade, tem duas fases seguintes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de 06 a 10 anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de 11 a 14 anos. (PARANÁ, 2021).

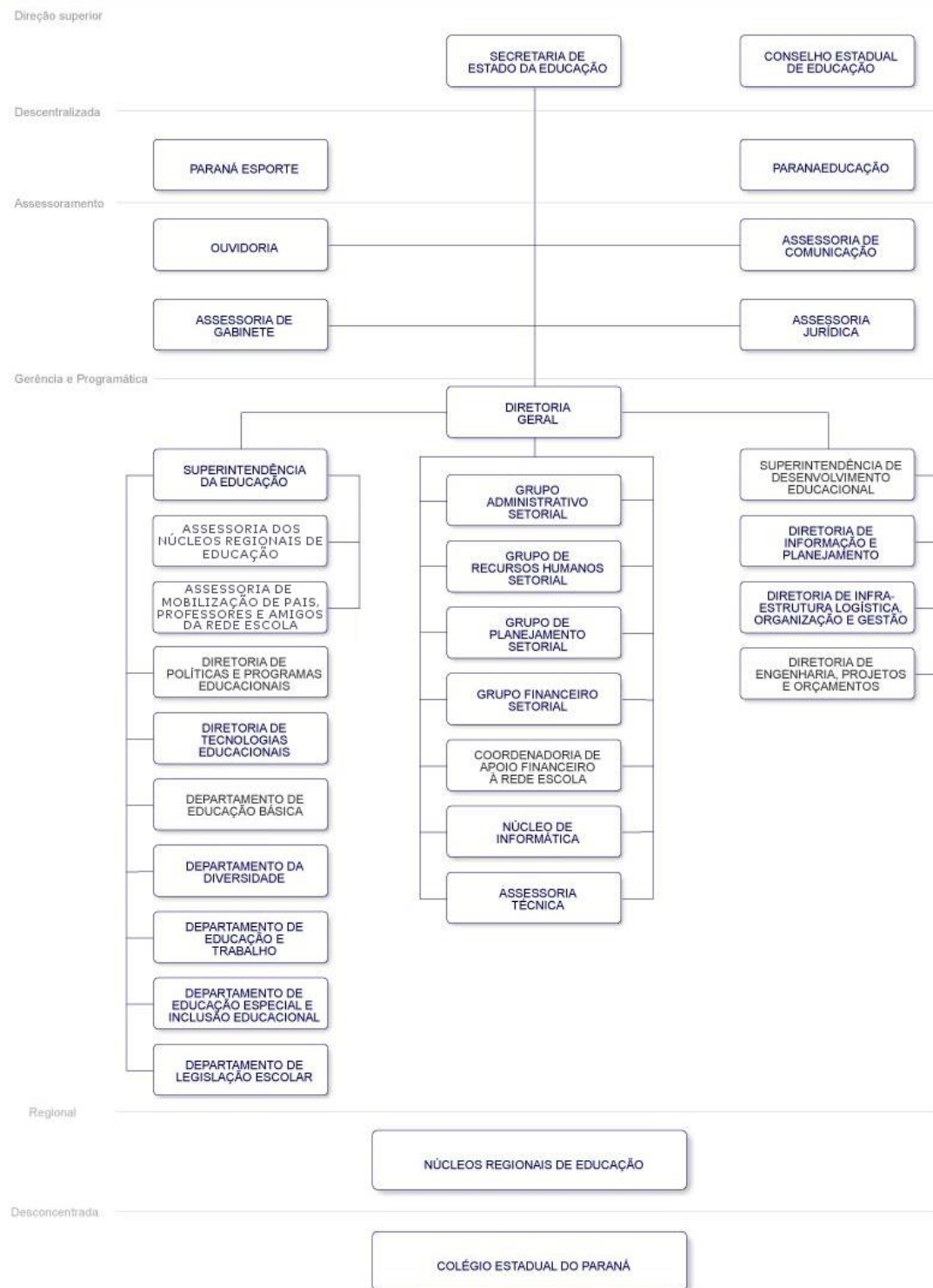
Por fim, o ensino médio, cujos docentes foram entrevistados para essa pesquisa, é a última etapa do processo formativo da educação básica, é orientada:

Por princípios e finalidades que preveem: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (PARANÁ, 2021).

Destacando que o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas, ciência e tecnologia, como iniciação científica e tecnológica, na cultura, como ampliação da formação cultural (PARANÁ, 2021).

Na FIGURA 2, apresenta-se a distribuição e níveis de atuação da SEED.

FIGURA 2 – ORGANOGRAMA DA SEED
NÍVEIS DE ATUAÇÃO



FONTE: PARANÁ (2021).

Na base da organização da estrutura supracitada, encontram-se os docentes que são os protagonistas da efetivação de todo o sistema educacional, pois estão diretamente compondo o processo de ensino com sua força de trabalho. Entretanto,

é preciso observar que esses trabalhadores estão inseridos nos departamentos, assessorias e núcleos de educação, não se observa a nomenclatura dos profissionais em diferentes categorias em relação aos contratos de trabalho. Destaca-se assim que existem duas formas de contratação que os difere tanto nas relações trabalhistas, quanto nos direitos e questões relacionadas à execução do ofício, como as distribuições de aulas, por exemplo.

O tópico a seguir trata das principais especificidades das formas de contratação dos professores nas modalidades de contratos por tempo determinado PSS ou Concursados do quadro próprio do magistério QPM. Essa análise é importante, pois a forma de contratação do docente, no contexto da pandemia, tem relação direta com as condições objetivas de trabalho, seja no tocante a carga horária, por exemplo, (como se vê ao logo desse estudo), em situações pontuais, como os processos seletivos para a contratação de PSS ocorridas no período de pandemia. Assim, nas linhas que seguem serão descritos os principais aspectos que diferenciam as duas carreiras para atuação docente na Rede Básica de Ensino do Estado do Paraná.

1.2.1 Formas de contratação: PSS e Concurso Público QPM

A rede Básica de Educação no Estado do Paraná é composta por duas carreiras: Estatutária QPM e PSS. Em relação a fazer parte do quadro de docentes concursados QPM no Estado do Paraná, a inserção na carreira acontece por meio de concursos mediante autorização do Governador do Estado, assim como do Secretário de Educação do setor de Recursos Humanos da Administração e Previdência - SEAP, atendendo aos termos do Decreto Estadual n.º 7.116, de 28/01/2013, e considerando a autorização governamental nos Protocolos 11.187.793-9 e 11.187.792-0.

Os servidores efetivos ou estatutários são aqueles que ingressam mediante concurso público, e podem ter os seguintes vínculos: servidor do Quadro Próprio do Magistério é aquele que, aprovado em Concurso Público, possui diploma de licenciatura plena e exerce função de docente, pedagogo, coordenação ou direção. O professor QPM pode ocupar cargos de 10, 20, 30 ou 40 horas, podendo ainda exercer aulas extraordinárias (vínculo SC02). Os professores nas funções de pedagogo, coordenador ou diretor podem atuar com acréscimo de jornada (vínculo S100). Tanto as aulas extraordinárias quanto o acréscimo de jornada são de cunho eventual, ou seja, são atribuídos aos profissionais desde que haja necessidade e disponibilidade na demanda (PARANÁ, 2021).

Essa modalidade de contratação pauta-se na realização de concurso público, regido pelas regras estabelecidas em edital e executado mediante provas de conhecimentos, prova de didática, títulos, exames médicos e todas as fases são de caráter eliminatório e classificatório. (PARANÁ, 2021).

O processo é de regime jurídico em que são contratados docentes como estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar n.º 7, de 22 de dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na Lei Complementar n.º 77, de 26 de abril de 1996, na Lei Complementar n.º 103/2004, de 15 de março de 2004, na Lei Complementar n.º 106/2004, de 22 de dezembro de 2004, na Lei Estadual n.º 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Paraná) e legislação pertinente que vier a ser aplicada no momento dos editais (PARANÁ, 2021). Assim a inscrição no concurso público para docentes, implica na aceitação de normas estabelecidas, cujas regras e critérios os candidatos devem cumprir os editais em que são determinadas as instruções especiais para a realização do certame (PARANÁ, 2021).

A outra forma de contratação muito utilizada é a da modalidade PSS - Processo Seletivo Simplificado e que corresponde ao expressivo número de contratações em função da não realização de concursos públicos (BERNARDO, 2020). O contrato por prazo determinado em regime especial é realizado pela SEED para contratação temporária de professores, pedagogos e intérprete de libras (PARANÁ, 2021). Os professores contratados na modalidade PSS possuem uma condição pior de trabalho, como já mostraram diversas pesquisas, dentre os quais, Nauroski (2014) e Bernardo (2020), em relação à contratação de professores sem a modalidade de concurso público.

Entre os parâmetros para esta análise destaca-se que, a gestão do Governador Carlos Alberto Richa com a política de redução de custos e flexibilização da atividade docente, por meio da Resolução n.º 113/2017 GS/SEED, determinou uma redução de 13,29% no salário de professores temporários PSS. Um docente que recebia R\$1.415,70 para 20 horas/aula semanais passou a receber apenas R\$1.227,70. Ou seja, uma redução de R\$188,10. No caso do(a) professor(a) que leciona 40 horas/aula semanais, a redução foi de R\$376,20.

Ainda, nos parâmetros da resolução 15/2018 GS/SEED, a mesma, reduziu à hora-atividade dos docentes do Paraná, em que cada docente passou há obter 2 horas a menos de hora-atividade, para cada 20 aulas, destas somente 5 estão

sendo cumpridas como hora-atividade ao invés de 7, como garantido pela Lei Federal nº 11.738/2008¹⁰.

Com relação à remuneração da modalidade QPM os valores são fixados de acordo com o QUADRO 2 abaixo.

QUADRO 2 – VENCIMENTO DE DOCENTES JORNADAS 40 HORAS - QPM

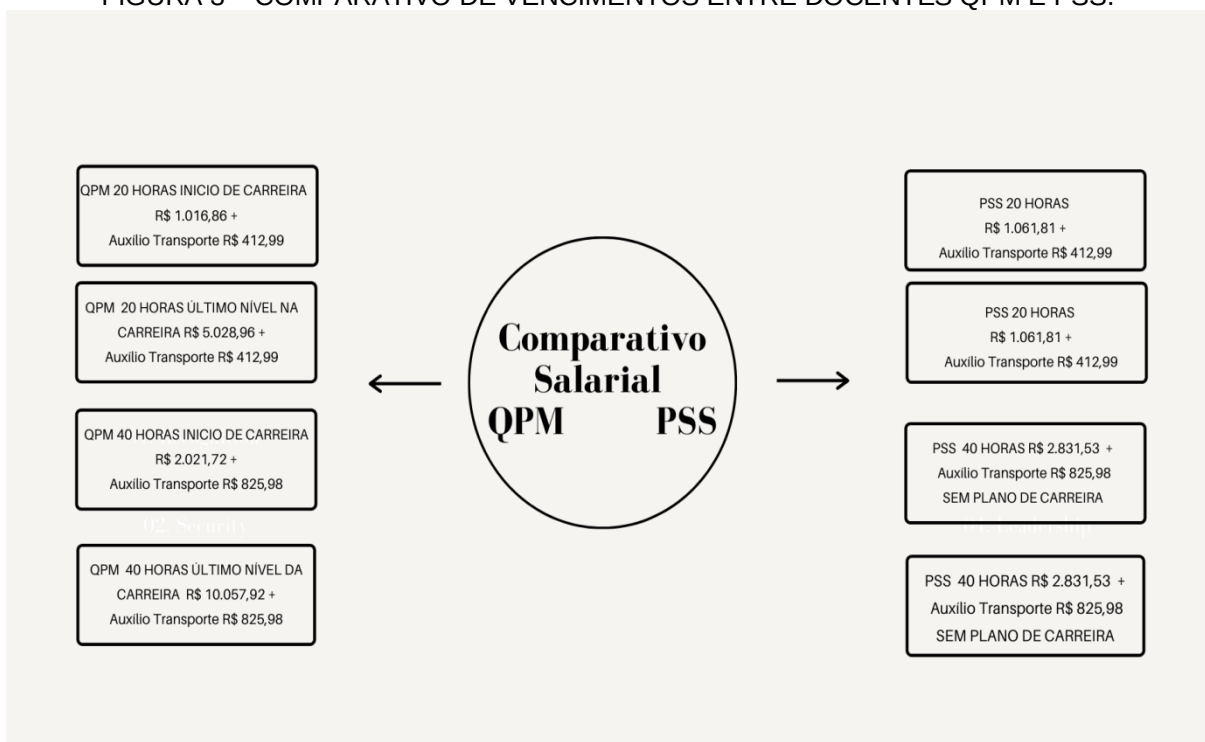
Nível	PDE Nível III	Especialização Nível II	Licenciatura Plena Nível I	Licenciatura Curta + Adicional Nível III	Licenciatura Curta + Adicional Nível II	Magistério
1	6.174,70	3.610,20	2.888,18	2.454,94	2.166,12	2.021,72
2	6.483,42	3.790,76	3.032,58	2.577,72	2.274,44	2.122,82
3	6.807,58	3.980,24	3.184,22	2.706,60	2.388,16	2.228,94
4	7.147,98	4.179,28	3.343,42	2.841,90	2.507,56	2.340,40
5	7.505,36	4.388,22	3.510,62	2.984,04	2.632,94	2.457,40
6	7.880,66	4.607,62	3.686,12	3.133,20	2.764,58	2.580,28
7	8.274,68	4.838,04	3.870,42	3.289,86	2.902,82	2.709,28
8	8.688,40	5.079,92	4.063,96	3.454,36	3.047,94	2.844,76
9	9.122,86	5.333,94	4.267,14	3.627,08	3.200,36	2.986,98
10	9.578,98	5.600,64	4.480,50	3.808,44	3.360,40	3.136,36
11	10.057,92	5.880,66	4.704,50	3.998,84	3.528,40	3.293,20

FONTE: Elaboração da autora, adaptado de PARANÁ (2021).

A partir dos dados apresentados no quadro acima no tocante à remuneração observa-se a discrepância entre os valores das remunerações das duas carreiras supracitadas, conforme síntese comparativa apresentada na FIGURA 3 abaixo.

¹⁰Lei Federal nº 11.738/2008 institui piso salarial para profissionais do magistério público da educação básica, Lei Complementar 155/2013 e Lei Complementar 174/2014, os professores devem ter assegurados 2/3 de sua carga horária para a interação com os estudantes 1/3 restante (33%) deve ser reservado para o planejamento (hora-atividade).

FIGURA 3 – COMPARATIVO DE VENCIMENTOS ENTRE DOCENTES QPM E PSS.



FONTE: Elaboração da autora, adaptado de PARANÁ (2021).

Vale destacar, os professores concursados dispõem de outra realidade em relação ao plano de carreira e valores salariais. Conforme já apontava em seus estudos Nauroski (2014) ressalta que professores QPM possuem estabilidade e jornada de trabalho garantida, assim como planos de cargos, salários e avanços de carreira, que refletem de forma financeira crescente, proporcionando assim, melhores condições aos trabalhadores. Outra questão importante para a presente análise relacional, entre as carreiras é o quesito de contratação para professores PSS em que acontecem chamadas públicas para inscrições, por meio de editais aos interessados.

Para as inscrições até o ano de 2020, não eram cobradas taxas nos processos seletivos educacionais no Estado do Paraná e a classificação dos candidatos se dava por tempo de atuação como docente, títulos e idade. Para o ano de 2021 ocorreram muitas mudanças em relação ao procedimento de contratação de docentes, entre elas, a cobrança para a inscrição e realização de prova avaliativa.

O processo classificatório se deu por meio do Edital n.º 47/2020 GS/SEED e esse novo formato para contratação de professores PSS é constituído de:

Provas objetivas, de caráter classificatório, de responsabilidade do Cembraspe. Prova de títulos, de caráter classificatório, de responsabilidade da SEED. Os valores para as inscrições variam entre: R\$ 60,00 (sessenta reais), para os candidatos que optarem por uma função, disciplina e área da educação profissional compreendida como eixo tecnológico. R\$105,00 (cento e cinco reais), para candidato que optar por duas funções, disciplinas e áreas da educação. (Edital 047/2020, SEED, p.7).

Conforme o Edital n.º 47/2020 a partir da publicação final dos candidatos aprovados, os mesmos são convocados para comprovar os documentos da titulação declarada no momento da inscrição e, para as demonstrações, são solicitadas originais e cópias dos certificados de cursos realizados. Caso o docente não comprove, é retirado do processo de seleção (SEED, 2020, p.12).

Desde que foi anunciada pela SEED a efetivação de prova para a contratação de professores temporários com o Edital 47/2020, começaram entre os docentes PSS uma série de protestos em todo o Estado do Paraná, visto que se passava pelo pior momento em relação à pandemia de Covid-19, período em que ainda não se dispunha de vacina.

Vale destacar que, no contexto de pandemia, o sindicato da categoria apresentou uma crítica ao processo seletivo para a modalidade de PSS, destacando que ao invés de realizar concursos para a efetivação de professores no quadro próprio do magistério, o Governo do Estado realiza provas para a contratação precarizada, com o objetivo de suprir a falta de profissionais docentes para somente um ano de trabalho. Ainda, segundo a APP/Sindicato, o formato de contratação na modalidade PSS acontece há 15 anos, para preencher o déficit de cerca de 20 mil docentes na rede estadual de ensino do Paraná (APP/Sindicato, 2021).

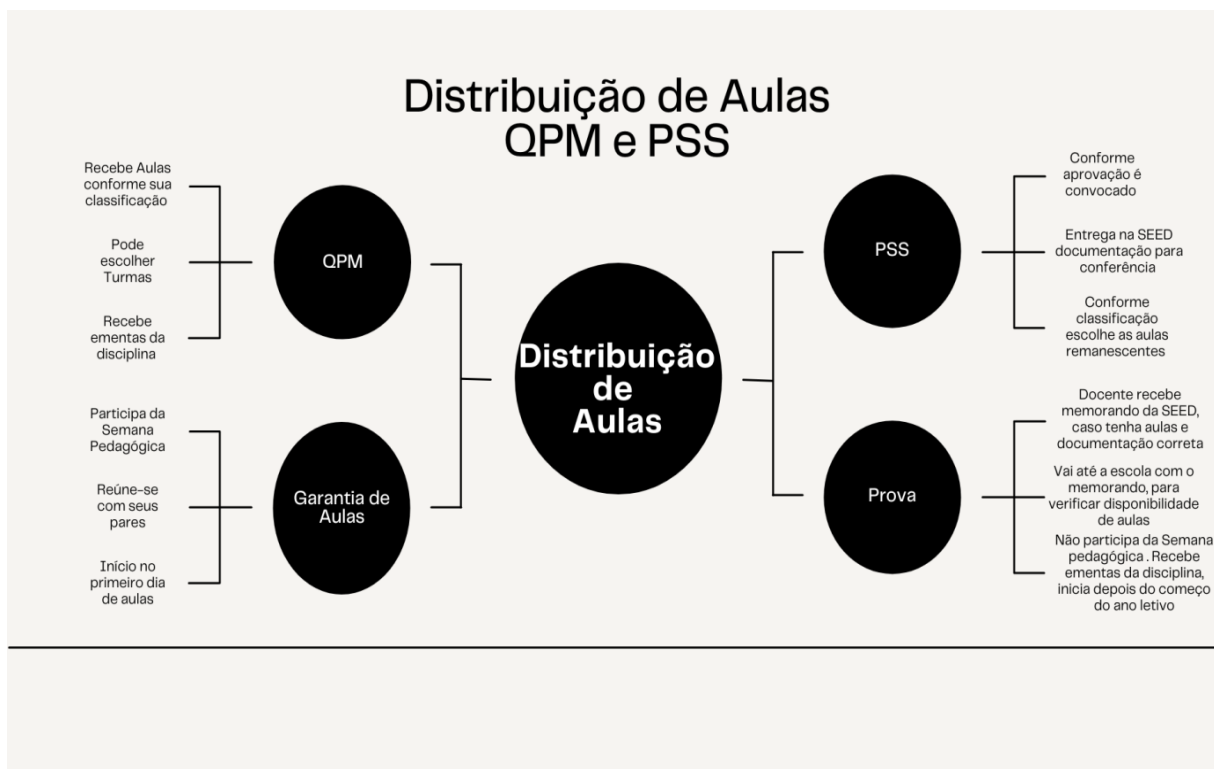
Por fim, outro elemento importante a respeito das carreiras docentes da Rede Básica de Ensino no Estado do Paraná é com relação ao processo de distribuição de aulas. Esse processo é mais um diferencial para docentes concursados (na modalidade QPM), que têm a prioridade na escolha de aulas e concentração de carga horária em conformidade com a Resolução n.º 208/2021. No ano de 2021, em função do cenário pandêmico, cada núcleo regional de educação reuniu seus diretores para organizar cronograma de distribuição *on-line* ou presencial para professores sem comorbidades (PARANÁ, 2021).

Súmula: Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas instituições estaduais de ensino do Paraná. O Secretário de Estado da Educação e do Esporte, no uso das atribuições legais conferidas pelo art. 4.º da Lei n.º 19.848, de 3 de maio de 2019, e pelo Decreto n.º 1.437, de 23 de maio de 2019 (PARANÁ, 2021).

Na súmula para a distribuição de aulas foram relacionadas informações para sessão pública com procuração para os docentes impossibilitados de participar presencialmente, assim como orientações em relação às sessões virtuais devido à pandemia. Esses regulamentos estavam na Resolução n.º 208 – GS/SEED, de 25 de janeiro de 2021 e Resolução nº 629/2021 - GS/SEED, que direciona a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM.

As distribuições das cargas horárias e disciplinas também são diferentes em cada modalidade de contratação docente, seja QPM ou PSS. É possível perceber as diferenças nos procedimentos para atribuição de aulas, para professores em ambas as carreiras na FIGURA 4.

FIGURA 4 – DIFERENÇAS PARA DISTRIBUIÇÃO DE AULAS PARA DOCENTES QPM E PSS



FONTE: Elaboração da autora, adaptado de PARANÁ (2021).

Para docentes PSS, a distribuição ou atribuição de aulas, acontece somente após a prova seletiva e abertura do contrato de trabalho, depois que as aulas no início do ano já começaram assim, esses professores raramente participam da semana pedagógica no princípio do ano letivo. Cabe destacar, segundo apontado pela APP/Sindicato (2020), que os docentes PSS ficam com aulas que os concursados rejeitam, geralmente em locais de difícil acesso e regiões consideradas áreas de risco (APP/Sindicato 2021).

Em relação a essa vulnerabilidade dos professores, Nauroski (2014, p.158) aponta que “a situação de fragilização acompanha a vida dos PSS desde o início, com um processo de distribuição de aulas, muitas vezes marcado pelo desencontro de informações e descaso com professores.”

O Quadro 3 apresenta um comparativo entre os direitos e benefícios dos docentes QPM e PSS.

QUADRO 3 – COMPARATIVO ENTRE DIREITOS DE DOCENTES QPM E PSS

BENEFÍCIOS/DIREITOS	QPM	PSS
Gratificação Por Tempo de Serviço	X	
Avanço na Carreira e Promoções	X	
Vale Transporte	X	X
Aula Extraordinária e Acréscimo de Jornada	X	
Período Noturno e Adicional Noturno	X	X
Férias Fruição e Pagamento do Terço de Férias	X	X
Auxílio Doença	X	
Plano de Saúde	X	
Auxílio Funeral	X	
Salário Família	X	
Gratificação de Educação Especial	X	
Licença Maternidade	X	X
Licença Paternidade	X	X
Afastamento Decorrente do Casamento	X	X
Empréstimo Consignado	X	
Distribuição de Aulas Antecipadas e Remuneradas	X	
Efetivação de horário conforme o concurso	X	

FONTE: Elaborado pela Autora. Adaptado de PARANÁ (2021).

Os dados acima indicam a desvalorização na profissão para novos profissionais do magistério no Estado, sobretudo nas condições de trabalho para os professores QPM em relação aos PSS, que apresentam diferenças significativas no

que tangem direitos e benefícios. Fica perceptível a desvalorização do profissional que ainda não realizou concurso, situação que remete a diferenças para trabalhadores dentro da mesma profissão, mas em modalidades de contratação diferentes.

Em relação a essa precarização dos docentes, Antunes (2020) ressalta:

As relações de emprego, pautadas nos contratos temporários, a relação com mais de um emprego e, portanto, com mais horas de trabalho total, as formas individualizadas de desempenho que levam a diferentes remunerações, entre outros, são elementos que tendem a dificultar a percepção de classe desses trabalhadores, contribuindo para a desmobilização coletiva e acentuando os sentimentos de “naturalização” das relações de precarização das condições de trabalho e de vida (ANTUNES, 2020, p. 221).

Aliada a esta conjuntura de flexibilização, ainda conforme o autor acima, docentes PSS devem desenvolver funções da mesma maneira que docentes QPM, cada vez mais a carreira do magistério tem seus direitos desrespeitados para o exercício da profissão, mais professores recém-formados pensam em deixar a profissão em decorrência da falta de plano de carreira e salários baixos.

Deste modo, SOUZA et al., (2021, p.8) destacam que “o trabalho docente é analisado e caracterizado da seguinte maneira: por processo de precarização, intensificação da jornada diária, sobrecarga de trabalho e falta de valorização econômica e social.” Em relação aos docentes PSS possuem os mesmos benefícios que professores QPM Nauroski (2014) destaca,

[...] professores pesquisados almejam se tornarem professores efetivos e desta forma usufruir dos mesmos direitos. Esses dados significam que é quase uma unanimidade entre os professores PSS a valorização da carreira como professor efetivo pelo conjunto dos direitos e garantias que oferece aos educadores. Apesar das dificuldades estruturais em relação ao número de alunos, carências materiais de recursos nas escolas, os docentes reconhecem a estabilidade e a progressão como fatores fundamentais para uma carreira profissional e planejamento do seu futuro (NAUROSKI, 2014, p. 96).

É pertinente enfatizar que a realização de concursos e plano de carreira para docentes, promove qualidade no sistema de ensino e contempla a formação inicial e continuada dos profissionais e, é um compromisso da União, Estados e Municípios com a remuneração dos profissionais do magistério (BRASIL, 2020).

1.3 MAPEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE ANTES DA PANDEMIA

Para as análises desta pesquisa, se faz necessário compreender o processo de trabalho docente antes da pandemia e para tal, foi utilizado um contrato docente por tempo determinado, documento que especifica as atividades, deveres, responsabilidades e direitos dos professores.

O mapeamento de atividades para contrato por tempo determinado ou PSS permite compreensão dos deveres e funções dos professores em relação ao trabalho, conforme FIGURA 5.

FIGURA 5 – FUNÇÕES DOS DOCENTES PSS E QPM ANTES DA PANDEMIA.



FONTE: Elaboração da autora. Adaptado de PARANÁ (2021).

Essas funções foram consideradas insuficientes para o ERE, assim a SEED desenvolveu um novo quadro com os deveres dos trabalhadores da educação do Paraná a partir do ERE que será apresentado no Capítulo III. Ainda, visto a diversidade entre as carreiras, tais disparidades ganharam relevo no cenário da pandemia da Covid-19, com a implantação do Ensino Remoto Emergencial.

As especificidades para o exercício da docência na modalidade remota são o pano de fundo dessa pesquisa que procurou, a partir da empiria, compreender as condições objetivas de trabalho dos professores das duas modalidades investigadas. Nas linhas que seguem apresenta-se o percurso metodológico eleito.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em relação ao desenvolvimento metodológico trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, com o intuito de analisar as condições objetivas de trabalho de docentes do Estado do Paraná da educação básica na rede pública de ensino no contexto da pandemia do COVID-19. Assim, os estudos iniciaram a partir de uma pesquisa com os profissionais, por meio da rede social denominada *Whatsapp*.

Optou-se pelos grupos de professores, pois considerando que essa forma de comunicação via *Whatsapp* entre profissionais da educação acontece por vários motivos, entre eles a leitura e debates de editais lançados pela SEED, discussões e esclarecimentos em relação aos documentos em processos de contratação de docentes, entre outras informações pertinentes aos professores/as, o acesso aos docentes seria eficiente em função do alcance.

A pesquisa fundamenta-se na abordagem quantitativa e qualitativa, com tratamento do questionário aplicado a 149 docentes e entrevistas com roteiro semiestruturado. Não havendo pretensão de amostragem estatística, pois os respondentes foram aqueles que se dispusera a responder, o único critério era ter atuação profissional no âmbito das escolas públicas estaduais do Paraná. Na concepção de Ludke e André (1986, p. 11) a pesquisa qualitativa possibilita estudos mais dinâmicos ao considerar “o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” Para a coleta de informações e compreensão dos dados apresentados, considerando assim, que o ambiente natural para desenvolvimento das atividades profissionais dos docentes se fez no ensino remoto emergencial.

Desta maneira, afora a fundamentação teórica busca-se analisar as respostas obtidas, com a intenção de captar informações qualitativas sobre as condições de trabalho dos profissionais de educação do Estado do Paraná na modalidade do Ensino Remoto Emergencial no período da pandemia do COVID-19.

Inicialmente aconteceu a divulgação de um questionário desenvolvido na plataforma *Google Forms*, com 32 questões, distribuídas em blocos que versam acerca das configurações do labor docente e sua (re)organização durante o ERE. Contando com a participação de professores voluntários que aderiram à pesquisa por meio da plataforma digital *Whatsapp*, entre os dias 22 de fevereiro a 26 de março de 2021 e foram obtidas 149 respostas consideradas válidas, de docentes da rede estadual de ensino.

Vale ressaltar ainda, seis (6) entrevistas individuais *on-line* (vide roteiro no apêndice B), para o aprofundamento de algumas questões relacionadas à organização do trabalho docente, as percepções da atividade remoto dos professores e uma entrevista com a agente sindical do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP/Sindicato.

Esses preceitos justificados possibilitam a análise da flexibilização do trabalho docente, bem como as possíveis exigências por metas, desempenho e maior vigilância sobre atividades relacionadas com o ensino. Ressalta-se que, para a verificação das questões das entrevistas será utilizado, além da análise de conteúdo Bardin (2011), o aplicativo “*Wordcloud*” com o intuito de verificar as reincidências de palavras nas narrativas docentes a respeito das percepções do trabalho remoto.

A seleção dos respondentes ocorreu de forma não-probabilística e intencional Richardson (2007), selecionando-se os participantes em uma amostragem por julgamento, que, segundo Barbetta (2008), ocorre quando os participantes selecionados são os considerados típicos da população que se deseja estudar.

O objeto eleito para esta dissertação é a (re)organização do trabalho docente, partindo da seguinte questão: Quais as implicações do ensino remoto na (re)organização do trabalho docente na modalidade ERE, a partir das medidas emergenciais implementadas pelo Estado?

Desta forma, desenvolveu-se um levantamento do estado da arte a respeito do trabalho docente e educação, com pesquisas que tratassem das temáticas de ensino remoto no setor educacional e políticas governamentais para a educação.

A partir de metodologias que encadearam a abordagens qualitativas e quantitativas, foi estabelecido um banco de dados com as informações dos respondentes que atuam como docentes na rede pública do Paraná, dinamizando as

questões objetivas sobre o trabalho docente e sua (re)organização na modalidade ERE.

Embora a organização do trabalho seja o objeto de estudo desta dissertação, procurou-se estabelecer eixos de análise com o intuito de discutir outros elementos que, conjuntamente como elemento central, dá corpo à realidade dos docentes. A partir das dimensões elencadas no quadro abaixo, foram realizadas as questões do instrumento de pesquisa, bem como o roteiro de entrevista semiestruturada aplicada.

A escolha dos eixos de análises equivale à procedência das informações, alcançada com a base de dados desenvolvida sobre a (re)organização do trabalho docente e quais as implicações do ensino remoto docente na modalidade ERE, em tempos de distanciamento social.

QUADRO 4 – EIXOS E DIMENSÕES DE ANÁLISES

EIXOS E DIMENSÕES	TIPO DE ANÁLISE
Flexibilização do Trabalho	Perceber em que medida a flexibilização das atividades interferem no trabalho do professor.
Condições objetivas de trabalho	Analisar as reais condições objetivas de trabalho dos professores (infraestrutura, ergonomia, equipamentos, softwares e plataformas digitais e internet)
Relação espaço de trabalho e de não trabalho	Levantar quais espaços de trabalho os professores utilizam para realizar suas atividades.
Percepções do trabalho remoto	Identificar a visão dos professores com relação aos processos que envolvem o ensino remoto emergencial.

FONTE: Elaboração da autora, 2021.

Esses preceitos justificados possibilitam a análise da flexibilização do trabalho docente, bem como as possíveis exigências por metas, desempenho e maior vigilância sobre atividades relacionadas com o ensino.

Ainda, observar as condições objetivas de trabalho remete a compreender, de que maneira os docentes vêm desenvolvendo atividades no interior de suas residências, em que a utilização das tecnologias se faz necessária para mediar o ensino, da mesma maneira que os aparatos como telefones celulares, computadores, internet, rede *wifi*, aplicativos e vídeos, são utilizados no ensino remoto.

No tocante à relação espaço de trabalho e de não trabalho, o intuito foi observar como ocorreu a organização do espaço de trabalho visto que antes do período pandêmico, a casa era espaço de descanso, organização para afazeres domésticos, cuidados com os filhos e tempo para a família. Com a pandemia de Covid-19, se transforma em sala de aula.

Em relação ao trabalho durante a pandemia, o fato das atividades educacionais presenciais suspensas e o trabalho remoto implementado, este “ocorre quase que exclusivamente nas residências dos trabalhadores/as. Dinâmica que amalgama a vida laborativa com a privada, não sendo possível separar o espaço doméstico do espaço do labor” (BERNARDO, MAIA, BRIDI, 2020, p. 11).

Nesse cenário, torna-se mais difícil separar a vida privada do contexto profissional, visto que, a presença da família no espaço de trabalho, pode trazer dificuldades, como observado nos dados desta pesquisa. Além disso, muitos docentes têm filhos em idade escolar e tiveram as rotinas alteradas, crianças não frequentando a escola presencialmente e a integralidade do tempo passa a ser com os pais, não existindo, assim o tempo de diversão e vida social.

1.5 PERFIL DOS DOCENTES RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO

A partir da identificação e organização da pesquisa que contou com 149 participações, destas 95 são do sexo feminino e 51 masculino, 2 docentes responderam como outro e 1 pessoa preferiu não dizer.

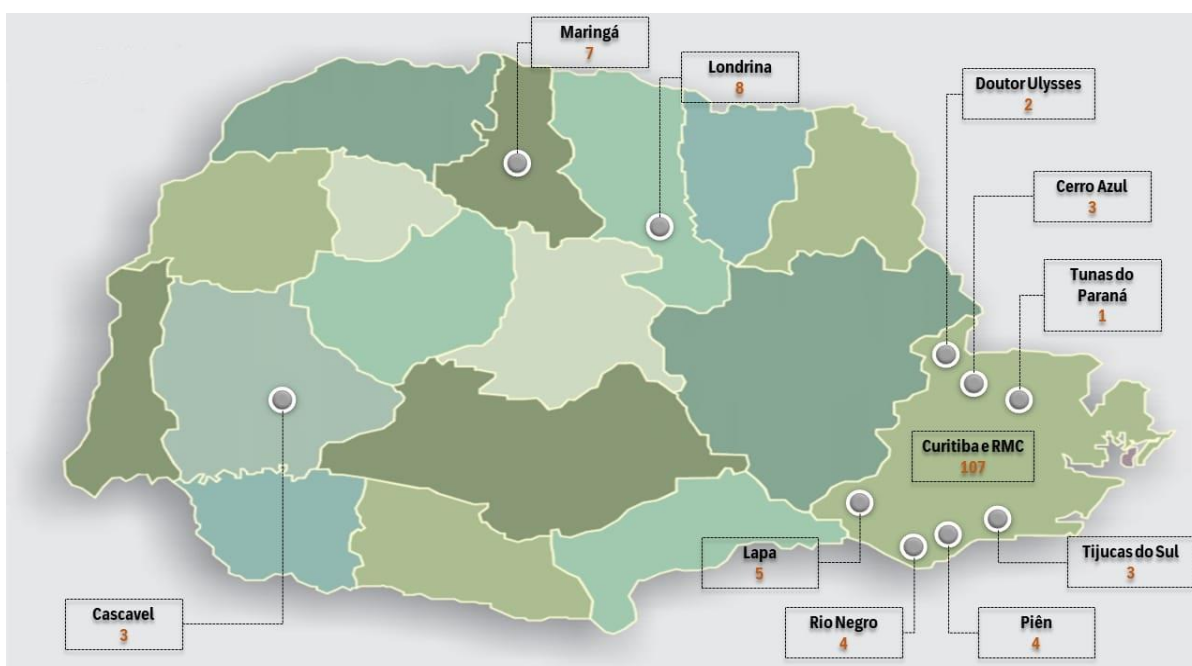
Com o expressivo número de mulheres entrevistadas 63,80%, em sua grande maioria são aquelas que mesmo trabalhando, realizam tarefas de cuidado em suas residências. Cabe reconhecer que o maior número de informações, foram fornecidas por mulheres, o que pode evidenciar o fato das professoras se apresentarem mais disponíveis a responder às pesquisas.

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19, acentuando as dificuldades e condições precárias de trabalho para as mulheres, no Brasil é histórica a desigualdade de gênero, agravadas pelo desemprego ou devido ao isolamento social que sobrecarregou o labor doméstico. Bridi et al.(2020), destaca que entre todas as preocupações recorrentes das mulheres durante a pandemia, conciliar trabalho, atividades domésticas e cuidado no interior das residências, alteraram drasticamente a rotina das famílias.

Outra comprovação é que a profissão docente é majoritariamente feminina Ribeiro (2018, p. 55) “o magistério se beneficia do ilusório respeito que nossa sociedade concede à mulher. [...] mas lhes é negada a dignidade que vem do trabalho corretamente remunerado e executado com competência.” Esse recorte em relação ao labor feminino será exposto no capítulo III.

Além das informações iniciais sobre os sujeitos pesquisados, o estudo buscou levantar um comparativo da cidade de moradia dos docentes e número dos respondentes. Em função da distribuição dos formulários da pesquisa ter acontecido, por meio do grupo de *Whatsapp* de professores da rede ensino Estadual do Paraná, a adesão mostrou-se diversificada como é possível observar no mapa abaixo:

FIGURA 6 – LOCALIZAÇÃO DOS DOCENTES RESPONDENTES DA PESQUISA: CIDADE DO PARANÁ.



FONTE: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2021.

As várias cidades informadas, o alcance geográfico no estado, como locais de residência e trabalho, se deram pelo fato da pesquisa ser divulgada em rede social com diversos professores do Paraná, grupo denominado Professores PSS, conforme já mencionado.

Vale ressaltar ainda com a pesquisa, que foi possível identificar os locais em que os respondentes residem ou realizam suas atividades laborais. A partir do mapa acima se observa que: 107 moram em Curitiba e Região Metropolitana, 8 na cidade

de Londrina, 7 docentes pertencem a cidade de Maringá, 5 na Lapa, 4 em Rio Negro, 4 em Piên, 3 em Cascavel, 3 em Cerro Azul, 3 em Tijucas do Sul, 2 em Doutor Ulysses e ainda 2 pessoas não informaram suas cidades, marcando a opção como “outras” e 1 em Tunas do Paraná.

Também, conforme relatos da pesquisa, muitos dos participantes informaram que possuem residência em Curitiba, porém, efetivam inscrições para lecionar na região metropolitana, pois percebem maiores oportunidades para abertura de contrato PSS.

Na sequência são demonstrados os perfis dos professores da disciplina de sociologia, com importantes aspectos qualitativos observados que permeiam o fazer docente e destacam os desafios do trabalho na modalidade ERE, conforme o QUADRO 5.

QUADRO 5 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS, SEXO, FORMAÇÃO, TEMPO DE DOCÊNCIA, DISCIPLINA MINISTRADA E NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE ATUA.

RES-PON-DENTE	SEXO	FORMAÇÃO	PROFISSÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA	DISCIPLINA	NÚMERO DE ESCOLAS	PRIMEIRA ESCOLHA PROFISSIONAL
1	Homem	Superior Completo	Professor	10 anos	Sociologia Filosofia	1	Não
2	Mulher	Superior Completo	Professora	11 anos	Sociologia	1	Não
3	Mulher	Superior Completo	Professora	8 anos	Sociologia	2	Sim
4	Homem	Superior Completo	Professor	8 anos	Sociologia	1	Não
5	Mulher	Superior Completo	Professora	5 anos	Sociologia	2	Sim
6	Homem	Superior Completo	Professor	12 anos	Sociologia Filosofia	3	Não

FONTE: Elaboração da autora, pesquisa de campo, 2021.

Os dados das entrevistas foram extraídos de maneira individual *on-line*, com vistas a expor as percepções da organização do trabalho, com a implantação da modalidade ERE, dispostos no anexo b.

CAPÍTULO II O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

*“A única vantagem é aprender um pouco mais sobre tecnologia e desvantagens inúmeras: cansaço, fadiga, excesso de burocracia, retrabalhos, pouca efetividade do processo de ensino e aprendizagem”
(Respondente 1, homem, tempo de exercício na docência 10 anos).*

Este capítulo versa sobre a implementação do ensino remoto emergencial no Brasil. Com vistas a compreender como se deu a transferência das aulas presenciais para o ensino remoto, fato que aconteceu em todo o país, se analisa os impactos desse trabalho, a partir de uma nova sistemática do fazer docente. Diante da pandemia e da nova modalidade de ensino que se coloca e observa-se a implicação dessa conjuntura do trabalho docente, considerando as necessidades educacionais de adaptação das atividades presenciais para a modalidade remota.

Em um primeiro momento neste capítulo, realiza-se uma visão panorâmica da realidade global com as particularidades locais para a implantação do ensino remoto emergencial, mediadas pelas resoluções no Estado do Paraná para a introdução do novo desenvolver do trabalho nas escolas. Em segundo plano as adequações necessárias para o ensino remoto, e, a posteriori, as conceituações das modalidades do ensino presencial, à distância, híbrido e ensino remoto emergencial.

2.1 DO GLOBAL AO LOCAL: A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O novo Coronavírus COVID-19 foi identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei na China, Oliveira e Pochmann (2020) ressaltam que o vírus foi alastrando-se pelo planeta provocando uma avalanche de mudanças na forma de vida das pessoas, exigindo alteração de comportamentos e impondo novos hábitos, todos de suma importância, de modo a evitar a transmissão, conforme já apresentado acima.

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a pandemia da COVID-19, orientando a população mundial sobre as

medidas de isolamento necessárias para a não propagação do vírus. Segundo Bridi et al. (2020), apontam que o isolamento social foi necessário para reduzir o contágio do vírus entre os trabalhadores e assim foi adotado o trabalho remoto.

A pandemia da COVID-19 impactou em todo o cenário mundial conforme apontam Bernardo, Maia e Bridi (2020), em que foram afetados setores da economia, política e sociedade de forma generalizada. Desta maneira, diferentes áreas empresariais apresentaram o trabalho remoto como escolha para a continuidade da realização de suas atividades, então denominados de *Home Office* modalidade de teletrabalho de maneira emergencial devido à pandemia.

No Brasil especificamente, no setor educacional, foram suspensas as aulas presenciais nas escolas públicas e privadas. A respeito desse cenário, Souza (2021) aponta que em função da pandemia instituições educacionais foram afetadas e por determinação do Ministério da Educação (MEC), atividades escolares presenciais foram suspensas por tempo indeterminado em todo o território nacional, estabelecendo-se assim a utilização do ensino remoto emergencial.

Para Bernardo, Maia e Bridi (2020), também refletem sobre o setor educacional, fortemente abalado em função do cenário pandêmico, destacando que em função das escolas serem locais de fácil transmissão do vírus devido a aglomerações ocasionadas pelos alunos, o ensino remoto seria uma opção mais segura.

A partir das decisões governamentais a respeito do cenário supracitado, a forma de disponibilizar atividades escolares, seria por meio do Ensino Remoto Emergencial ERE em consonância e cumprimento às portarias nº 343 e nº 345 do Ministério da Educação. A alteração no formato educacional exigiu dos profissionais da educação uma nova forma de realizar suas atividades, suscitando novos saberes e mudanças em suas práticas docentes, especificamente no manejo das tecnologias, *softwares*, computadores e utilização de plataformas digitais.

O processo do Ensino Remoto Emergencial, utilizado pelas instituições de ensino públicas e privadas, foi à saída encontrada para que discentes e docentes continuassem em contato, mesmo que indireto, porém é importante ressaltar que não se trata da modalidade de Ensino a Distância (EAD), como muitos têm chamado (LACERDA et al., 2020, p.127).

As atividades dos profissionais da educação necessitaram das mais diversas formas de adaptação, a esse respeito Oliveira e Pochmann (2020) relatam que as

práticas docentes exigiram novos formatos relacionais entre professores e estudantes, processo educacional que a princípio era presencial e foi transferido para o virtual. Assim, a (re)organização do trabalho docente se confirmou a partir de um novo formato respaldado pelo ensino remoto emergencial ERE que necessitou de diversificação em atividades propostas, variedade no material didático, novas modelagens avaliativas que privilegiam a participação e colaboração entre os estudantes com menor utilização de aulas expositivas e metodologias ativas de aprendizagem, como gamificação e jogos virtuais, por exemplo.

Com relação às tomadas de decisões a respeito do setor educacional, Costin (2020) explica que as redes públicas de educação utilizaram diversas metodologias para garantir aprendizagem aos seus estudantes. Sejam, por meio de plataformas digitais, atividades impressas e até mesmo parcerias com rádios e emissoras de televisão. As escolas também forneceram aos familiares dos estudantes de baixa renda, cestas com alimentos que eram utilizados na merenda escolar, com o objetivo de colocar em prática o ensino remoto, e, com o intuito de fazer a manutenção da alimentação que cotidianamente, era fornecida pela escola aos alunos.

No tocante a estrutura necessária para a execução do ensino remoto emergencial, destaca-se que, enquanto no cenário presencial a escola sempre se voltou às necessidades de trabalho dos professores, disponibilizando laboratórios de informática para a realização das atividades, salas de aula e outros suportes, no ensino remoto emergencial a infraestrutura se relacionam diretamente com as possibilidades existentes na residência de docentes, no que se refere a equipamentos adequados e internet.

Para Bernardo, Maia e Bridi (2020) o trabalho desenvolvido pelos professores na modalidade de ensino remoto emergencial “exigiu adequações com relação à organização do próprio trabalho a começar pelos espaços que estão sendo utilizados para a efetivação das aulas, sejam síncronas ou assíncronas” (BERNARDO, MAIA, BRIDI, 2020, p. 21).

Para Antunes (2020), as atividades remotas desencadearam uma sobrecarga de trabalho aos professores, em que se fez necessário compreender, quais as demandas extras em relação ao trabalho desenvolvido. A esse respeito, Bridi et al. (2020) destacam, a partir de pesquisa aplicada aos docentes em condição de ensino remoto, que os trabalhadores do setor da educação apontaram

dificuldades em desenvolver o trabalho nessa modalidade, além de identificar acréscimo na quantidade de horas trabalhadas, visto que o ensino remoto emergencial demandou novos conhecimentos em relação à tecnologia.

Também em relação às atividades dos docentes no período de pandemia e utilização do ensino remoto emergencial, Mancebo (2020) relata que, mesmo elencando os diversos impedimentos e a falta de tempo dos professores, este fato não invalida a comunicação e acompanhamento de atividades dos estudantes, fazendo-se necessários debates e discussões bem fundamentadas em relação ao ensino remoto emergencial, a autora aponta que o trabalho docente engloba,

Ensino, a pesquisa e a extensão, além de um crescente número de atividades administrativas, foram levadas por inteiro para as casas dos professores, com a chegada da pandemia. Neste complexo de atividades, o ensino remoto merece destaque. Ele se alastrou junto com a pandemia, tanto no ensino privado como no público (MANCEBO, 2020, p.10).

Esse cenário, conforme a *International Labour Organization* (2020), trata-se da pior crise no mundo, desde a Segunda Guerra Mundial que afetou 3,3 bilhões de trabalhadores, ocasionando redução nos postos de trabalho. Assim, as medidas de *lockdown* e isolamento social são maneiras coletivas de enfrentamento à doença e, do ponto de vista econômico, considera-se que tal conjunção intensificou ainda mais as desigualdades sociais derivadas do capitalismo global, intensificando a exploração e ampliando o trabalho precário (SOUZA, 2021).

No que tange o ensino remoto emergencial, Oliveira e Pochmann (2020) também destacam que as escolas se viram obrigadas a interromper suas aulas presenciais, passando a ofertar o ensino remoto como alternativo, considerando que a migração ocorreu de maneira abrupta, sem planejamento e devido suporte técnico para a transposição das atividades, essa urgência acentuou as desigualdades sociais e educacionais, tanto de profissionais docentes inexperientes, quanto dos estudantes sem acesso aos equipamentos e a tecnologia necessária para participar no novo formato educacional.

Com relação ao Estado do Paraná a resolução da Secretaria de Estado da Educação – SEED/Pr. nº: 1.016 em 03/04/2020 estabeleceram em regime especial as atividades escolares com aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Essa resolução também atingiu o ensino fundamental anos finais, ensino médio regular e profissionalizante, educação especial e educação para

jovens e adultos – EJA. Deliberação n.º 01/2020 – CEE/PR. Segundo Guimarães (2020), as aulas remotas para os alunos das escolas públicas de educação básica começaram,

a ser transmitidas no dia 6 de abril de 2020 em TV aberta, no *Youtube* e no Aplicativo Aula Paraná (disponível para celulares *Android* e *IOS* sem custo de dados móveis para os usuários). Essa nova realidade foi implantada de forma rápida e improvisada (GUIMARÃES, 2020, p. 46).

De acordo com Lacerda et al.(2020), a SEED contratou canais da televisão aberta com o objetivo de proporcionar aulas gravadas assíncronas para disciplinas do núcleo comum de ensino, não adequando as disciplinas do ensino médio técnico.

No contexto do ensino profissionalizante não aconteceram aulas nos canais abertos, dessa forma, os professores/as desenvolveram aulas síncronas para as disciplinas e alguns docentes gravavam esses encontros virtuais e disponibilizaram via *Youtube* com a utilização do *Google Classroom*¹¹ para maior interação entre professores/as e estudantes. Percebe-se assim, que o histórico de investimento com a inserção das *TIC's* no setor educacional no Estado do Paraná, conforme já mencionado no primeiro capítulo desse estudo, não foi suficiente para estabelecer uma estrutura para ensino à distância, o que poderia dar apoio aos docentes em um período emergencial como o da pandemia.

Esse cenário repercutiu críticas à proposta de ensino remoto emergencial do Governo do Paraná e, segundo Guimarães (2020) dividiu opiniões entre os membros da comunidade escolar. Segundo a autora,

se por um lado, tem viabilizado a oferta contínua das aulas e disponibilizado conteúdos e atividades para uma parcela considerável de estudantes que tem acesso aos recursos tecnológicos, por outro, não contempla aqueles que vivem em condição de vulnerabilidade social em decorrência de fatores socioeconômicos e, conseqüentemente, não possuem recursos tecnológicos, tais como aparelho de TV, *smartphones* e computador (GUIMARÃES, 2020, p. 47).

No tocante a instrumentalização dos docentes para a efetivação do ensino remoto Costin (2020) afirma que, com a interrupção das aulas presenciais, as

¹¹O Google Sala de aula ou (*Google Classroom*) é um serviço gratuito, disponibilizado para professores e alunos. Voltado para instituições de ensino que fazem parte do projeto *Google for Education*, utilizando o serviço de armazenamento em nuvem *Google Drive* para facilitar a relação entre estudantes, docentes e atividades desenvolvidas (LACERDA, et.al. 2020).

atividades pedagógicas *on-line* foram se desenvolvendo a passos lentos, individualizada, pois tal situação causou estranheza para a grande maioria de profissionais da educação, visto que até o presente momento não existiram formações, cursos e qualificações específicas para uso das ferramentas tecnológicas no meio pedagógico. A autora relata também que docentes com maiores conhecimentos tecnológicos se apresentaram voluntariamente para lecionar em TV e rádio, em um processo desafiador de reinvenção pedagógica e profissional, considerando que, para muitas famílias foram momentos de participação intensiva no processo educacional de seus filhos/as, assim, mães e pais passaram a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (COSTIN, 2020).

Nessa conjuntura de trabalho com a utilização de tecnologias digitais, foram os docentes que se organizaram com suas atividades pedagógicas e formatação de aulas remotas. Quanto aos gestores e coordenação escolar, para Costin (2020), em sua grande maioria estes não obtinham conhecimento para auxiliar os docentes na nova formatação das atividades, com o uso dos equipamentos tecnológicos. Informações sobre a metodologia de trabalho eram disponibilizadas gradativamente, por meio de *web* conferências e vídeos postados no *Youtube*. O trabalho se intensificou visivelmente a ponto de docentes ficarem por mais de dez horas diárias realizando atividades pedagógicas. (COSTIN, 2020).

Bridi et al. (2020) ressaltam que, entre os aspectos que mais dificultaram o ensino remoto para os docentes, foram mais interrupções, dificuldades de conexão com internet, receber demandas de trabalho a qualquer horário e dia da semana, até mesmo em feriados e finais de semana, falta de habilidade para utilização de *softwares* e plataformas destinadas ao desenvolvimento de atividades educacionais, em concomitância ao “*home office*” e cuidados com a casa e núcleo familiar.

Assim, vale ressaltar, que o ensino remoto exigiu adequações dos docentes em relação aos postos de trabalho no ambiente doméstico, além de conhecer e dominar o uso das tecnologias, combinarem a estrutura física de equipamentos necessários para a realização das aulas remotas ao espaço da casa, que deu lugar as funções profissionais, cabendo aos docentes a responsabilidade financeira e aquisição dos equipamentos, energia e demais custos relativos ao desenvolvimento do labor (SOUZA et al., 2021).

2.2 CONCEITUANDO AS MODALIDADES DE ENSINO (PRESENCIAL, EAD, HÍBRIDO E ERE) A PARTIR DAS REGULAMENTAÇÕES

A modalidade de ensino presencial é o formato mais tradicional conhecido no meio educacional, os conteúdos das disciplinas são expostos por professores que se reúnem com estudantes, diariamente ou semanalmente de forma presencial. Os horários das aulas acontecem conforme a grade de horas de cada curso, com a exigência para a aprovação de pelo menos 75% de frequência nas aulas, contabilizada a partir da presença em sala de aula (MOREIRA et al. 2020).

As modalidades de EaD, Híbrido e ensino remoto emergencial ERE se diferem entre si e, trata-se inicialmente do ensino a distância (EaD), que conforme Melo e Thomaz (2020) é uma modalidade que possui histórico educacional positivo, relevante de consideração e preservação, modalidade reconhecida aos processos educativos presenciais.

A educação à distância é abrangente, pois reúne diversos sistemas como o *on-line*, mas também analógicos e com materiais impressos. Diante disso, a educação é realizada mediante rigoroso planejamento e submetida ao crivo de profissionais capacitados, com equipe de áudio, visual, internet e recursos tecnológicos voltados ao sistema educacional. Nesta modalidade, tanto docentes, programadores e tutores colocam em prática as diferentes etapas educacionais, direcionados a atender ao público que demanda por esta sistemática, alicerçados pela comunicação minuciosa em cada fase (MOREIRA et al., 2020).

O ensino EaD no Brasil, está regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/1996, que estabelece no artigo 80, a efetivação do EaD em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2019a). Essa modalidade é caracterizada pela interação pedagógica entre docentes e discentes no processo educacional, mediado por aparatos tecnológicos em locais e horários distintos, podendo ou não acontecer o contato presencial entre eles, conforme Decreto nº. 9.057 Art. 1º, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017). Segundo Guimarães (2020, p.45) o que define a EaD não é apenas a tecnologia, mas,

sua estrutura didático-pedagógica baseada na flexibilidade e numa interação não presencial adaptada ao perfil do estudante, assim como o devido credenciamento das instituições que se especializaram atendendo o disposto na legislação para ofertar essa modalidade de ensino (GUIMARÃES, 2020, p. 45).

Com relação à metodologia de ensino híbrido, conforme Moreira et al. (2020) é uma modalidade de ensino formal, em que trata da combinação de encontros presenciais em um mesmo ambiente e atividades realizadas por meio de plataformas *on-line* de modo síncrono ou assíncrono. O ensino híbrido tem por objetivo unir os aspectos positivos das duas metodologias, a fim de oferecer melhores condições de aprendizagem para os alunos.

No ensino remoto um dos requisitos fundamentais é o acesso à rede mundial de computadores. Esta modalidade de ensino então é definida pela transposição de práticas pedagógicas que antes da pandemia eram realizadas em ambiente físico de aprendizagem para o formato *on-line*, mediado por diferentes plataformas digitais (MOREIRA et al., 2020). Ainda, em relação ao ensino remoto emergencial desenvolvido durante a pandemia, Melo e Thomaz (2020), apontam que as aulas foram disponibilizadas de forma assíncrona com a participação de professores e alunos ao mesmo tempo, e, em muitos casos os alunos não tinham disponibilidade para participar das aulas, não possuíam internet ou equipamentos necessários para a conexão. Nesse contexto, acrescenta-se o fato de muitos docentes não possuírem o conhecimento necessário para a edição de aulas assíncronas.

Ao apresentar as mudanças no processo e organização do trabalho, Souza (2021) conceitua aulas síncronas como o contato em tempo real entre professores e alunos. Já, as aulas assíncronas, caracterizam-se por serem aulas gravadas e disponibilizadas em plataforma para posterior visualização. Destaca também, outra modalidade como trabalho tutorial com atendimento personalizado à distância, em alguns sistemas escolares. Assim a autora afirma que os elementos e a experiência que compõem o processo de trabalho docente presencial,

precisam, portanto, ser readaptados a essa nova realidade, já que não se trata de uma mera transposição da atividade, antes modulada no ambiente de sala de aula em contato direto com os aluno(a)s, que passou a ser realizada integralmente em meio digital. (SOUZA et al., 2021, p.5).

A esse respeito Bernardo et al. (2020), destacam que além da reorganização da prática, os trabalhadores docentes se depararam com dificuldades para a efetivação das aulas *on-line* ou gravadas, pois “o trabalho desenvolvido pelos professores na modalidade de ensino remoto emergencial exigiu adequações com relação à organização do próprio trabalho a começar pelos espaços que são

utilizados para a efetivação das aulas, sejam síncronas ou assíncronas” (BERNARDO et al., 2020, p. 21).

No Estado do Paraná o Decreto nº. 4.312 permitiu o início do período de recesso escolar entre o dia 20/03/2020 e 03/04/2020, devido à pandemia, alterando a antecipação das férias de julho. E, com a resolução n.º 1.016/2020, publicada pela SEED em diário oficial no dia 8 de abril de 2020, são descritas no Art. 16 como atribuições dos professores no ERE (PARANÁ, 2020).

Os docentes do Estado do Paraná foram orientados a proceder da seguinte maneira,

fazer *login* no aplicativo “Aula Paraná”, conforme Anexo I; II - respeitar a oferta diária das aulas para suas turmas, conforme Anexo I; III - participar efetivamente dos *chats*, estimulando a interação dos estudantes, promovendo a mediação da aprendizagem; IV - complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo e do *Google Classroom* e *Google forms* por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais) (PARANÁ, 2020).

A partir das determinações supracitadas observou-se que houve, num primeiro momento, a transferência do ensino presencial para as *vídeo chamadas* pelo *Google meet* e, nesse contexto, para a efetivação do ensino remoto havia grande demanda por canais de comunicação e formas diversificadas para abordagem dos conteúdos, com vistas à aprendizagem pela via remota. Ressalta-se ainda, com relação à rede pública de ensino, ficou evidente, como se pode observar nas linhas que seguem, o desafio enfrentado pelos docentes no ensino remoto emergencial, seja pela falta de capacitação ou pela falta de instrumentos necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

De acordo com Melo e Thomaz (2020), desenvolver o trabalho por meio das plataformas da internet remete algumas reflexões sobre a importância de dominar ferramentas e tecnologias educacionais para serem adaptadas nesse formato de ensino. Para essa apreensão de conhecimento são necessários treinamento e tempo para o desenvolvimento de dinâmicas objetivas e primordiais no ensino remoto emergencial, cenário que não corresponde à realidade investigada com relação aos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná.

Diante do exposto acima, tanto para alunos, como professores e familiares a falta de preparo em relação à tecnologia, inviabiliza e dificulta a aprendizagem dos estudantes. Visto as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos envolvidos na educação do Paraná, a SEED desenvolveu um novo formato de descrição para as

funções docentes PSS e QPM, descritas no Edital N.º 47/2020 – GS/SEED expondo minuciosamente neste documento dez princípios com atribuições para os docentes a serem efetivadas a partir do ano de 2021, conforme FIGURA 7 abaixo.

FIGURA 7 – INFOGRÁFICO DAS FUNÇÕES DOCENTES A PARTIR DO EDITAL Nº 47/2020



FONTE: Elaboração da autora. Adaptado de PARANÁ (2021).

Em termos das funções a serem desenvolvidas durante o trabalho docente, fica perceptível que o esforço para a execução das ações voltadas ao ensino remoto, foram efetivadas em maior quantidade e intensidade se comparadas com o período pré-pandêmico.

Ancorados nessa metodologia de gestão, a SEED exige flexibilidade para o processo educacional, em que professores devem moldar-se as novas demandas na modalidade ERE, em que antigas práticas docentes devem ser revistas, com alterações no formato de planejar e desenvolver suas aulas. Contudo, restou aos sujeitos da escola, também no ano de 2021, colocar em prática esse novo formato de trabalho, porém, sem previa formação técnica ao manuseio adequado a nova sistemática de trabalho, não foram oportunizados a efetiva capacitação e troca de experiências em relação às aulas virtuais. Assim, no ano de 2021 nas escolas do

Paraná começou com a implantação da resolução 1.111/21 15/03/2021 da SEED, determinando a realização de *Meet*¹² na residência dos docentes.

A resolução ainda menciona que, no caso de o docente não possuir condições tecnológicas e equipamentos necessários para a realização do *Meet*, cabe à escola fornecer os equipamentos necessários, ou mesmo, poderia ser realizada na escola. Para casos de escolas do campo, indígenas, ilhas, quilombolas e localidades sem acesso à internet, o atendimento escolar remoto se dará por meio de atividade impressa. Ainda, a Resolução 1.111/21 (PARANÁ, 2021), prevê que as aulas pelo *Google Meet* que forem realizadas, terão duração obrigatória de 40 minutos, com realização de atividades e conteúdos expositivos, cenário que se torna complexo na modalidade remota, sobretudo nas aulas em formato síncrono, em função da instabilidade da internet com o uso exponencial das redes por uma parcela expressiva da sociedade na condição de trabalho remoto.

Outra indicação da mesma resolução é que os professores têm como atribuição motivar e proporcionar conhecimento de maneira diversificada e adequada ao novo sistema que se apresenta, fazendo uso de conhecimento técnico, tecnológico, específico na transposição de conteúdo para o sistema virtual (PARANÁ, 2021).

Contudo, a gestão da sala de aula, que nos anos anteriores (pré-pandemia) era presencial, agora se apresenta de forma virtual, além do desafio tecnológico, os docentes se vêm impossibilitados ao contato e olhar presencial com os estudantes, necessário durante a aprendizagem. Conforme apresentado por Bernardo et al. (2020).

Para os professores o isolamento social tornou-se o nó górdio das relações que permeiam o ambiente educacional, tanto em relação às trocas com os colegas de área, quanto nas aulas, seja na modalidade síncrona ou assíncrona, pois trata-se de um contexto de individualização extrema, onde cada um está atrás de sua máquina exaurido com suas inúmeras atividades. (BERNARDO et al., 2020, p. 33).

A esse respeito Antunes (2020), aponta que as exigências de escolaridade e qualificação tendem a serem maiores, dado o grau de complexidade da nova

¹²O *Google Meet* (também chamado de *Hangouts Meet*) é uma ferramenta de cunho corporativo, ou seja, foi pensada e desenvolvida especificamente para as empresas realizarem reuniões em vídeo à distância, com alta qualidade de áudio e vídeo e comportando muitos participantes *on-line* ao mesmo tempo.

metodologia de trabalho dos professores com o novo formato de trabalho virtual, exigem-se maiores habilidades, conhecimentos e grande desenvoltura para manusear equipamentos tecnológicos. Dessa forma, essas condições de trabalho que se flexibilizaram ao longo do período pandêmico, são perceptíveis na pesquisa realizada com docentes no Estado do Paraná, em que foram necessárias a introdução de novas metodologias e estratégias para o trabalho docente, com vistas a reduzir as dificuldades em relação ao aprendizado, como será visto neste estudo a partir das narrativas dos docentes participantes.

A começar a adoção do ensino remoto emergencial em âmbito nacional e da efetivação estadual com regulamentações próprias, percebe-se que as alterações da prática docente bem como a reorganização do ofício dos professores se deram de maneira muito singular, com características próprias advindas da condução promovida pela SEED e implementadas pelos diversos gestores escolares.

Para compreender as condições objetivas do trabalho docente no Paraná e as percepções dos professores a respeito do ensino remoto emergencial, propõe-se no Capítulo III a análise dos dados qualitativos e quantitativos da pesquisa de campo realizada nesse estudo, com professores da rede básica estadual conforme apresentados a seguir.

CAPÍTULO III - AS CONDIÇÕES DE TRABALHO REMOTO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

“A escola é essencial nesse momento, mas acredito que deveríamos rever a questão de ensino e aprendizagem de todos os estudantes quando todas essas condições caóticas diminuíssem e a sociedade se reorganizasse em condições mínimas de sobrevivência. Não acredito ser eficaz a exigência de aprendizado e protocolos a serem cumpridos por estudantes e professores, sendo que os principais interessados dentro deste processo (os estudantes) não estão obtendo o aprendizado formal com excelência e/ou qualidade. A escola deve sim existir e estar presente neste momento, mas de outras formas, sem pretensão de resultados exitosos duvidosos.” (Respondente 2, mulher, 11 anos de trabalho docente).

Neste capítulo de análise do campo empírico, o objetivo é desvendar as configurações do trabalho docente a partir das vivências dos professores no denominado Ensino Remoto Emergencial - ERE. Os dados utilizados foram extraídos da pesquisa realizada com docentes do Estado do Paraná, da rede pública de ensino, contando com a participação de professores voluntários de diversas disciplinas da educação básica (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e anos finais do ensino médio), educação de jovens e adultos, educação profissional, educação do campo, indígena e quilombola.

Os participantes aderiram à pesquisa, por meio da plataforma digital *Whatsapp*, mediante respostas do questionário elaborado pela plataforma *Google Forms*, entre os dias 22 de fevereiro a 26 de março do ano de 2021, totalizando 149 respostas consideradas válidas, conforme já mencionado.

Ressalta-se que o objeto eleito para esta dissertação, trata da (re)organização do trabalho docente e suas implicações para a realização dessas atividades na modalidade ERE, a partir, das medidas emergenciais implementadas pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná SEED.

Em relação ao perfil dos pesquisados, classifica-se os respondentes como docentes concursados QPM, e aqueles com contratos por tempo determinado, denominados PSS. A partir dessa sistematização relacional, foi possível compreender a realidade em ambas as carreiras, com foco na verificação sobre a intensificação do trabalho do docente após o início da pandemia do COVID-19. Tal

fenômeno investigado configura-se a partir de como um cenário alterou de forma abrupta, tanto para professores quanto para os alunos, a metodologia de ensino, agora de maneira remota, com dificuldades no tocante ao planejamento estratégico para as demandas impostas pela situação. A partir desse acontecimento, foi realizada a busca de informações e relatos sobre o desenvolvimento do trabalho docente antes e depois do ERE.

Destaca-se que, para discutir essa modalidade de ensino, foi importante levar em consideração as condições de trabalho e recursos disponíveis dos profissionais envolvidos. Inicialmente, constatou-se que no período estipulado para recebimento das respostas da pesquisa, em sua totalidade, os respondentes desenvolviam as atividades de ERE no âmbito domiciliar, com a necessidade de dispositivos eletrônicos (computador, telefone celular, *notebook*, *tablet*, câmera e até mesmo lousa digital). Aliado a esse fator, constatou-se a necessidade de acesso a conexão de internet com qualidade para suporte das reuniões *on-line*.

Foi observado ainda, durante a leitura das respostas, que muitos docentes compartilhavam com seus filhos e familiares os equipamentos necessários para as conexões e acessos às plataformas (*Google Classroom*, *Meet*, *Power bi*, *Youtube*, *Whatsapp*, *LRCO*, aplicativo *Aula Paraná* e aulas na Televisão), assim como a utilização do mesmo espaço doméstico com crianças e outras pessoas da residência.

Em função desse contexto, este capítulo segue como referência para análise dos dados os eixos estabelecidos no percurso metodológico: Flexibilização do Trabalho; Condições objetivas de trabalho; Relação espaço de trabalho e de não trabalho; Percepções do trabalho remoto.

3.1 RELAÇÕES DE TRABALHO NA MODALIDADE ERE: UM OLHAR PARA A FLEXIBILIZAÇÃO

É pertinente apontar que as perguntas sobre a condição de trabalho docente, teve como inspiração o relatório técnico da pesquisa “O trabalho remoto/*home-office* no contexto da COVID-19”, elaborado por pesquisadores do

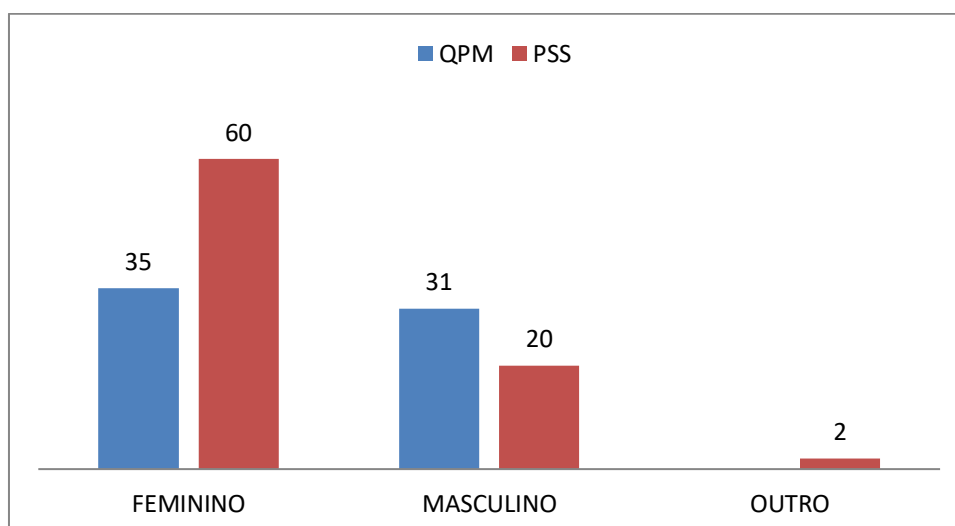
Grupo de Estudo Trabalho e Sociedade (GETs/UFPR) e da Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista (REMIR)¹³.

Assim o questionário desta pesquisa, foi desenvolvido na plataforma *Google Forms*, com 32 questões e 149 respostas consideradas válidas de docentes da rede estadual de ensino. Também, foram realizadas seis (6) entrevistas com docentes da disciplina de sociologia, assim como, uma entrevista com a agente sindical dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP/Sindicato.

Entre os principais aspectos observados com a aplicabilidade do Ensino Remoto Emergencial, destacam-se implicações nas relações de trabalho em ambas as carreiras dos professores mencionados neste estudo, bem como a flexibilização do processo de trabalho, fatores que ganham notoriedade a partir das falas dos respondentes e dos materiais publicados pela APP/Sindicato, com informes mensais, sobre notícias e fatos ocorridos em relação ao ensino público no Estado do Paraná e em âmbito nacional (os quais são utilizados nesse estudo).

Os professores participantes da pesquisa pertencem às carreiras QPM e PSS. Dessa forma, os dados foram analisados de maneira correlacional, e, a priori as análises foram feitas em relação ao sexo e vínculo empregatício dos docentes respondentes, com disposição apresentada no GRÁFICO 1 a seguir.

GRÁFICO 1 – VÍNCULO EMPREGATÍCIO E SEXO DOS RESPONDENTES



FONTE: Autora (2021).

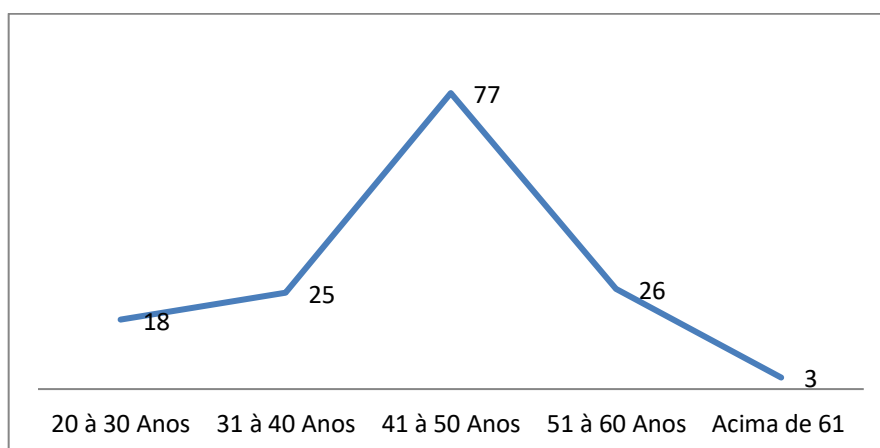
¹³ Pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Bridi de abrangência nacional, contemplando 906 participantes de diversos setores, sendo que 262 respondentes, ou seja, 28,9% do total dos participantes declararam ser do setor educacional, sendo a maioria absoluta de professores.

Em termos relacionais, ao associar o sexo dos participantes da pesquisa e vínculo empregatício, verificou-se que entre as respondentes do sexo feminino, 35 são professoras do regime quadro próprio do magistério QPM, enquanto 60 professoras atuam mediante contratos por tempo determinado PSS. Para os respondentes do sexo masculino, 31 atuam em regime de QPM, e 20 professores como PSS. Além disso, com relação ao item sexo, 2 respondentes se identificaram com a opção outro e ambos atuam por regime PSS. No tocante a predominância feminina na atuação docente Bridi et al. (2020) apontam, a partir de pesquisa realizada sobre o trabalho remoto docente, que a dinâmica do quadro do magistério é constituída em sua maioria por mulheres.

A respeito do vínculo empregatício apresentado acima, vale destacar que os professores atuantes na modalidade PSS estão conectados a contratos temporários e sujeitos as adversidades, oriundos da precariedade¹⁴ do vínculo, como perda de aulas, falta de estabilidade e até encerramento de contrato a qualquer momento. Em contrapartida, os professores atuantes na modalidade QPM possuem um conjunto de garantias e direitos trabalhistas, como a carreira amparada por estatuto do funcionalismo público.

No GRÁFICO 2 é possível observar a faixa etária dos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES



FONTE: Autora (2021).

¹⁴Precariado docente é a classe de trabalhadores magistério, que atua no setor educacional, com contratos temporários e na maioria dos casos em condições diferenciadas dos professores concursados estáveis formais, que possuem direitos trabalhistas e carreiras profissionais estabelecidas, até mesmo professores concursados que perdem direitos já conquistados (SILVA, 2020).

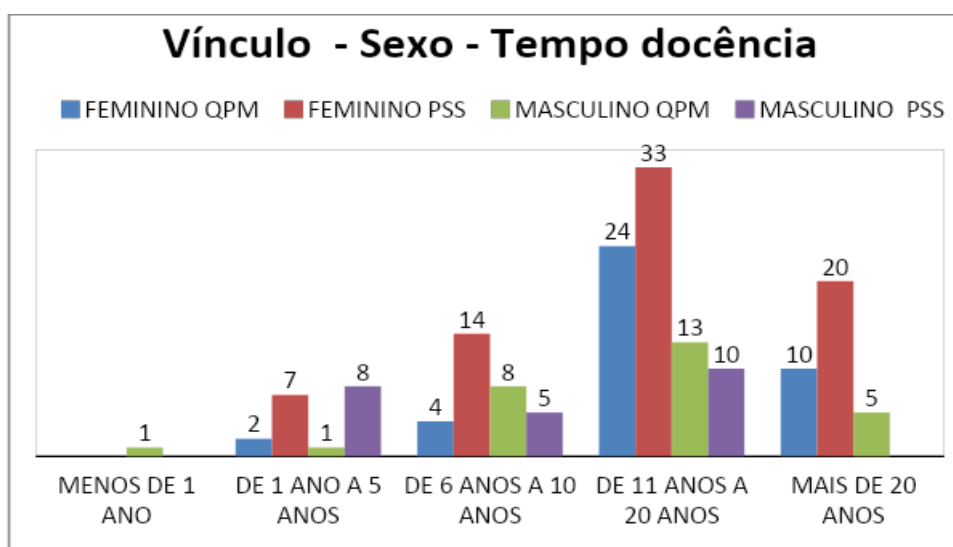
No que tange à idade, observou-se que a maioria dos respondentes, 77 profissionais, apresenta idade entre 41 e 50 anos. A essa faixa, segue-se a de 51 a 60 anos e a de 31 a 40 anos, respectivamente com 26 e 25 respondentes. Por fim, verifica-se que a menor quantidade de docentes se situa 18 profissionais na faixa de 20 a 30 anos e apenas 3 com idade superior a 61 anos.

Em relação à faixa etária de 31 a 50 anos dos docentes, os dados são pariformes aos apresentados por Bridi et al. (2020), na pesquisa o trabalho remoto/*home-office* no contexto da COVID-19, em que os trabalhadores da educação se concentram na faixa etária entre 31 e 50 anos de idade.

Destaca-se ainda, a partir dos dados da pesquisa, o fato de que professores com menor faixa de idade tendem a atuar em diversas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas e estão, portanto, sujeitos a processos de intensificação de trabalho pelo acúmulo de atividades e precariedade de condições laborais por jornadas exaustivas. Tal realidade vai ao encontro da percepção de Antunes (2020, p. 230) sobre o novo perfil dos profissionais da área da educação que “em sua maioria são mais jovens e tendem a não seguir a carreira docente, compreendendo que a profissão é marcada por condições precárias.”

Outro aspecto observado na pesquisa foi referente ao tempo de atuação profissional na docência, tanto na categoria QPM, quanto PSS. Tal parâmetro foi correlacionado ao sexo, como esquematizado no GRÁFICO 3 a seguir.

GRÁFICO 3 – TEMPO NA DOCÊNCIA, SEXO E VÍNCULO EMPREGATÍCIO



FONTE: Autora (2021).

Com relação à forma de vínculo empregatício, observou-se 74 docentes do sexo feminino na modalidade de contrato PSS. Destas, 20 docentes exercem a profissão há mais de 20 anos, 33 profissionais atuam entre 11 e 20 anos, 14 entre o período de 6 a 10 anos e 7 exercem a profissão entre 1 e 5 anos. Vale destacar que a modalidade PSS refere-se aos professores temporários e chama atenção que alguns professores esteja há mais de vinte anos nessa condição “temporária”.

Para a modalidade QPM, verificou-se que das 40 respondentes concursadas, 10 atuam mais de 20 anos, 24 atuam entre 11 e 20 anos, 4 entre 6 e 10 anos e, por fim, 2 professoras atuam entre 1 e 5 anos na área do magistério.

Já, entre os respondentes do sexo masculino, foram verificados 23 professores com contratos de PSS. Destes, 10 atuam entre 11 e 20 anos, 8 situam-se na faixa de 1 a 5 anos de profissão e 5 entre 6 e 10 anos. Por fim, ao avaliar o número de professores concursados QPM, constatou-se apenas 1 professor com menos de 1 ano de atuação profissional e apenas 1 na faixa de 1 a 5 anos de profissão. A maioria dos participantes desta categoria, 13 profissionais, atua entre 11 a 20 anos, enquanto 8 exercem a profissão entre 6 a 10 anos e 5 há mais de 20 anos.

Faz-se necessário ressaltar, que essa pesquisa representa uma amostra e não reflete a totalidade em relação à quantidade dos docentes em atuação em toda a rede no Estado do Paraná e os resultados apresentados referem-se às pessoas que se dispuseram a responder às entrevistas. Destaca-se também, que a gestão administrativa do atual governo do Estado do Paraná não disponibiliza informações de maneira transparente nas plataformas da SEED, como o número específico de professores concursados atuando efetivamente na profissão, bem como o número de docentes com contratos por tempo determinado, fator que dificulta as análises dessa categoria.

Ainda, com relação à quantidade de professores atuantes, são inúmeros os relatos e denúncias, tanto na imprensa como na comunidade escolar, sobre a falta de professores nas escolas para as diversas áreas educacionais. Em reportagem exibido pelo jornal Bom Dia Paraná¹⁵, em 04/06/2021, foi exposta tal situação, que revelou a falta de mais de 1000 professores para diversas disciplinas das escolas da

¹⁵ G1.com Municípios precisam lidar com a falta de professores na rede estadual. **Bom dia Paraná**. Curitiba, 04 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/9640472/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

rede pública do Paraná (G1, 2021). A SEED foi questionada sobre essa denúncia veiculada pela reportagem e informou que a situação está acontecendo devido ao afastamento de professores por doenças ou comorbidades que os impedem de trabalhar nas escolas, além de solicitações de aposentadorias e até mesmo por óbitos de professores. Além disso, a SEED também informou que o número de docentes em atuação para o ano de 2021 é de 12.000 professores em regime de contrato com prazo determinado PSS e 43.000 docentes concursados QPM (G1, 2021).

Em diversas escolas do Estado do Paraná, segundo a APP/Sindicato, é verificada a falta de profissionais para a organização escolar, e, quando os trabalhadores estão em seus postos de trabalho, atuam em quantidade insuficiente à demanda necessária para o desenvolvimento das atividades escolares.

Com relação aos contratos de profissionais, o sindicato dos professores, em seu informativo de 30 de abril de 2021, previu que “[...] a partir desta data aconteceria a demissão de mais 8.300 servidores(as) PSS. Uma pequena parte deles(as) será contratada pelas empresas terceirizadas, mas a maioria vai ficar sem trabalho e renda em plena pandemia. Segundo a APP Sindicato,

o governador Ratinho Jr decidiu fazer mudanças e agora as coisas funcionam pior que antes e empresas estão ganhando dinheiro com isso. Em Castro, uma escola fechou as portas por atraso no pagamento de funcionários(as) terceirizados(as). O Colégio Estadual Major Vespasiano Carneiro de Mello está fechado desde 11 de junho. Oito dos 12 agentes educacionais não receberam salário no início de junho. Os atrasos acontecem também em outras cidades do Paraná. (APP/Sindicato, 11/06/2021).

Também conforme APP/Sindicato, o exposto acima revela um cenário de flexibilização contratual a partir das empresas terceirizadas, no tocante ao trabalho dos agentes educacionais em todas as cidades do Estado do Paraná. Essa condição pode sugerir que o governo seguirá com a mesma intenção para a terceirização no quadro funcional para os professores. O sindicato segue em seus apontamentos críticos sobre esse cenário e destaca no mesmo informativo que o dinheiro público,

que deveria ser destinado à melhoria da educação está indo para o setor privado, sem qualquer benefício para os estudantes. O contrato com a Empresa Soluções, por exemplo, que é para Irati, Ponta Grossa, Laranjeiras e União da Vitória, tem o valor de R\$ 23.497.674,84, com validade de 180 dias, ou até que o processo de licitação seja concluído (APP/Sindicato, 11/06/2021).

Embora este seja um relato que se configurou a partir do cenário pandêmico, esta realidade já se mostrava presente em anos anteriores, segundo Nauroski (2014, p.31) “[...] com base nas informações da SEED, no ano de 2014 o percentual de PSS em relação aos professores concursados era de 31,60% dos docentes do Estado.”

Para o ano de 2021, conforme dados da reportagem de 04/06/2021, veiculada no G1, o percentual de professores contratados no regime PSS é de 27% em relação ao quadro de profissionais atuantes no ensino do Estado. A aparente redução destes docentes não aconteceu devido à realização de concursos para modalidade QPM, mas, sim por uma redução no número de contratações dos professores no regime de trabalho PSS devido a uma série de fatores, como encerramento de turmas do ensino médio, redução da educação de jovens e adultos - EJA, fechamento de escolas e a retirada do ensino noturno nos colégios, que passaram a desenvolver a educação cívico-militar. Ademais, outro fator de precarização foi à redução de salários para os professores PSS, conforme a Resolução n.º 113/2017 – GS/SEED, apresentada no Capítulo II.

Esses dados, contudo, ainda não refletem a totalidade da precarização vivida pelos docentes no estado, pois além de não realizar concursos, a SEED publicou, no dia 22 de dezembro de 2020, a Instrução Normativa Conjunta nº 11/2020, em que estabeleceu a redução de 2 aulas semanais para 1 aula por semana, nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Artes, além da inclusão da disciplina de Educação Financeira (PARANÁ, 2020). Tal normativa vai contra ao que é estabelecido pela Legislação Federal, por meio da Lei nº 13.415/2017, com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, se configura perda imensurável a educação, como aponta a APP/Sindicato:

Representa um retrocesso para a educação pública paranaense, já que matérias como Filosofia, Arte e Sociologia auxiliam os(as) alunos(as) a desenvolverem senso crítico, além de sobrecarregar e ameaçar empregos de milhares de profissionais das respectivas disciplinas. (APP/Sindicato, 26/01/2021)¹⁶.

¹⁶APP-Sindicato Mobiliza educadores(as) contra redução de aulas de Arte, Filosofia e Sociologia. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/sindicato-mobiliza-educadoresas-contrareducao-de-aulas-de-arte-filosofia-e-sociologia/>> Acesso em: 20 ago. 2021.

Assim, com essa confirmação, o ensino de Sociologia, Filosofia e Artes ficam restritas ao mínimo de conhecimento e é retirada de jovens estudantes a oportunidade de desenvolver a reflexão quanto às formas de representação científica, filosófica e artística das relações humanas. Meucci (2021) apresenta os seguintes impactos dessa normativa,

imaginemos aqui um exemplo de impacto sobre a distribuição de aulas entre docentes permanentes: uma professora de Sociologia concursada, com padrão de 40 horas semanais, que antes completava sua carga horária mínima de sala de aula (30 horas semanais) em três escolas (dedicando-se a cinco turmas em cada uma delas), terá agora que, forçosamente, procurar por mais 15 turmas em outras unidades escolares (MEUCCI, 2021, s/n).

Em contraponto, a SEED comunicou que a justificativa para essas mudanças, se dava pelo aprofundamento das disciplinas de matemática e português, nos três anos do ensino médio regular, possibilitando ainda a inserção da parte diversificada da matriz curricular para a disciplina educação financeira (PARANÁ, 2020). Além disso, segundo o Diretor de Educação da SEED, Roni Miranda justificou que “[...] o aluno aprenderá os diferentes tipos de juros existentes no mercado, como organizar as contas da casa e como não ceder à tentação do consumo compulsivo ou de impulso” (PARANÁ, 2020).

A instabilidade promovida pela gestão da área educacional no Estado do Paraná, sobretudo no tocante à flexibilização do trabalho nas carreiras QPM e PSS e na própria estrutura do ensino, foram sentidas pelos docentes principalmente durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Os participantes da pesquisa apontam suas percepções para o enfrentamento da realidade laboral, no QUADRO 6 a seguir.

QUADRO 6 – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

(Continua)

Elementos que implicam em flexibilização	A condição do professor QPM	A condição do professor PSS
Flexibilização das atividades	<i>“O trabalho nunca acaba, pois sempre que acabo de corrigir as atividades pendentes aparecem novas atividades, pois o prazo de entrega do aluno não é fixo.”(Respondente 6, homem, casado, 9 anos de trabalho).</i>	<i>“Muito desgastante, por ter que refazer todos os planejamentos de aulas e por ter que refazer diversos arquivos de apresentações de conteúdo para incluir conteúdos e textos do livro didático e outras fontes.” (Respondente 1, homem, casado, 10 anos de trabalho).</i>

QUADRO 6 – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO
(Conclusão)

Flexibilização contratual (atividades que não constavam nos contratos originais das modalidades QPM e PSS)	<i>“O meet obrigatório de 40 minutos é cansativo para o professor, causando estresse e frustração. O tempo na frente da tela é desgastante, bem diferente de uma aula presencial. Obrigar o aluno a ficar um período inteiro na frente da tela não possibilita momentos de estudos e reflexão necessários para assimilar as atividades assíncronas. O ideal seria um período menor de aula remota.” (Respondente 5, mulher, solteira, 5 anos de trabalho).</i>	<i>“De início foi cheio de contingências, tentando entender o novo processo e repassar/trocar conhecimentos com os estudantes; as aulas eram especificamente expositivas. Ainda hoje esta prática está bem presente em minhas aulas, com o auxílio de slides sobre o conteúdo; entretanto, na medida do possível, há tentativa, ainda que pontualmente, de utilizar outras ferramentas virtuais para um ensino mais atrativo por parte do educando.” (Respondente 3, mulher, solteira, 8 anos de trabalho).</i>
---	--	---

FONTE: Elaboração da autora (2021).

A partir da síntese das narrativas dos docentes participantes da pesquisa apresentadas acima, observa-se que entre os elementos que remetem em flexibilização das atividades para a condição do professor QPM, o respondente 6 em sua fala revela o aumento das horas de trabalho destinadas a correção de atividades pendentes pois, estudantes no período da pandemia passaram a não cumprir com os prazos estabelecidos para as entregas de avaliações e atividades. Cabia aos docentes a constante busca no cadastro do *Google Classroom* de cada aluno, por avaliações de períodos anteriores, fato que remeteu a um processo de intensificação provocado pelo excesso de trabalho.

Outro fator de destaque, apontado na fala do respondente 1, é a questão de que os professores tinham que refazer diversos planejamentos e apresentações durante o ERE, visto que o trabalho remoto requer uma série de recursos tecnológicos que demandam tempo para sua elaboração, como a inclusão de materiais em plataforma do trabalho docente. Mais um relato de situações com estresse e esgotamento físico em decorrência do trabalho desgastante.

A respondente 5, informou atuar na modalidade QPM e ressaltou que os recursos utilizados para a interação de docentes e estudantes no período pandêmico, para o ensino remoto seria uma excepcionalidade, pensado inicialmente como complemento de atividades e que seria utilizado somente até o momento de retorno presencial, mas na prática, conforme fala do respondente se tornou um

modelo para substituir as aulas presenciais, aumentado ainda mais sua carga de funções. A respondente destacou ainda que o tempo obrigatório de aula remota com 40 minutos (conforme obrigatoriedade de resolução já apresentada nesta pesquisa) é muito desgastante para professores e alunos, pois além do tempo à frente da tela do computador com os alunos, a necessidade de mais horas destinadas às correções de provas e avaliações.

Com relação à utilização das TIC's no processo de ensino, o respondente 2 destacou que a utilização de ferramentas virtuais pode ser mais atrativa, como os aplicativos diferenciados no próprio *Google Classroom* e outros programas durante aulas remotas do *Meet* com os estudantes. Porém, é preciso considerar que muitos docentes não possuem familiaridade com programas das plataformas digitais voltados a educação e a utilização dessas ferramentas, também demanda necessária ao tempo para a aprendizagem.

Nesse contexto, tanto para professores da modalidade QPM quanto PSS é perceptível a sobrecarga de trabalho e consequentemente mais horas destinadas às funções relativas à elaboração das aulas, alterando significativamente o cotidiano desses profissionais, que passaram a desenvolver jornadas excessivas de trabalho.

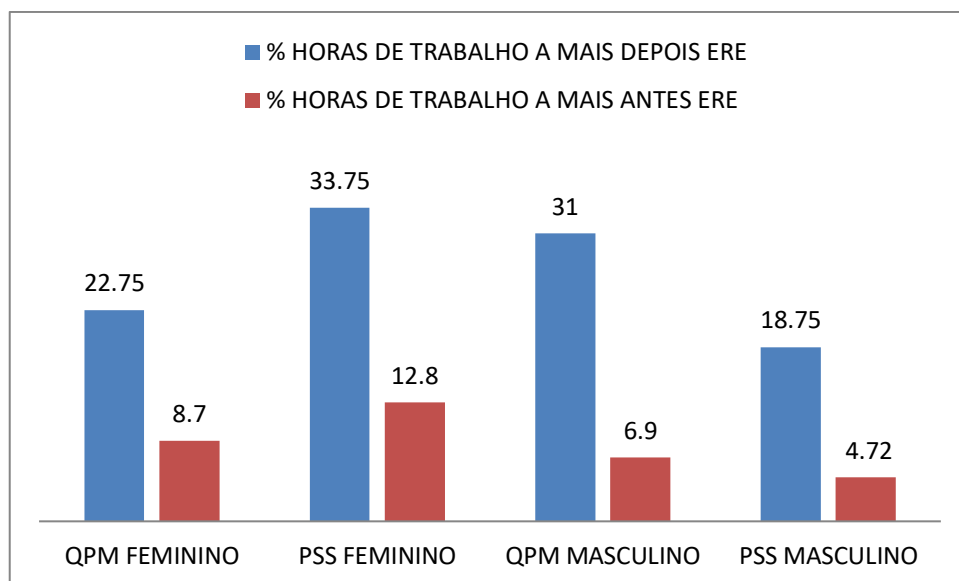
Assim, na modalidade remota, a flexibilização torna-se presente tanto nos processos, quanto nas relações de trabalho dos professores participantes da pesquisa. O ERE além de, intensificar o processo para os trabalhadores da educação dividiu os profissionais em: aqueles com mais facilidades para a utilização da tecnologia e aqueles que demandaram por mais tempo para adaptar-se a nova sistemática. Outra questão, apresentada pelos dados do campo empírico foram os usos dos espaços domésticos para a realização do trabalho dos docentes, no período pandêmico, durante o ensino remoto emergencial, conforme o exposto a seguir.

3.2 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO: ESPAÇO/TEMPO DE TRABALHO E DE NÃO TRABALHO

Como ponto de partida para analisar a atuação dos docentes, é possível considerar que professoras e professores foram submetidos a reestruturar sua organização de trabalho, redefinindo espaços, tempos (jornadas) e constituindo uma nova maneira de gerir o trabalho docente.

O cenário pandêmico implicou em adaptações e alterações da carga horária de trabalho dos professores, com isso outro importante aspecto avaliado, foram às horas despendidas no trabalho docente, antes e durante a pandemia, o qual foi correlacionado ao sexo e as modalidades de vínculos contratuais, como exemplifica o GRÁFICO 4 a seguir.

GRÁFICO 4 – HORAS A MAIS DE TRABALHO ANTES E PÓS ERE



FONTE: Autora (2021).

Ao realizar análise do tempo para o desenvolvimento de atividades, observa-se em média por semana de trabalho, um aumento no tempo dedicado aos trabalhos docentes de forma predominante para o sexo feminino na modalidade PSS, com índices de 12,80% em média de horas de trabalho a mais realizada antes do ERE, para 33,75% depois do ensino remoto emergencial. Os dados apontam um acréscimo de horas trabalhadas significativo e que se justifica em função das inúmeras atividades que as docentes passaram a desempenhar no período pandêmico.

Ainda, a partir dos dados do GRÁFICO 4, observa-se os professores QPM masculino com 6,9% em média de horas de trabalho a mais realizadas antes do ERE e 31% depois do ERE em média semanal de trabalho, dado expressivo e que também chama a atenção. Na sequência, observa-se que as professoras QPM feminino, com carga semanal de 8,70% em média de horas de trabalho a mais realizada antes do ensino remoto para 22,75% depois do ERE. E, por fim, os

professores PSS masculino com 4,73% de horas a mais de trabalho em média semanal antes da pandemia, para 18,75% em horas a mais, depois da implantação do ERE.

Essas comparações, entre docentes QPM e PSS masculino e feminino, remetem a jornadas ampliadas de atividades, que já acontecia antes do período pandêmico, intensificada e agravada com o ERE, pois o tempo para o planejamento de aulas, inserção de materiais nas plataformas de ensino e edição de vídeos demandam mais tempo para a realização.

Essas jornadas se deram também, para alcançar o desempenho em suas funções, visto que esses profissionais eram monitorados pelo *Google Classroom* e outros programas que identificavam e controlavam o tempo de trabalho dos docentes.

Desta maneira, para a maioria dos professores ocorreu um aumento das horas de funções destinadas ao trabalho pedagógico, esta constatação foi identificada pelos respondentes da pesquisa. Em relação a esse excedente de horas trabalhadas no período de distanciamento social, aconteceram devido ao aumento de atividades para planejamento e demais funções no ERE em relação ao tempo empregado com as aulas na modalidade presencial.

Essa jornada ampliada de trabalho docente é corroborada por Bridi et al. (2020), em que trata os dados referente ao trabalho remoto no setor educacional, em relação as metas de produtividade, que foram aumentadas e aconteceu a intensificação do ritmo na execução da função docente.

A análise correlacional entre as horas trabalhadas, por professores e professoras em ambas as modalidades de contrato permite observar que, embora muitos tenham sido os avanços dos movimentos sociais na conscientização sobre a importância do trabalho nas relações de gênero, como o compartilhamento das atividades do âmbito doméstico, a situação de isolamento social causada pela pandemia da COVID-19 fez com que familiares passassem a permanecer mais tempo em suas residências, suscitando o aumento da desigualdade de gênero em relação aos cuidados perante a família.

Tal realidade é confirmada pela descrição de Bridi et al. (2020) em que,

é central analisar a questão da adaptação da mudança do trabalho presencial para o trabalho remoto, ou seja, como tal questão se apresenta para homens e mulheres dado seus papéis sociais. Isto porque as mulheres são incumbidas historicamente ao trabalho reprodutivo e de cuidados, e, nesse momento em que o trabalho produtivo e o cuidado passaram a se concentrar nos domicílios, as mulheres foram ainda mais sobrecarregadas (BRIDI et al., 2020, p. 57).

Assim, ressalta-se que compreender o labor feminino perpassa pelo enfrentamento da inviabilização do trabalho doméstico e do cuidado, essenciais para sustentar e prover a família e a vida. A divisão sexual do trabalho é organizada inicialmente pela hierarquização e separação do trabalho desenvolvido por mulheres e homens, e o trabalho e cuidado desempenhado por mulheres, em muitos casos, ou seja, as relações de trabalho e cuidado, não remuneradas fazem com que elas trabalhem mais. (BRIDI et al., 2020).

Também, conforme dados analisados por Bridi et al. (2020), ao desenvolver o trabalho docente no ambiente residencial, as professoras foram sobrecarregadas com diversos problemas sociais, como o cotidiano das mulheres com jornadas excessivas e conflitos familiares. Contudo, cabe destacar que, por mais que mulheres desenvolvam diversas atividades ao mesmo tempo, essa não é uma função unicamente ligada ao universo feminino, já que a dupla jornada de trabalho, por exemplo, também pode ser desempenhada por pessoas do sexo masculino.

Outro elemento considerado neste estudo, e que se expressa em outras pesquisas a respeito do trabalho docente durante a pandemia é o fato de que, tanto professoras QPM quanto PSS tiveram aumento da carga horária de trabalho, devido às atividades domésticas desenvolvidas de modo não igualitário, principalmente no contexto da pandemia. Cabe destacar também que, muitas mulheres docentes em tempo de distanciamento social, conviveram com pessoas do grupo de risco, em suas casas, e, compartilhavam também das tarefas de cuidar, auxiliando outras pessoas na residência, ou elas mesmas, totalmente responsáveis pela função do cuidado, e, em relação ao trabalho doméstico afirmaram não receber apoio dos familiares ou companheiros (ADUNICAMP, 2020).

Já, em relação ao trabalho docente de mulheres e homens no Paraná, no que tange a intensificação da jornada do labor, conforme informações obtidas nesta pesquisa apontam para a falta de conhecimento dos professores, para a utilização dos dispositivos eletrônicos, precariedade na internet, desenvolvimento de diversos instrumentos avaliativos, inúmeras reuniões com gestores da escola e o

desconhecimento para uso de plataformas educacionais como *Google Classroom*, aplicativo Aula Paraná, além de atualizações constantes dos processos burocráticos, necessidade de planilhas eletrônicas com informações sobre notas e controle da participação dos alunos.

Ressalta-se ainda que, a demanda de tempo para preenchimento do Livro de Registro de Classe Online (LRCO) e a discordância de instruções aos professores, que em determinados momentos, foram orientados a atribuir falta aos alunos que não participavam de *meet* e em outras situações, foram orientados a colocarem presença, mesmo sem a participação dos estudantes, quando o envio de uma tarefa passou a equivaler a uma presença (PARANÁ, 2020), conforme Resolução SEED n.º 1.016 - 03/04/2020 - Regime especial – sobre aulas não presenciais, publicada no Diário Oficial n.º 10.663 de 6 de Abril de 2020.

Ademais, soma-se a esse cenário, a utilização sem treinamento prévio de um programa de análise e geração de informações para relatórios, denominado *Microsoft - Power bi*, instrumento complexo que possibilita o preenchimento de presenças, faltas e desenvolvimento de gráficos em *Excel*, mas que até hoje permanece desconhecido pela maioria dos docentes, dado obtido no campo empírico dessa pesquisa a partir dos respondentes dos questionários.

Assim, o cenário evidenciado acima, expressa a realidade em que professores e professoras ficaram expostos a um processo de trabalho que remeteu ao aumento das atividades virtuais, devido às demandas crescentes de uso da tecnologia. Ainda, a complexidade de compreensão do universo tecnológico, demanda para estabelecer relações com as *TIC's* e conhecimento de expressões e plataformas como *lives*, aulas *on-line*, *Classroom* virtual, *web conferência*, *chat*, *podcast*, *homeschooling*, entre outros. Segundo Souza et al. (2021), a esse respeito:

Cotidianamente, professoras e professores, principalmente em final de carreira, apresentam alguma dificuldade para lidar com o complexo aparato tecnológico disponível para o trabalho em plataformas de educação à distância e outros recursos digitais, algo que no contexto da pandemia se tornou uma necessidade (SOUZA et al., 2021, p. 7).

A correlação entre as informações analisadas pela pesquisa indica um prejuízo nas condições de trabalho, sobretudo no período de ERE, para professores da rede pública do Estado do Paraná. Tal condição foi instaurada pela necessidade de horas excedentes de trabalho, a adequação da sistemática para atendimento aos

alunos, bem como da demanda excepcional de atividades e controle desenvolvidos para alcançar os prazos e metas estabelecidas pela SEED, conforme descrito acima, sobre a utilização de aplicativos para controles de presenças e faltas dos discentes.

Cabe destacar também, que o ERE intensificou as atividades escolares, tanto para professores, quanto para alunos, pois, estudantes sem acesso à internet tinham somente materiais impressos, com conteúdos reduzidos, para acompanhar as aulas. Além disso, em muitas famílias, os pais ficavam o dia todo fora de casa em suas atividades profissionais e não conseguiam oportunizar o suporte necessário para seus filhos, principalmente no caso de estudantes do ensino fundamental. Nesse contexto Almeida e Dalben (2020), destacam a seguinte reportagem que no Paraná “professores estimam que somente 30% dos estudantes estão assistindo *vídeo aulas* e entregando as atividades propostas pelo aplicativo” (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 3)¹⁷.

Outra questão apresentada pelos professores da rede estadual de ensino foi o acompanhamento diário e contínuo, até mesmo fora da jornada de trabalho e em finais de semana, de leituras de mensagens em grupos de *Whatsapp*, além de constantes verificações nas informações postadas, tanto por parte da escola, como de alunos e a própria SEED, que em diversos momentos alteravam a metodologia de trabalho desenvolvida, conforme se observa na fala da respondente 5,

aprendi a gravar vídeos e lidar com novas ferramentas educacionais. Porém, o trabalho remoto é desgastante, extremamente burocrático, com preenchimento de relatórios e atualização constante de notas, cobranças e controle da atividade docente por parte da mantenedora. Trabalho mais horas do que na modalidade presencial. Mais horas porque as cobranças chegam 24 horas por dia pelo *Whatsapp*, escola e alunos perguntando sobre notas, presenças, devolutivas de provas, exercícios, pedidos de esclarecimentos para auxiliar em atividades. (Respondente 5, mulher, solteira, 5 anos de trabalho docente).

Em relação à fala da respondente 5, fica perceptível que existem formas diversas de exploração do trabalho, uma delas o próprio telefone celular, que é um dispositivo de uso pessoal e que também passou a ser utilizado como forma de

¹⁷G1.Globo. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19 Ensino presencial está suspenso por causa do Coronavírus. Professores e alunos mostram que desigualdade fica ainda mais evidente com projetos de educação remota. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>> Acesso em: 20 ago. 2021.

monitorar docentes durante o ERE, visto que, no Estado do Paraná professores concursados e temporários perceberam maiores cobranças e controle com relação ao desenvolvimento do trabalho monitorado pelo telefone celular, até mesmo nos momentos de descanso e finais de semana.

Esse cenário se expressa também em outras pesquisas a respeito dessa temática. Para Bridi et al. (2021), ao avaliar o processo e as demandas do trabalho docente identifica-se que para a realização das tarefas é necessário desenvolver atividades fora da jornada formal de trabalho, como durante a noite e finais de semana para gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender estudantes por aplicativos como o *Whatsapp*.

A partir dos dados do campo empírico desta pesquisa, também foi possível observar aspectos referentes à combinação de trabalho, tecnologia e Ensino Remoto Emergencial efetivado pelos docentes e sua associação à demanda de mais tempo de dedicação para a atividade profissional, conforme listado no QUADRO 7 abaixo.

QUADRO 7 – TIPO DE ATIVIDADE QUE DISPENDEU MAIS TEMPO DE TRABALHO NO ERE

Atividades	Nº Docentes	% (em relação ao total)
Planejamento de aulas.	106	72,5%
Esclarecimentos dos conteúdos programáticos para estudantes.	111	74,5%
Desenvolvimento e digitação de atividades.	91	61,1%
Correção e controle de atividades realizadas.	116	77,9%
Gravação de aulas assíncronas.	23	15,4%
Aulas síncronas.	36	24,2%
Correção de atividades de recuperação (SE LIGA).	85	57%
Reuniões síncronas com direção escolar e coordenação.	75	50,3%
Busca de atividades dos estudantes.	47	31,5%
Elaboração de relatórios.	36	24,4%
Envio de e-mail para alunos, pais ou responsáveis.	112	75,2%
Não sei responder.	2	1,3%
Não se aplica.	2	1,3%

FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Para avaliar quais atividades necessitaram de horas excedentes de trabalho, os docentes poderiam marcar mais de uma opção no tópico da pesquisa. Nesse contexto, observou-se que a atribuição que exigiu maior tempo extra foi a de correção e controle de atividades, com 77,9% de concordância entre os pesquisados, seguida das atividades de envio de *e-mails*, esclarecimento de conteúdos programáticos e (re)planejamentos das aulas, com 75,2%, 74,5% e 72,5%, respectivamente.

Diante do exposto, a descrição do quadro de sobrecarga de trabalho docente durante a pandemia, ocorreu pela excepcionalidade e urgência em desenvolver um novo formato para o ensino. Ainda, com relação ao aumento das jornadas e dos usos extremos dos espaços para o trabalho, é possível afirmar que sentimentos de sofrimento, adoecimento e sobrecarga de trabalho são repercussões que resultam da falta de formação continuada para os profissionais do sistema de ensino, principalmente em relação às tecnologias educativas. Nesse contexto, Bridi et al. (2020), destacam que,

a urgência de se compreender as transformações no mundo do trabalho atualmente faz necessitar um estudo sobre o trabalho remoto, tendo em vista que a pandemia provocada pelo COVID-19 impôs a necessidade de distanciamento social, fazendo com que empresas e instituições adotassem o trabalho remoto. (Bridi et al., 2020 p. 56).

As reflexões acima apontam para uma realidade do ensino remoto, em que os usos dos espaços de trabalho e das jornadas são de exclusiva responsabilidade dos professores. Ou seja, os trabalhadores da educação não foram os protagonistas nas decisões a respeito da reorganização da sua prática, entretanto encontram-se isolados, com uma falsa autonomia sob seu próprio trabalho, mas plenamente responsabilizados pelo processo educacional como um todo, desde o preparo das aulas até a efetiva participação dos discentes, conforme relato do respondente 3 a seguir,

a falta de autonomia e tempo hábil para realmente conhecer e testar as ferramentas tecnológicas, no que concerne a essa nova modalidade de ensino, acúmulo de trabalho, pressão da mantenedora e de seus agentes para manter o trabalho em dia, e certa culpabilização por muitas vezes não recorrer a novidades informatizadas de interação junto aos educandos; bem como o sobrepeso de uma vigilância para que o educador exija presença, atividades, interação constante de seus estudantes, os quais mesmo tendo a ferramenta e os recursos da internet, não acessam aulas virtuais da mantenedora e nem as aulas via *Google meet*. (Respondente 3, mulher, solteira, 8 anos de trabalho docente).

Destaca o relato da respondente 3, a falta de autonomia para desenvolver formas alternativas para a participação dos estudantes, a exigência de conhecimentos nas ferramentas tecnológicas, as pressões da SEED e seus agentes em responsabilizar os docentes pela falta de controle em sua rotina de trabalho, assim como, não organizar e atualizar o trabalho docente nas plataformas utilizadas para as aulas. Desde o início do distanciamento social em 2020, recomendações da SEED rapidamente foram transformadas em resoluções autoritárias, exigindo a utilização de plataformas educacionais, sem que professores possuíssem o devido conhecimento técnico para a utilização.

Ainda que, as alterações de tempo de trabalho e de não trabalho sejam expressivas nessa pesquisa, destaca-se também a utilização dos espaços domésticos para a execução das atividades laborais. O espaço de trabalho é um fator relevante a destacar, visto que, mesmo os docentes possuindo recursos tecnológicos, esses profissionais necessitaram de adaptações em seus ambientes familiares apontando inclusive o compartilhamento de equipamentos com outras pessoas.

O QUADRO 8 que segue, também esboça alguns relatos sobre a intensificação do trabalho docente.

QUADRO 8 – RELATOS SELECIONADOS DE DOCENTES QPM E PSS SOBRE ESPAÇO DE TRABALHO E JORNADAS

(Continua)

Elementos que implicam no espaço/tempo de trabalho e de não trabalho	A condição do professor QPM	A condição do professor PSS
Jornadas de trabalho	<i>“O trabalho remoto engessou a minha prática pedagógica, pois preciso ficar sentado na frente do computador entre 8h ou 9h diárias.”</i> <i>(Respondente 6, homem, casado, 12 anos de trabalho).</i>	<i>“Para 2021 estou com 30 turmas, num total de quarenta horas semanais. Possuo 20 turmas de sociologia (ensino médio), 06 turmas de ensino religioso (ensino fundamental II) e 04 turmas de cidadania e civismo (ensino fundamental II, disciplina que faz parte do</i>

QUADRO 8 – RELATOS SELECIONADOS DE DOCENTES QPM E PSS SOBRE ESPAÇO DE TRABALHO E JORNADAS

(Conclusão)		
Elementos que implicam no espaço/tempo de trabalho e de não trabalho	A condição do professor QPM	A condição do professor PSS
Jornadas de trabalho		<i>“currículo das escolas cívico-militares”.</i> (Respondente 3, mulher, solteira, 8 anos de trabalho docente).
Usos dos espaços domiciliares para o trabalho	<i>“A sala do meu apartamento, virou sala de aula e escritório, tudo se misturou.”</i> (Respondente 2, mulher, solteira, 11 anos de trabalho docente).	<i>“Trabalho na residência que se mistura com a vida pessoal.”</i> (Respondente 3, mulher, solteira, 8 anos de trabalho docente).

FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021

Outros elementos de destaque no campo empírico desta pesquisa foram às condições objetivas de trabalho dos profissionais da educação participantes deste estudo, com relação aos usos do espaço para o labor. Em relação aos elementos que implicam o espaço de trabalho e em relação à jornada, a partir da narrativa do respondente 6, observa-se que o tempo utilizado para a prática de suas funções em plataformas virtuais de ensino, ou mesmo desenvolvendo atividades para os estudantes, foi intensificado, visto as imposições de metas estipuladas pela SEED, considerando que a metodologia do ensino remoto, não foi uma simples transposição do ensino presencial para o virtual.

Ainda, destaca-se que as aulas remotas apresentaram um novo espaço a ser conquistado, requerendo uma reestruturação nos procedimentos e métodos dispostos, essa intensificação de trabalho se constituiu devido aos erros e acertos ao utilizar os sistemas, sustentado pelo constrangimento de professores em demonstrarem a falta de habilidade com os aplicativos utilizados e exigências em relação ao ritmo de trabalho, fazendo que docentes permanecessem muitas horas em plataformas de ensino.

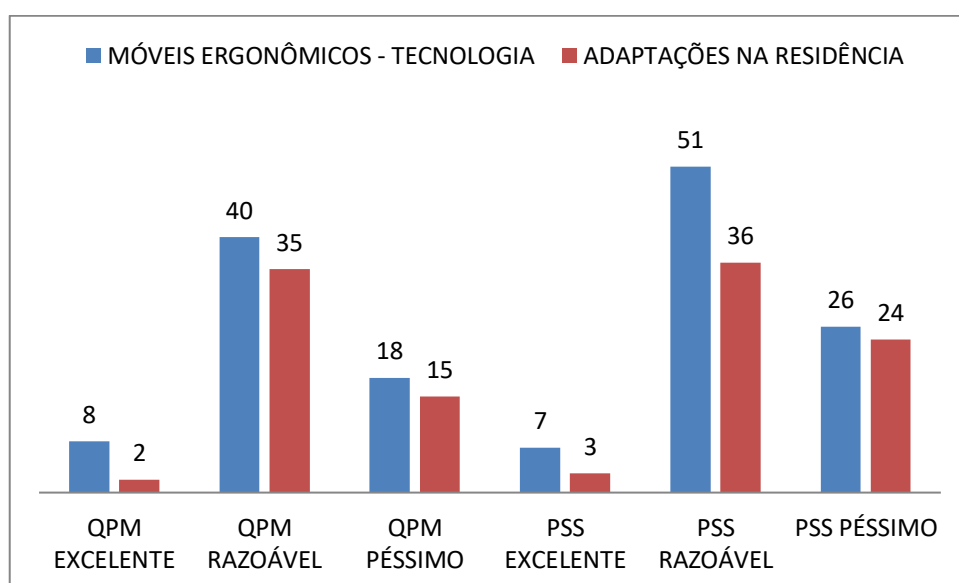
A esse respeito, a respondente 3 (modalidade PSS) destaca em sua fala, que se viu obrigada a assumir maior número de aulas, intensificando seu trabalho docente, com mais turmas e disciplinas, lecionando até mesmo para o ensino fundamental e escolas cívico militares e, assim, garantindo sua renda mensal com muito mais trabalho, entretanto, com o mesmo salário. Para a grande maioria de professores, ocorreu aumento de trabalho no período do distanciamento social,

expressiva intensificação das horas destinadas ao labor em comparação com o tempo empregado para os planejamentos e preparação das aulas presenciais.

No que diz respeito ao uso dos espaços domiciliares para o trabalho, a respondente 2 (modalidade QPM) as condições domésticas no contexto da pandemia não eram positivas, casa e trabalho acabam por se misturar, a mesa de refeições passou a ser a mesa da professora em sala de aula. As informações da respondente 3 professora (modalidade PSS), confirma a anterior, visto que a vida pessoal esteve em meio as suas funções como docente, esses aspectos foram atenuantes para a falta de qualidade no trabalho desenvolvido, assim como a interação com os estudantes durante os momentos de aula, devido à falta de um local específico com mesa e cadeira destinadas especificamente para a função laborativa.

Ainda, entre as estratégias ocorridas para a adaptação ao ensino remoto emergencial está aos usos da ergonomia e equipamentos disponíveis nas residências dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, os docentes foram questionados quanto às adaptações em suas residências e a correlação destas informações, com dados de vínculo empregatício, ergonomia e adaptações no âmbito da tecnologia, foram sintetizadas no GRÁFICO 5 abaixo.

GRÁFICO 5 – EQUIPAMENTOS E ADAPTAÇÕES PARA ERE



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Embora a maioria dos professores QPM tenha afirmado condições razoáveis quanto à ergonomia e tecnologia, 35 ainda necessitaram de adaptações em suas residências, visto a falta de ergonomia, o que corresponde a 87,5% dos avaliados nesta modalidade de vínculo empregatício. Além disso, dos 18 que alegaram péssimas condições, 15 necessitaram de modificações e, inclusive, dentre os 8 que possuíam condições excelentes, 25% necessitaram de adaptações.

Para os professores PSS, verificou-se situação semelhante. Pouco mais de 70% dos que afirmaram ter condições razoáveis em suas residências necessitaram de adaptações. Também, 24 dos 26, ou seja, quase a totalidade dos que possuíam condições péssimas necessitaram de ajustes, e 3 dos 7 que informaram excelentes condições de móveis e tecnologia também se enquadraram nessa condição.

Em se tratando da responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho, Souza et al. (2021), ressalta,

à vista de tudo isso, a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho permanente para desenvolvimento do ensino remoto coube exclusivamente aos docentes. Do mesmo modo, todos os custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros, ficaram a cargo dos docentes (SOUZA et al., 2021, p.5).

Essa dificuldade em relação a transformação do espaço domiciliar também foi identificada por Bridi et al. (2020), pois o aspecto da ergonomia reflete diretamente na qualidade do trabalho realizado por docentes. Ao desenvolver o Ensino Remoto Emergencial em suas residências, os professores também enfrentam problemas domésticos em relação ao cuidado com os filhos, pois as crianças em idade escolar ou não, também estavam em casa durante todo o dia. Assim, verificou-se grande dificuldade em separar atividades escolares dos afazeres domésticos. O trabalho realizado no ambiente doméstico é destacado por Bernardo, Maia e Bridi (2020),

[...] no caso do trabalho docente que passou a ser realizado remotamente, a partir do domicílio, apresentam as condições gerais de um trabalho que se deu em caráter emergencial, transitório e sob condições, muitas vezes improvisado (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 17).

Ao desenvolver suas atividades em modalidade de ERE, professores trouxeram para suas casas não somente a carga de trabalho, mas a demanda por

equipamentos adequados, internet de qualidade, bem como os custos associados, os quais, no ensino presencial, eram de responsabilidade do Estado.

Professores informaram também a dificuldade verificada quando existia, na mesma residência, mais de uma pessoa na atividade docente com ensino remoto. Tal fato se justifica pelas dificuldades em relação ao som produzido para as aulas, já que companheiros docentes ou filhos em idade escolar também necessitavam de equipamentos e compartilhamento de espaços domésticos. Segundo respondente 1 a esse respeito.

Desgaste em meus equipamentos de uso doméstico (computador, tv e celular); despesas com conserto de computador e aquisição de aparelho celular de melhor qualidade. Também porque tenho dois filhos que estavam com aulas online, tive que comprar mais equipamentos. Organizar a casa para 3 pessoas com *meet* foi muito difícil, meu apartamento é pequeno e tive muitos problemas, inclusive com o barulho. Sem contar com os aumentos nas despesas com energia elétrica e internet. (Respondente 1, homem, casado, 10 anos de trabalho docente).

Segundo a fala do respondente 1 a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em local de trabalho para o ensino remoto ficou a cargo dos docentes, do mesmo modo que, os custos relacionados as condições materiais como computadores, câmeras, microfones, energia elétrica, móveis e demais equipamentos necessários. Assim, como a manutenção e substituição, caso fosse preciso.

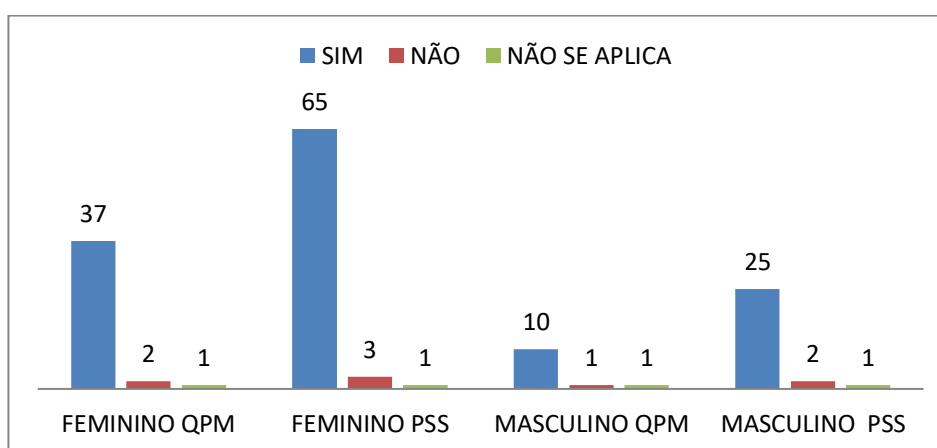
Essa situação é identificada por Bridi et al. (2020), nas pesquisas em relação aos custos despedidos por docentes, que além da execução do trabalho remoto, apontaram diversos gastos para a atuação profissional durante a pandemia. Em termos concretos, o labor docente e seus meios precisaram ser redefinidos em um pequeno espaço de tempo, tanto em questões financeiras como organização doméstica.

A seguir, apresentam-se os principais elementos de composição da organização e práxis com as estratégias utilizadas pelos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial.

3.3 ESTRATÉGIAS DE TRABALHO E USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS NO ERE

Com relação às estratégias de trabalho, os participantes da pesquisa foram questionados sobre o desenvolvimento e manuseio de diferentes estratégias para o ensino remoto emergencial no que diz respeito às metodologias de ensino utilizadas. As correlações dessa análise foram realizadas a partir das modalidades de contrato, sexo e estratégias adotadas no ERE, exemplificadas na disposição do GRÁFICO 6 a seguir.

GRÁFICO 6 – UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS PARA ERE



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Entre os 149 avaliados, as respostas foram predominantemente afirmativas a necessidade de uso de estratégias diferenciadas durante o período de ERE. As participantes do sexo feminino (37) concursadas e (65) com contrato por tempo determinado confirmaram tal situação. Quantidade discretamente menor foi verificada no grupo de professores, com 25 na modalidade PSS e 10 na QPM.

Além disso, apenas 1 professor em cada um dos subgrupos do GRÁFICO 6 afirmou que tal análise não se aplica, ou seja, não sentiu necessidade do uso de estratégias para as aulas *on-line*. Também, 2 professoras QPM e 3 PSS, além de 1 professor QPM e 2 PSS afirmaram não verificar a necessidade do uso de estratégias diferenciadas.

Neste contexto de implementação de formas diversas para atender as necessidades dos estudantes, os professores preparavam aulas, adotavam novas metodologias e treinavam habilidades nas plataformas digitais, com a finalidade de estimular o aprendizado dos alunos. Os objetivos desse esforço eram os de

proporcionar os recursos mais adequados aos que estavam sem acesso à internet, interagir e oferecer o ensino conforme a demanda da situação, seja pelos compartilhamentos de *vídeos*, *quizz* e *chats*, seja pela promoção de encontros virtuais fora do horário escolar, *e-mails*, atividades impressas e até mesmo por mídias como *Whatsapp*. Contudo, observa-se que as diversas estratégias utilizadas pelos professores, a oferta de metodologias diferenciadas ficou sob a responsabilidade dos profissionais da educação.

Especificamente no Paraná, entre os métodos utilizados pelos docentes a respeito da aplicabilidade do ERE, esteve entre suas atribuições o compromisso de apresentação virtual, conforme o cronograma escolar, com diferentes estratégias de ensino, assim como a apropriação do conhecimento para utilizar as plataformas, alterar e organizar o planejamento educacional, como se verifica abaixo, no QUADRO 9.

QUADRO 9 – MÉTODOS DIFERENCIADOS UTILIZADOS NA DOCÊNCIA

Métodos exclusivos do ERE	N.º Docentes	% (em relação ao total)
Aulas síncronas extras	51	34,2
Envio de arquivos com atividades	130	87,2
Envio de materiais impressos	99	66,4
Envio de vídeos com <i>links</i>	127	85,2
Não utilizou nenhum método	4	2,7
Não se aplica	7	4,7
Outros	9	6

FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Na análise desse parâmetro, novamente, os docentes poderiam assinalar mais de uma alternativa, no que diz respeito ao uso de metodologias extras para o desenvolvimento de suas atividades. Assim, constatou-se que as metodologias mais implementadas, foram as de envio de arquivos com atividades, indicada por 130 respondentes, seguidas de envio de *links* de filmes ou *vídeos* extras para melhorar a compreensão dos conteúdos e encaminhamento de materiais impressos na escola, por, respectivamente, 127 e 99, dos professores em período de ERE. Também, 51 participantes afirmaram necessitar de aulas síncronas extras, além do cronograma

de horário estipulado para que pudessem desempenhar suas atividades adequadamente.

Percebe-se a partir destes dados que os professores optaram pelas metodologias com as quais tinham domínio ou já haviam realizado algum tipo de treinamento. Observa-se também que não há uma padronização das escolhas das metodologias, elas ocorriam de maneira individualizada pelos docentes, o que demonstra o não direcionamento por parte dos gestores seja das escolas ou por parte dos representantes da SEED. Em conformidade ao exposto, sobre os múltiplos métodos oportunizados para que os estudantes participassem das aulas, Oliveira e Pochmann (2020) sinalizam,

“[...] Os trabalhadores têm muita dificuldade em verbalizar seu trabalho, em detalhar as particularidades traduzíveis em palavras, eles tem a tendência de interiorizar, a naturalizar aquilo que o olhar exterior do especialista chama de condições de trabalho. [...] destacamos: pelas dificuldades de adaptação das atividades presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem, pelo pouco domínio dos meio tecnológicos e digitais, pela dificuldade em atrair e motivar a participação dos estudantes, mas o fato é que a sobrecarga pode trazer prejuízos aos trabalhadores, inclusive a sua saúde (OLIVEIRA; POCHMANN, 2020, p. 226).

Este cenário excepcional, segundo Guimarães (2020), em que os professores do Estado do Paraná assumiram a responsabilidade de proporcionar aprendizagem aos estudantes durante o ERE, trouxe prejuízos aos trabalhadores em relação à sobrecarga de funções, assim como o constrangimento pela imposição por parte dos gestores das escolas, com pressões para atrair alunos a participarem das aulas, deixando a cargo dos professores o estímulo ao compromisso do aluno com a escola e o aprendizado.

A situação de constrangimento imposta aos docentes ocorreu devido ao fato de não haver participação suficiente dos estudantes em aulas remotas, como pontua Guimarães (2020, p. 59): “[...] Caso o professor não tivesse a presença de no mínimo dois alunos em sua videoconferência, essa aula não seria contabilizada pelo programa *Power Bi*, acarretando falta para o professor”. Destaca-se, ainda, que o processo de intensificação de trabalho impossibilitou aos docentes a interação com outros profissionais da área, além da própria reflexão do seu processo de ensino.

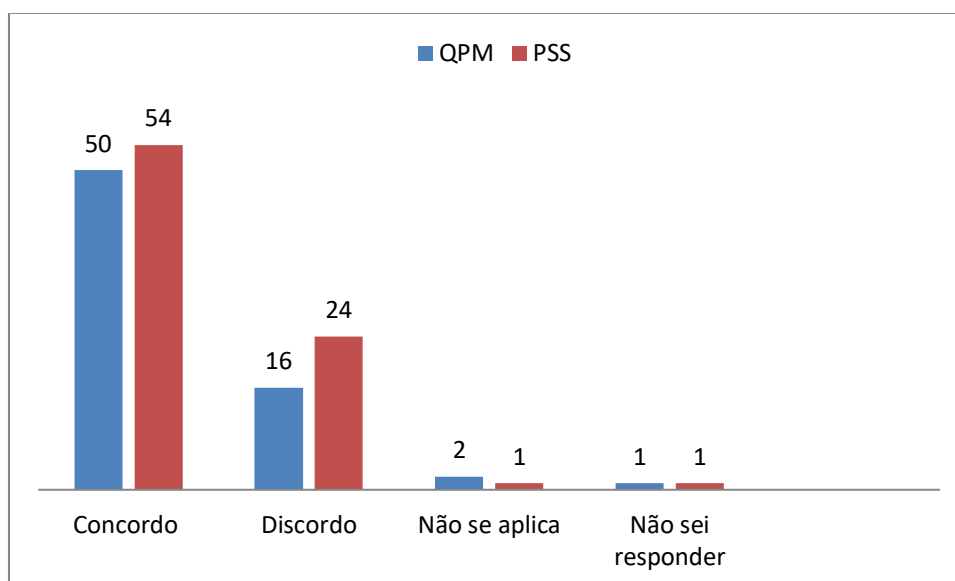
Em relação à necessidade de recorrer as tecnologias da informação e comunicação no trabalho dos professores, cabe retomar que, ao observar os capítulos anteriores a trajetória educacional do Estado do Paraná, não houve

consolidação nas ferramentas digitais, a respeito dessa questão, quando os professores investigados sobre o uso da tecnologia, informaram desconhecimento de aplicativos e *sítes* que promovem aulas diferenciadas.

Fica evidente a falta de estrutura da SEED no tocante a educação digital em capacitar docentes em suas rotinas presenciais de trabalho e consequentemente no ERE, essas confirmações são observadas a partir de falas dos pesquisados para a utilização das plataformas para o ensino, embora haja a trajetória de pesquisas no estado, os estudos não se efetivaram na prática.

Observa-se a partir dos dados da pesquisa que a plataforma mais utilizada pelos docentes da Rede de Ensino Público do Paraná foi o *Classroom*, em caráter emergencial, o que direciona a questionar a aplicabilidade das ferramentas e as dificuldades encontradas pelos professores, conforme se observa no GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7 – DIFICULDADES PARA UTILIZAR O *CLASSROOM*



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Com o objetivo de identificar as dificuldades referidas pelos docentes em relação ao uso da plataforma *Classroom*, constatou-se que tal condição se aplicou de forma homogênea entre os professores, pois 50 professores da modalidade QPM e 55 da modalidade PSS relataram dificuldades para acesso em suas avaliações. Também, 16 professores concursados e 24 em modalidade PSS discordaram de tal sentença. Apenas, 5 professores relataram não saber responder esse questionamento, ou que essa condição não se aplica a sua realidade.

Essas informações possibilitam questionamentos aos processos de formação continuada e treinamentos ofertados aos docentes, antes da pandemia e durante o período do ensino emergencial, quando se considera que a maioria dos professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná não utilizava a tecnologia no desenvolvimento do trabalho docente. Souza et al. (2021, p. 7), corrobora essa constatação, ao afirmar que “cotidianamente, professoras e professores, principalmente no final da carreira, apresentam alguma dificuldade para lidar com o complexo aparato tecnológico disponível para o trabalho com plataformas de ensino. Ainda em relação às dificuldades encontradas no trabalho docente, Bernardo, Maia e Bridi (2020) ressaltam,

no contexto da pandemia da COVID-19 com a adoção do ensino remoto, o delineamento do tempo de trabalho necessário para a elaboração, edição e diagramação das múltiplas atividades torna-se ainda mais complexo, pois a dinâmica de trabalho e sua produtividade são vinculados proporcionalmente ao grau de habilidades e familiaridade com as ferramentas e plataformas digitais (BERNARDO, MAIA, BRIDI, 2020, p. 27).

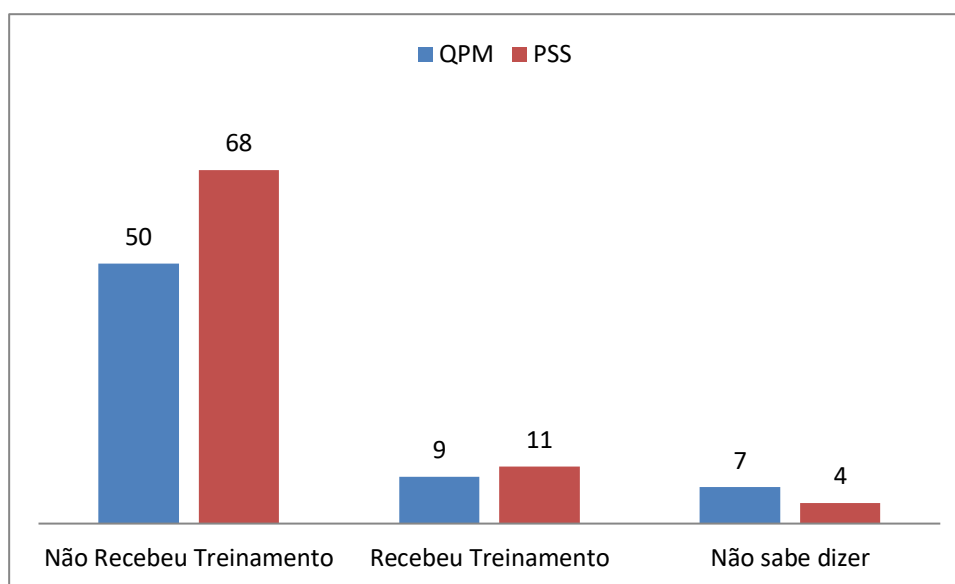
Nesse processo de ensino em plataformas, foi essencial para os docentes a aprendizagem individual das novas ferramentas, colocando de lado suas práticas tradicionais e reaprendendo um novo formato pedagógico para essa realidade do trabalho remoto.

Contudo, a intensificação de atividades docentes com novas aprendizagens, com vistas a suprir a necessidade de conhecimento relacionada às *TICs*, reduziram a jornada de descanso dos profissionais, afetando diretamente a vida pessoal, pois nos dias de folga dos docentes aconteciam as *lives* disponibilizadas pela SEED, com intuito de proporcionar novos conhecimentos em relação às novas demandas educacionais. Antunes (2020) aponta que a profissionalização se torna peça chave para a educação pública básica, direcionada à multifuncionalidade e flexibilidade submetida ao capital humano, em que docentes isolados no interior de suas residências, são responsáveis pelo êxito ou fracasso escolar dos alunos.

Em relação ao cenário acima, Bridi et al. (2020), informam que o aumento da exploração do trabalho docente no Brasil se deu pela flexibilidade em regimes de trabalho, exigindo dos professores quantidade de horas exaustivas em atividades educacionais, aumento substancial de trabalho, intensificação e extensão de qualificações e, conseqüentemente, a quebra da carreira docente, relacionando-a, às demandas e a lógica do mercado, situação intensificada no período da pandemia.

A SEED passou a controlar a quantidade de horas e desempenho em face das plataformas utilizadas. Desta maneira, docentes da rede pública do Paraná viram suas jornadas de trabalho aumentadas, e passaram a ser avaliados e monitorados por sua desenvoltura, perante as tecnologias e sistemas manuseados. Os entrevistados foram questionados quanto aos treinamentos realizados ou não para os usos das plataformas e sistemas informacionais, conforme se observa no GRÁFICO 8.

GRÁFICO 8 – TREINAMENTO PARA DESENVOLVER O ERE



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Ao serem questionados sobre o fornecimento de treinamento para o desenvolvimento das atividades em Ensino Remoto Emergencial, 118 professores afirmaram não terem recebido nenhum tipo de preparo no momento da transição entre as modalidades de ensino, como explicitado no GRÁFICO 8 acima, sendo a maioria aqueles que atuam em modalidade PSS. Ademais, apenas 9 professores concursados, e 11 PSS, afirmaram ter recebido treinamento, os demais avaliados na condição de não saber informar sobre tal questionamento.

Compreender as condições de trabalho durante a pandemia do COVID-19 implica em verificar a utilização de aparatos sofisticados. Também, em esclarecer como foram os treinamentos para o manuseio das tecnologias voltadas ao planejamento das aulas. Diante de tais fatos, bem como dos dados apresentados no GRÁFICO 8 anteriormente, fica evidente a constatação de que o governo do Estado do Paraná, sua secretaria de educação e comunidade escolar de modo geral, não estavam preparados para a alteração repentina do sistema de ensino. Essa

transição, que ocorreu de modo abrupto, e sem o devido preparo, suscitou um contexto de incertezas, dificuldades e desafios, em que professores tiveram sua carga horária de trabalho potencializada, e foram sujeitas as repercussões de tais medidas.

Em relação ao ERE e aos fatos ocorridos na área da educação no Paraná, Almeida e Dalben (2020) apontam que,

vislumbrando um movimento ao mesmo tempo acolhedor e potencializador de aprendizagens, considerando que nem todos possuíam as habilidades necessárias para o uso das ferramentas digitais disponíveis, iniciou-se processo de formação dos sujeitos. De maneira dinâmica, foi-se instaurando um comportamento apelidado de: “quem sabe mais, ajuda quem sabe menos” (ALMEIDA, DALBEN, 2020, p.9).

O suporte de treinamento e apoio pedagógico para o desenvolvimento do ERE demonstrou-se de suma relevância, pois permitiria mais agilidade e economia de tempo para os professores. Entretanto, a carência de conhecimentos e habilidades para atender as expectativas dos estudantes colocou os docentes em uma experiência até então nunca vivenciada, gerando inclusive situações de incapacidade e desconforto.

A maioria dos docentes não possuía habilidade para utilizar os aplicativos, controles e programas oferecidos pela SEED e a aprendizagem para o manejo de tais artifícios aconteceu de modo simultâneo a realização das aulas. Como apontam Oliveira e Pochmann (2020, p.221) “o tempo destinado ao conteúdo da disciplina que ministram é demanda do prazo de aprender a manusear os programas e aplicativos.”

Por outro lado, é possível considerar que foram dispostos, na plataforma do *Youtube* vídeos que de alguma maneira auxiliaram os docentes do Paraná. Como ressaltam Oliveira e Pochmann (2020, p.221) “[...] os apelos de formação digital dos professores têm sido frequentes em muitos meios, eles são em geral bastante retóricos, já que as condições objetivas oferecidas pelas escolas se encontram longe da prática.”

Diante de todas as demandas dos docentes paranaenses, surgiram movimentos desencadeados pelos próprios professores. Almeida e Dalben (2020) destacam esse processo de auxílio mútuo entre professores como,

os “apadrinhamentos” permitiram um processo genuinamente coletivo e solidário para enfrentamento da falta de fluência digital entre os professores, garantindo o avanço do grupo como um todo – dimensão possivelmente potencializada pela maneira como se deu a organização para ação: participativa e não hierarquizada, em forma de trabalho conjunto (ALMEIDA, DALBEN, 2020, p.10).

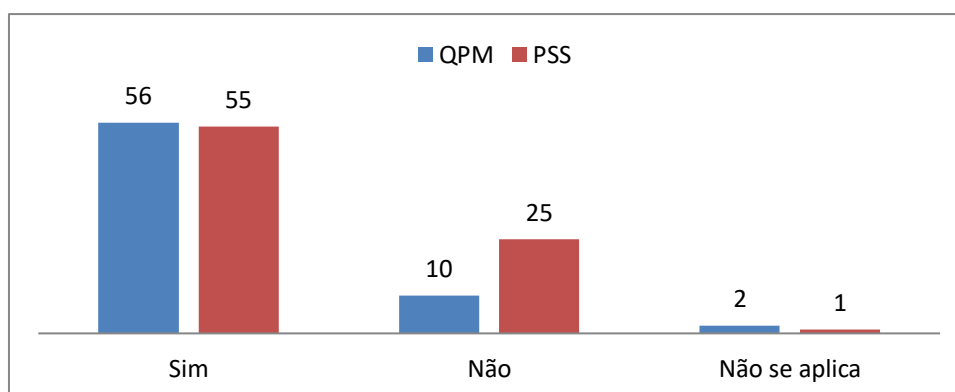
A metodologia de trabalho imposta pela SEED, por várias vezes, era alterada inclusive durante o período de um mesmo mês, conforme já mencionado, era recorrente o fato de que, a cada dia os docentes recebiam uma nova informação sobre modificações dos processos de ensino. Além disso, em muitos casos, professores nem mesmo sabiam quais procedimentos estavam em realização no momento. Como destaca Guimarães (2021), em relatos cronológicos sobre procedimentos da SEED,

entre março e agosto de 2020 - que em todos esses meses a mantenedora implementou alterações no sistema de ensino remoto, aumentando a exaustiva rotina de trabalho docente, alterada por completo desde a suspensão das aulas presenciais, elevando os níveis de estresse e ansiedade dos profissionais da educação (GUIMARÃES, 2020, p. 59).

Essa sistematização instável de controle durante o Ensino Remoto Emergencial no Paraná, que submeteram docentes a diversas formas de assédio pela produtividade e desempenho, gerou sofrimento, tristezas e angústias, e expôs a importância de avaliar o sentimento dos professores em relação ao trabalho, bem como o impacto de tais aspectos na vida pessoal destes trabalhadores.

Ainda, observando as condições objetivas de trabalho dos docentes, quanto ao processo de gravação de aulas, o GRÁFICO 9 abaixo expressa a porcentagem semelhante, tanto no quadro de professores PSS quanto no de docentes QPM.

GRÁFICO 9 – AULAS GRAVADAS PELA SEED



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Neste grupo, 56 (QPM) e 55 (PSS) professores, respectivamente, afirmaram terem suas disciplinas gravadas. Em contrapartida, 35 professores (entre QPM e PSS) não fizeram uso de gravação das aulas e 1 docente PSS e 2 concursados informaram que tal análise não se aplica a sua prática. O processo de gravação de aulas iniciou em 06/04/2020, de forma assíncrona, e foi destinado aos estudantes das escolas da rede pública de ensino, de modo a disponibilizar a programação por meio de canais de televisão. Segundo Paraná (2021), foram desenvolvidos aplicativos, tanto para telefone celular, quanto para a *internet*, canais do *Youtube*, e plataformas como *Google Classroom*, para acesso aos conteúdos gravados.

Professores que participaram das gravações foram selecionados pela SEED, sendo recrutados, a princípio, apenas os que fizessem parte do quadro de profissionais QPM. Entretanto, devido à falta destes docentes, foram selecionados também os professores com contratos por tempo determinado. O credenciamento era regulamentado pela Resolução n. 1.014/2020 – GS/SEED com valores de R\$ 70,00 reais por aula gravada e a somatória dos valores pagos não deveria ultrapassar o rendimento mensal do professor.

Em relação a esse movimento, no que diz respeito às diferenças entre as modalidades de contratação Silva (2020), observa que as condições flexíveis de trabalho,

perpassa o setor estável (concursado) do professorado sob as mais diferentes nuances, no entanto, ela é ainda mais intensa em alguns estratos específicos de trabalhadores. É preciso observar que há uma precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de educação básica (SILVA, 2020, p.589).

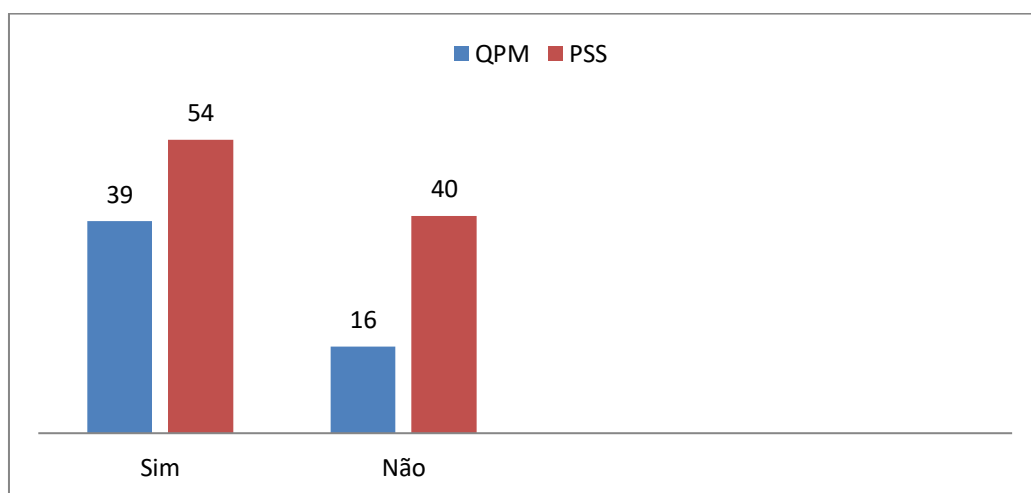
Faz-se necessário mencionar que as aulas gravadas por diversos professores aconteceram no ano de 2020 e, para 2021 foram disponibilizadas as reprises do ano anterior. Em relação a essa formatação de trabalho, Souza et al. (2021, p. 6) ressaltam que “o processo de ensino remoto faz uso da imagem e da voz de professoras e professores pelas escolas, [...] muitas vezes desacompanhadas dos direitos de cessão.”

Vale ressaltar também, que as aulas das disciplinas gravadas eram destinadas ao ensino médio regular, não disponível ao ensino médio profissionalizante e ensino de jovens e adultos, como mencionado anteriormente. Assim, professores do ensino técnico e EJA deveriam desenvolver sua própria

estratégia e metodologia durante a pandemia, para que os objetivos de apreensão de conteúdos fossem atingidos pelos estudantes. Tal situação é mencionada por Guimarães (2021, p. 62) “[...] alguns professores têm realizado a aula *on-line* com os alunos, principalmente, no curso técnico médio e subsequente, pois o aplicativo Aula Paraná, não exibe aulas específicas para o curso técnico.”

Os docentes participantes da pesquisa, também foram questionados quanto à realização e utilização de *Meet* e as formas de controle de uso e os resultados de tal análise foram relacionados com informações de vínculo empregatício, no GRÁFICO 10 a seguir.

GRÁFICO 10 – ADVERTIDO POR NÃO REALIZAR *MEET*



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Dos 149 avaliados, pouco mais de 62% afirmaram terem sido questionados por não realizar as reuniões *on-line*, sendo 54 atuantes na modalidade PSS. Entre os que não sofreram qualquer tipo de advertência, a maioria era constituída também por PSS, na proporção de 26% dos avaliados. Essas informações são consideradas relevantes, pois no ano de 2020 as reuniões *Meet* eram consideradas facultativas, contudo, no ano de 2021, passaram a adquirir caráter obrigatório, com o tempo mínimo de 40 minutos. A resolução 1.111/21 de 15/03/2021 da SEED, conforme já mencionada acima, descreve que em caso de quedas na conexão de internet ou interrupções, deveria haver justificativa com envio de *email* para a escola em que o professor trabalhava (PARANÁ, 2021).

Mesmo com as justificativas, muitos professores tiveram descontos em seus salários devido a faltas inadvertidas, tal informação é corroborada a partir dos dados dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa. Tal situação decorreu

pelo fato de o aplicativo *Power bi* controlar o tempo de duração das aulas, não sendo possível questionar falhas do sistema, que identificava, por *login* e número de CPF dos docentes, os horários de início e finalização da *Meet*.

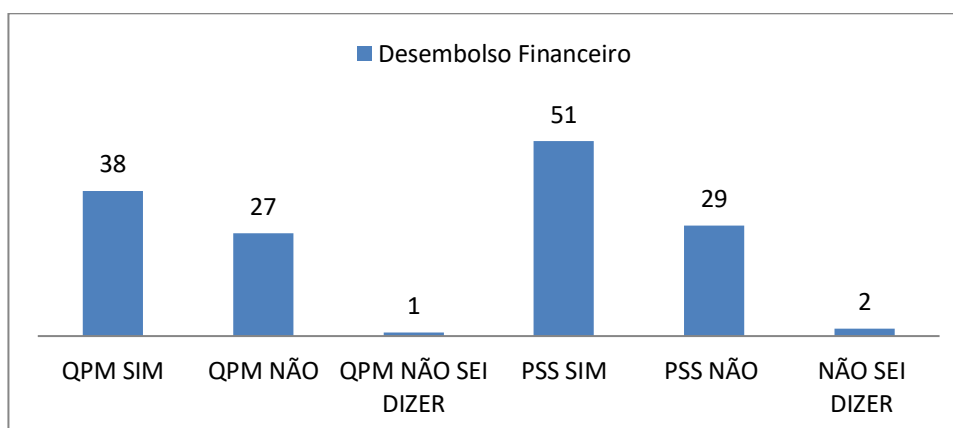
Este cenário reflete a realidade de professores pautados na instabilidade, insegurança, condições complexas de trabalho e remunerações cada vez mais reduzidas. Silva (2020) pondera essa situação da seguinte maneira,

O desamparo desses profissionais é um problema antigo, agora vivenciado pela pandemia. As condições de trabalho desse expressivo contingente da classe trabalhadora docente, já tão perverso 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 (SILVA, 2020, p.597).

Além do relógio, as plataformas virtuais passaram a controlar o ponto dos trabalhadores da educação, que acontece pelo endereço de *e-mail*, complementando um cenário com a prerrogativa de que professores devem ser mais produtivos, correspondendo às demandas dos alunos, incluindo orientações, participações e apresentações em eventos.

Ademais a essa realidade, para a efetivação do ensino remoto, foi necessário que professores, a partir de desembolsos próprios, adquirissem a estrutura necessária (incluindo aparato tecnológico) para a realização do ERE. Docentes, também opinaram sobre essa questão e as respostas foram relacionadas com o vínculo empregatício. Conforme GRÁFICO 11 de maneira a compreender qual a modalidade de professores que mais necessitou investir em estrutura para o Ensino Remoto Emergencial.

GRÁFICO 11 – DESEMBOLSO FINANCEIRO COM O ERE



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Quanto a despesas pessoais, quase 60% dos avaliados afirmaram contabilizar custos extras para adequações na modalidade de ensino remoto, sendo a maioria, 51 professores atuantes na modalidade PSS. Em contrapartida, quantidades semelhantes negaram tais despesas, 29 da modalidade PSS e 27 da QPM. Além disso, 2 professores de cada modalidade de vínculo empregatício não souberam informar sobre tal questionamento.

Em relação aos custos ao desenvolvimento do trabalho remoto, Silva (2020, p.599) afirma que “[...] os instrumentos de trabalho como computadores, celulares, pacote de dados, luz, entre outros, têm sido custeados integralmente pelo próprio profissional da educação”. Essa questão, também é corroborada por Bridi et al. (2020), que aponta o desembolso financeiro, ocasionada em função dos gastos para adaptação da infraestrutura ao trabalho remoto, ficaram a cargo dos docentes no tocante aos custos de adaptação e manutenção de todos os aparatos tecnológicos para o ERE.

Professores, também relataram que seus equipamentos sofreram danos devido ao uso contínuo, durante as aulas remotas, e que precisaram realizar investimentos na compra de novos produtos, fato que ainda remete a desembolso financeiro para realizar seu trabalho docente.

Houve aumento nas despesas residenciais com o trabalho remoto e foi necessário aumentar o meu plano de internet residencial, fazer um *upgrade* no meu computador, investir em mobiliário e trocar de celular, isso totalizou um gasto de aproximadamente 4 mil reais. (Respondente 6, homem, casado, 9 anos de trabalho docente).

Ainda, quanto aos gastos pessoais dos professores para o trabalho em casa, devem-se contabilizar os custos fixos com energia, *internet*, desgaste dos equipamentos e móveis, já que a análise revelou diversos relatos de docentes que se sentiram obrigados a comprar computadores, câmeras e impressoras para desenvolver seu trabalho de forma minimamente satisfatória. Nesse contexto, os avaliados foram questionados quanto ao recebimento de algum equipamento para o desenvolvimento do trabalho, conforme necessidade constatada previamente apresentada no GRÁFICO 12.

GRÁFICO 12 – RECEBEU ALGUM EQUIPAMENTO NO ERE



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021

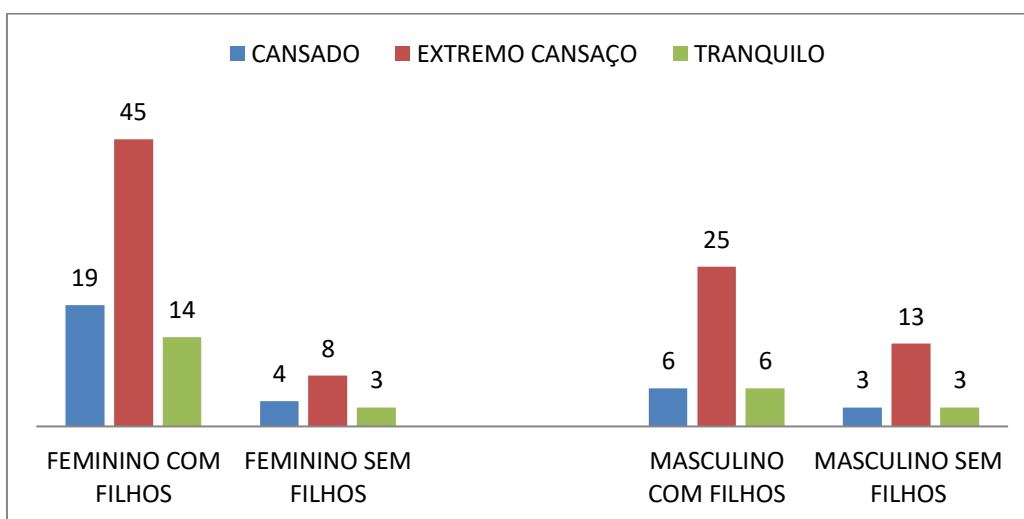
Entre os 149 avaliados, 146 alegaram não terem recebido qualquer tipo de equipamento para suporte de suas atividades, conforme esquematizado no GRÁFICO 12 acima. Apenas 2 professores não souberam responder e 1 informou ter recebido um computador da escola, na forma de empréstimo, para auxiliar na elaboração das aulas na modalidade remota.

Cabe ressaltar, em relação aos equipamentos utilizados para o ensino remoto, como aponta Silva (2020), que muitos docentes possuem recursos para desenvolver as atividades em suas residências de modo virtual, contudo, alguns precisam inclusive ministrar aulas com planos de telefones celulares pré-pagos. Assim, confirma-se que docentes desprovidos de equipamentos necessários para o ensino remoto viram-se obrigados a solicitar empréstimos nas escolas, compartilhar equipamentos com seus familiares ou realizar aquisições.

3.4 PERCEPÇÕES DO TRABALHO REMOTO

As percepções dos professores a respeito do trabalho remoto receberam destaque nas análises a partir das falas dos professores participantes e dos dados do questionário. Como apontam dados do GRÁFICO 13 abaixo, os docentes foram indagados a respeito do trabalho remoto e a repercussão no âmbito familiar, sobretudo na dinâmica com os filhos.

GRÁFICO 13 – REPERCUSSÕES SOBRE ÂMBITO FAMILIAR E EMOCIONAL



FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021.

Dentre as docentes que possuem filhos, 45 afirmaram sentir extremo cansaço durante o desenvolvimento das atividades em ERE, 19 relataram cansaço, e apenas 14 foram capazes de desempenhar suas atribuições com tranquilidade. Para as docentes que não possuem filhos, os valores encontrados foram significativamente menores, com 8 extremo cansaço, 4 sentem-se cansadas e 3 tranquilas, respectivamente.

Para o sexo masculino, verifica-se que os índices constatados foram menores, tanto no grupo de professores que tem filhos, quanto naquele que não apresenta. Os dados do gráfico apontam que 25 e 13 professores, respectivamente, sentiram cansaço extremo, 6 professores com filhos e 3 sem filhos informaram o sentimento de cansaço, e apenas 6 e 3 professores, nos respectivos subgrupos avaliados, foram capazes de atuar com tranquilidade no período de ERE.

Portanto, ao relacionar como os professores se sentem com relação ao trabalho remoto com o número de filhos, constata-se que, entre as participantes que foram às professoras mães, as profissionais são mais acometidas por cansaço durante o ERE.

“Com a família inteira em casa, lecionar tornou-se praticamente impossível. A todos os momentos as crianças querem atenção. Tenho 3 filhos, tudo ficou mais difícil. Moramos em um apartamento pequeno, não tenho companheiro, moro com meus pais idosos. Fazer as refeições e cuidar da casa é uma luta diária, o momento mais difícil que já passei até agora.” (Respondente 2, mulher, solteira, 11 anos de trabalho docente).

Também, com 3 reincidências as palavras: acesso, aprendizado, apresentações, arquivos, atenção, casa, cuidar, desgaste, dia, educacionais, ferramentas, filhos, horas, individual, pressão, remoto, *Whatsapp*. Por fim, houve 2 reincidências para as palavras coagir, conhecimento, ampliação, internet e aumento. Todas as demais palavras da nuvem foram mencionadas apenas 1 vez.

Dessa forma, torna-se nítido o fato de que, nessa seleção, os professores apontam o (re)trabalho com aspecto relevante para intensificar suas atividades laborais, além de situações recorrentes de profissionais em situação de cansaço devido à docência no período de ERE com o cuidado familiar. No QUADRO 10 abaixo se pode observar as reincidências das palavras.

QUADRO 10 – QUESTÃO ABERTA 2 – QUANTIDADE DE PALAVRAS

(Continua)

Quantidade	Palavras
13	Trabalho
7	Refazer
4	Profissional
4	Cansativo
4	Burocrático
4	Conteúdos
4	Difícil
4	Mais
4	Ameaças
3	Acesso
3	Aprendizado
3	Apresentações
3	Arquivos
3	Atenção
3	Casa
3	Cuidar
3	Desgaste
3	Dia
3	Educacionais

QUADRO 10 – QUESTÃO ABERTA 2 – QUANTIDADE DE PALAVRAS

(Conclusão)

Quantidade	Palavras
3	Ferramentas
3	Filhos
3	Horas
3	Individual
3	Pressão
3	Remoto
3	Whatsapp
2	Coagir
2	Conhecimento
2	Ampliação
2	Internet
2	Aumento

FONTE: Elaboração da autora. (WORDCLOUD, 2021)

Com base nas informações sobre as percepções dos trabalhadores a respeito da flexibilização do trabalho, também cabe ressaltar que a desgastante jornada de trabalho para professores com contratos de tempo determinado foi mais impactante. Os professores PSS já enfrentavam a instabilidade dos contratos, sem os mesmos direitos trabalhistas que possuem os docentes do quadro próprio do magistério. Durante o período de ERE, esses docentes declararam que ainda se sentiram compelidos a trabalhar de forma intensificada, flexibilizada, precarizada e fragilizada.

A rotatividade dos professores PSS é um fator de instabilidade para esses profissionais, visto que, dependem de aberturas de vagas em outras escolas, para serem novamente contratados, caso sejam dispensados, ficam sem a continuidade do trabalho pedagógico e institucional. A cada novo ano é uma dramática incógnita, conseguir uma colocação profissional nas escolas públicas do Paraná. Para os professores concursados, as pressões foram relativas à carga de tarefas e ao aprendizado para utilizar as plataformas de ensino, a fim de que pudessem acompanhar os estudantes durante o período de distanciamento social.

Destacam-se também os desafios pessoais de cada docente, os quais foram obrigados a alterar suas práticas pedagógicas, desenvolver um novo formato de trabalho, de maneira solitária e sem apoio, pois nem mesmo os alunos estavam acessíveis a diálogo durante as aulas remotas.

Em relação a esse formato de trabalho, Bridi et al. (2020), também destacam que o trabalho no período de distanciamento social, apresentou pontos positivos e negativos, que para os docentes da pesquisa foram em grande parte não favoráveis para o trabalho desenvolvido com aulas remotas, pois professores tiveram sua carga laboral intensificada.

As perspectivas dos docentes a respeito do trabalho remoto com aspectos positivos se observam no QUADRO 11.

QUADRO 11 – ASPECTOS POSITIVOS DO ERE

ASPECTOS	DOCENTES	%
Não tem desperdício de tempo com transporte.	95	63,7
Não tenho gasto financeiro com deslocamento e trânsito.	87	58,3
Não tem gasto com roupas e alimentos fora da residência.	70	47
Tenho calma e tranquilidade para desenvolver minhas atividades.	28	18,8
Mais tempo com a família.	16	10,7
Mais tempo disponível para lazer e práticas de esportes.	8	5,4
Não preciso me relacionar com colegas de trabalho.	8	5,4
Não ter contato presencial com alunos (as).	8	5,4

FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021

Quando questionados sobre os aspectos positivos do desenvolvimento das aulas em modalidade ERE, maior consenso com não ter desperdício de tempo com transporte, 95 docentes marcam essa opção. Como aspecto positivo também, não ter gasto financeiro com deslocamento e trânsito 87 respostas. Não tem gasto com roupas e alimentos fora da residência 70 respostas.

Ainda houve menção a alguns outros fatores positivos, como mais tranquilidade para o desenvolvimento das atividades 28 respostas, mais tempo para familiares 16 respostas, mais tempo para lazer e práticas desportivas 8 respostas, não ter contato com colegas e com alunos de modo presencial também com 8 marcações.

A partir das colocações dos docentes sobre os aspectos positivos os benefícios das aulas em modalidade remota, notam-se aspectos relevantes, a priori,

como redução de tempo e custos, mas que trazem à tona uma realidade de trabalhadores com baixas remunerações e contratos precários (BRIDI et al., 2020).

A esse respeito Antunes (2020), destaca que a não realização de concursos públicos, e o caráter eventual ou temporário da atividade docente, direcionam os profissionais a acreditarem que essas economias podem representar ganho real de remuneração. Entretanto, na prática, os dispêndios são maiores, pois o professor torna-se o provedor do que antes era de incumbência do estado, com responsabilidades sobre gastos com internet, energia, depreciação dos equipamentos e demandas de trabalho docente a qualquer momento do dia.

Diante do exposto, nota-se como a pandemia de COVID-19 trouxe mais desafios e dificuldades do que aspectos positivos sobre as modalidades de ensino remoto, conforme QUADRO 12 abaixo.

QUADRO 12 – ASPECTOS NEGATIVOS DO ERE

ASPECTOS	DOCENTES	%
Demanda de trabalho a qualquer hora do dia e noite.	109	73,1
Jornadas excessivas.	92	61,7
Falta de treinamento.	77	51,6
Excesso de cobranças.	72	48,3
Muito tempo desenvolvendo atividades.	66	44,2
Falta de móveis e equipamentos.	48	32,2
Ambiente doméstico com trabalho.	43	28,8
Falta do contato com os colegas de trabalho.	33	22,1

FONTE: Elaboração da autora. Pesquisa de campo, 2021

Dentre os aspectos negativos, para os 149 docentes que responderam ao questionário, à demanda de trabalho a qualquer hora do dia e noite com 109 respostas, o aspecto de jornadas excessivas com 92 dos respondentes, 77 docentes marcaram a falta de treinamento, o excesso de cobranças com 72 docentes, 66 responderam que precisaram de muito tempo para desenvolver atividades, 48 docentes marcaram a falta de móveis e equipamentos, 43 responderam que o ambiente doméstico se envolve com o profissional, e a falta de contato com os colegas professores com 33 respostas.

Observa-se, a partir de autores e dados dessa pesquisa, que os desafios enfrentados não são uma excepcionalidade imposta pelo ERE, o qual aconteceu sem a formulação de estratégias para a utilização de tecnologias. Mas sim, questões pré-existentes no contexto que antecede a pandemia, mas que se acentuam no último biênio. Muitos são os relatos dos profissionais docentes em relação às dificuldades ao desenvolvimento de conteúdos no período do ensino remoto, que desabafam sobre seus cotidianos dramáticos de intensificação de trabalho.

Em complemento ao campo empírico realizado buscou-se a partir de entrevista com a representante sindical do setor da educação, reflexões a respeito da realidade dos docentes do Estado do Paraná. Embora, tenham sido realizados alguns avanços em relação à carreira dos profissionais da educação, percebem-se retrocessos como a falta de investimentos, falta de continuidade de políticas educacionais mesmo com alteração de gestão governamental, além da limitação de gastos com a emenda Constitucional nº 55/2016 que determina a estagnação dos investimentos públicos por 20 anos, fatos que refletem a realidade da rede de ensino do estado, como se pode observar a seguir.

3.4.1 Percepções do trabalho remoto a partir da Representante Sindical

As percepções do trabalho remoto também foram observadas por representante sindical da APP/Sindicato, a partir de resposta de questionário enviado, no que se refere à flexibilização do trabalho, condições objetivas, relação espaço de trabalho e de não trabalho, na modalidade ERE. As percepções do sindicato versam em relação à contratação de professores PSS, remuneração e carreira.

Com relação aos pontos positivos da modalidade remota, a respondente aqui denominada de (RPSul), relatou que é uma forma de ensino que foi aplicada para atender uma situação emergencial em função da pandemia COVID -19 que exige “dentre várias medidas, o distanciamento social, a diminuição da circulação de pessoas, para não sobrecarregar o sistema de saúde pública, pois, os mais afetados são trabalhadores/as e seus filhos.” (Respondente RPSul, 2021).

Entretanto, aspectos negativos também foram apontados pela respondente RPSul, principalmente sobre as métricas para transposição do ensino presencial para o remoto, a saber “manter aula remota, com os mesmos critérios de aula

presencial, altamente burocratizado e controlador, penaliza muito mais os alunos, de situação socioeconômica mais vulnerável e os desestimula, afastando-os ainda mais da escola”.

No que tange a flexibilização do trabalho a representante sindical aponta que as maiores dificuldades dos professores se referem às determinações que impactaram na autonomia docente, exemplificando que:

“Com a obrigatoriedade dos *meet’s*, a escola perdeu sua autonomia, ou abriu mão (não consegui avaliar ainda). Tempo mínimo de quarenta minutos, extremamente desgastante. Característico de um governo altamente burocratizado, controlador, sem qualquer preocupação com a aprendizagem, somente com resultados.” (Respondente RPSul, 2021).

Questionando a representante sindical sobre as reclamações recebidas por parte dos docentes a respeito do trabalho remoto com os equipamentos dos professores, a respondente RPSul afirma que “muitos são os relatos de docentes sobre a utilização de equipamento próprio e internet pessoal, sem nenhum tipo de suporte. Carga horária trabalhada muito além daquela quando as atividades eram presenciais. Adoecimento, estresse”. (Respondente RPSul, 2021).

Nessa situação, além da intensificação da força de trabalho, a categoria se sente cada vez mais explorada, em um cenário prejudicado devido o distanciamento social e capacidade de organização enquanto categoria de trabalho.

A respeito das similaridades e diferenças entre as carreiras das modalidades QPM e PSS a representante RPSul, apontou que o trabalho realizado pelos professores contratados pelo regime PSS é semelhante ao realizado por um professor concursado, entretanto, destaca que,

“um dos problemas que temos, atualmente é a ausência de concurso público. O último realizado no Paraná foi em 2013. Com isso a contratação de temporários PSSs, vem aumentando ano após ano, precarizando a profissão docente. Governos com viés neoliberal sistematicamente privilegiam o setor privado, delegando para empresas terceirizadas a realização de testes seletivos e contratação de professores, sem nenhuma transparência. Esse tipo de contrato é temporário, portanto, totalmente precário”. (Respondente RPSul, 2021).

Assim, constata-se que a visão da respondente RPSul, em relação aos professores PSS, é a necessidade recorrente de busca pelos direitos da categoria como um todo. A pauta sobre a precarização e intensificação do trabalho no que tange a jornada de trabalho ficaram mais expostas durante o ensino remoto, o imprevisto nesse novo contexto, destaca a urgência de avaliar as condições de

trabalho para os docentes. O ponto negativo é a realidade dos profissionais do magistério com a pandemia que passou a exacerbar ainda mais as desigualdades, multiplicando o trabalho precário dos profissionais da educação.

De acordo com a respondente RPSul, sobre as condições de trabalho na escola pública, as instituições de ensino vêm passando por um processo acentuado de sucateamento “devido à ausência de políticas públicas efetivas para melhorar a qualidade do ensino no sentido de oferecer uma estrutura mais adequada para a permanência dos alunos na escola, digo isso, porque reflete diretamente no trabalho do/a professor/a, seja PSS ou concursado.” Há ainda um fator agravante, no caso dos professores que se deslocam para dar aulas em duas, três ou mais escolas, em regiões distantes (Respondente RPSul, 2021).

A partir das falas da agente sindical, observa-se que professores PSS fazem parte de um número expressivo de profissionais da educação, que estão com contratos precarizados, sofrendo diversas formas de assédio moral, já que vivem com a constante ameaça de perderem aulas ou não conseguirem novos contratos. Desta maneira, o medo e a insegurança para esses professores foram agravados durante a pandemia.

Em um cenário pandêmico, com a formatação do Ensino Remoto Emergencial, as pressões governamentais para a redução de direitos acabam por sujeitar professores a trabalharem muito mais, descaracterizando sua carga horária com as funções docentes. Os educadores são compelidos a disponibilizar aulas extras, adaptarem-se a sistemática de ensino, mesmo com pouco domínio dos meios tecnológicos e digitais, cabendo a esses profissionais ainda, atrair e motivar os estudantes. Assim, observa-se a nova formatação de ensino, oferecido como alternativa a restrição presencial, que gera acúmulo de funções aos docentes.

Desde o início da pandemia, não foram planejadas políticas de formação para os profissionais de ensino, para que pudessem atuar de maneira uniforme na construção de um movimento pedagógico conjunto, a exemplo de outros países.

Assim, diante das evidências da falta de suporte, nota-se que o ensino público do Paraná passou por meses de incertezas, desde março a dezembro de 2020, imerso a improvisos, cenário em que, todas as semanas os professores recebiam novas orientações e resoluções sobre o ensino remoto (GUIMARÃES, 2020).

Algumas alterações ocorreram de maneira tão abrupta que os docentes não tiveram ao menos tempo para crítica e questionamento da celeridade das informações. Ademais, foram excluídos os aparatos dos recursos digitais desenvolvidos por governos anteriores em relação às *TICs* (Tecnologias da Informação e Comunicação) no processo educacional, ainda que a continuidade destes programas (supracitados em capítulos anteriores) pudessem colocar o Estado do Paraná em outro patamar em relação à problemática na educação vivenciada durante a pandemia de COVID-19.

Contudo, é essencial ressaltar que somente o uso das tecnologias não traz garantias de pleno desenvolvimento educacional, com vistas à qualidade e diversidade para proporcionar instrumentos de aprendizagem. E, para oportunizar aos estudantes a inclusão no ensino remoto, é necessário considerar que essas ferramentas são apenas pontos de suporte, para que docentes possam mediar o processo de ensino e, então, atingir os objetivos de lecionar de modo satisfatório e efetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do novo Coronavírus Covid-19 alterou repentinamente o modo de vida da população mundial, no Brasil não foi diferente, repercutindo em desafios sem precedentes para os profissionais da educação. A atuação dos docentes da Rede Pública do Paraná, no contexto da pandemia do Coronavírus, foram rapidamente adaptadas as medidas necessárias para limitar a propagação do vírus COVID-19, na proporção adotada foi o ensino remoto emergencial, modalidade de ensino não presencial, um grande desafio para os educadores.

O ensino remoto emergencial foi uma das alternativas adotadas pela educação do Estado do Paraná, com vistas a enfrentar a crise que assolou a as instituições educacionais. Assim, a implantação das aulas remotas foi determinante para reduzir o prejuízo ao ano letivo de 2020. As aulas na modalidade ERE se efetivaram a partir de docentes em suas residências, cumprindo o isolamento social, adaptando suas aulas presenciais para a modalidade virtual (com arranjos estruturais), de maneira que tantos os docentes quanto estudantes não se contaminassem com o vírus.

Docentes tiveram que apropriar-se de novos conhecimentos para oferecer a continuidade do ensino de forma virtual. Entretanto, este formato de aulas adotado durante o período de pandemia, retratou inúmeros problemas e desafios para ser implantado, consolidado, e principalmente, para conseguir atingir os melhores resultados de aprendizagem aos estudantes, como também, a não exclusão daqueles que não dispunham de equipamentos necessários as conexões. Assim, os professores viram-se envoltos às novas práticas, obrigados a alterar seus antigos formatos de lecionar, incitados a utilização um novo formato de trabalho o ERE necessitou das chamadas *TICs*.

A partir da pesquisa realizada, com docentes da Rede Pública do Estado, foi possível desenvolver eixos e dimensões de análises sobre a flexibilização do trabalho, em que se percebeu em que medida a flexibilização interferiu no trabalho dos docentes QPM e PSS. Foram analisadas as condições objetivas como infraestrutura, ergonomia, equipamentos, e plataformas digitais utilizadas. Ainda, observou-se que os locais utilizados para o fazer docente nas residências, em que o espaço doméstico se misturou ao trabalho, teve como cenário a mesa de jantar que deu espaço para o computador, o quarto do filho que virou *home-office*, entre tantos

outros exemplos, fazendo da casa o local efetivo de trabalho e, praticamente, sem direito a desconexão.

A pesquisa realizada com os professores e professoras, apontou que a pandemia e o isolamento social acentuaram intensificação de trabalho para docentes concursados e pior para aqueles com contratos por tempo determinado, sem nenhuma perspectiva de aumento de ganhos, comprometendo a autonomia das funções e ainda, acelerou processos de flexibilização e precarização do trabalho, gerando gastos para que profissionais desenvolvessem suas funções educacionais.

Outra questão apontada pela pesquisa com os docentes foi à questão da carga horária, com as atividades profissionais e o sentimento de cansaço evidente, devido aos modelos adotados no ensino remoto emergencial. Além destas questões, as iniciativas educacionais no que tange o ERE com o programa Aula Paraná transmitidos pela TV aberta local, *lives* realizadas em canal *Youtube*, *Google* sala de aula *Classroom*, vídeos gravados e aplicativo *Whatsapp*, foram executados de forma experimental, com projetos pilotos, o aprender fazendo, de forma amadora, um docente trabalhador ajudando o outro.

Mesmo que o foco da pesquisa seja o trabalho docente, ressalta-se que as tecnologias educacionais utilizadas, até este momento não dispõem de resultados positivos em relação à aprendizagem dos estudantes. Ainda, indica-se para estudos futuros olhares com em relação aos impactos do ensino remoto emergencial na educação básica e a aplicação do ensino híbrido. Com a pesquisa conclui-se, que a grande maioria dos professores não estava preparada para lecionar em um ambiente virtual, os processos educacionais ainda insipientes na modalidade digital se acentuaram com a fragilidade das políticas governamentais de ensino e o crescente desmonte da carreira docente. A educação não estava preparada para a transformação do giz para o digital.

REFERÊNCIAS

ADUNICAMP, Boletim Especial. **Relatório sobre Condições de Trabalho Remoto Docente na Unicamp no Contexto da Pandemia de Covid-19**. Julho 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; Mazzei, Arnaldo. (Orgs.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0** São Paulo: Boitempo, 2020.

ALMEIDA, Luana Costa. Dalben, Adilson. **(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível**. Campinas: Educação & Sociedade: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Cedes, 2020.

APP/Sindicato, **Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino à distância**. Texto publicado em 05/05/2021 pela APP/Sindicato. Disponível em <https://appsindicato.org.br/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-do-ensino-a-distancia/>. Acesso 25/07/2021.

APP/Sindicato, **Empresas contratadas por Ratinho Jr atrasam salários de agentes educacionais**. Texto publicado em 18/06/2021 pela APP/Sindicato. Disponível em <https://appsindicato.org.br/empresas-contratadas-por-ratinho-jr-atrasam-salarios-de-agentes-educacionais/>. Acesso 25/07/2021.

APP/Sindicato, **Os contratos funcionários(as) PSS dos seis núcleos será estendido até 31 de maio**. Disponível em [https:// appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-demite-covardemente-funcionarios-de-escola-em-plena-pandemia/](https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-demite-covardemente-funcionarios-de-escola-em-plena-pandemia/). Acesso 19/08/2021.

APP/Sindicato, **APP-Sindicato-Governo adia prova PSS, mas mantém aplicação em meio a avanço da pandemia**. Texto publicado em 18/06/2021 pela APP/Sindicato. Disponível em :<<https://appsindicato.org.br/governo-adia-prova-pss-mas-mantem-aplicacao-em-meio-a-avanco-da-pandemia/>>. Acesso 19/08/2021.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva. **Flexibilização contratual no setor público: condições e relações de trabalho dos professores temporários nas universidades estaduais do Paraná**. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva. BRIDI, Maria Aparecida. MAIA, Fernanda Landolfi. **As configurações do Trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID-19**. Curitiba: GETS/UFPR; REMIR, 2020.

BIBIANO, Gustavo Hass. Ramos, Wilson. **O uso de tecnologias em escolas públicas: um estudo em um colégio estadual do Paraná**. II Congresso Brasileiro

de Engenharia de Produção, Ponta Grossa, PR, Brasil, Anais. 28 a 30 de novembro de 2012.

Disponível em: <http://anteriores.aprepro.org.br/conbrepro/2012/anais/artigos/gestaocoe/nhe/41.pdf>. Acesso em: 15 de Julho. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: Acesso em: 16 dez. 2020. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Complementar n.º 173, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 28 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Portaria nº 522 em 09/04/1997 reeditado por meio do Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Regulamenta Responsável pela Infraestrutura e Recursos Pedagógicos – FNDE.

Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfo>> Acesso em: 22 Jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, 2019.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Casa Civil, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Portaria n. 345, de 19 de Março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020c. Brasília: Casa Civil, 2020c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRIDI, Maria Aparecida; BOHLER Fernanda Ribas; ZANONI, Alexandre Pilan. Relatório técnico da pesquisa: **Trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19.** Curitiba: GETS/UFPR; REMIR, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/remir/index.php/condicoesde-trabalho/2020-o->

trabalhoremoto-home-office-no-contexto-da-pandemiacovid-19-parte-ii. Acesso em: 16 out. 2021.

CANZIANI, Tatiana de Medeiros. **TV Paulo Freire: uma experiência de televisão educativa no Estado do Paraná**. III Simpósio Internacional de Comunicação e Cultura Na América Latina: Integrar para além do mercado, São Paulo, Anais. Sp, v. 1, n. 1, p.537-546, nov. 2010. N° 1E (4) Edição Especial. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/77190/81052>. Acesso em: 15 de Julho. 2021.

CANZIANI, Tatiana de Medeiros. **TV Paulo Freire: desafios para a construção de uma televisão educativa**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=161956. Acesso em: 01/07/2021.

COSTIN, Cláudia [et al.]. **A escola na pandemia** [livro eletrônico]: 9 visões sobre a crise do ensino durante o Coronavírus. - 1. ed. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. (PDF).

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo Livraria Editora Ltda, 1986.

G1 EDUCAÇÃO. **Estudantes, pais e professores narram “apagão” do ensino público na pandemia**; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo. Notícia publicada em 21 de maio de 2020. Disponível em: Acesso 23 Ago. 2021

GUIMARÃES, L. M. S. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de covid-19**. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) - Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

International Labour Organization. ILO Monitor: **Covid-19 and the world of work**. Second Edition. Updated estimates and analysis. Geneva, Switzerland pdf. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/briefingnote/wcms_740877.pdf. Acesso em: 01/07/2021.

LACERDA, Tiago Eurico de. TEDESCO, Anderson Luiz (Org.). **Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades**. Recurso digital. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, Deise. **Trabalho docente na educação superior: tensões e novos sentidos**. VII Seminário da Rede Latino-americana de Estudos Sobre o Trabalho Docente, 2008, Universidade de Buenos Aires.

MANCEBO, Deise. **Pandemia e educação superior no Brasil**. Educação & Sociedade. 2020.

Manfredi, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil** São Paulo: Cortez Editora, 2002

MELLO, Keite Silva de. THOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. **Ensino remoto e as contradições no trabalho docente**. Revista Interinstitucional de Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 12 - 35 – (jun. – out. 2020):

MEUCCI, Simone. **Sociologia, Filosofia e Artes nas escolas: precisamos mais, não menos**. Texto publicado em 06/01/2021 pela APP/Sindicato. Disponível em <<https://appsindicato.org.br/sociologia-filosofia-e-artes-nas-escolas-precisamos-mais-nao-menos/>> acesso 18 Jul. 2021.

MEUCCI, Simone. "**Sociologia, filosofia e artes nas escolas: precisamos mais, não menos**", Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/2020/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=217>> Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAES, de M. Melissa. **Os impactos da pandemia para o trabalhador e suas relações com o trabalho** [recurso eletrônico] / Organizadora, Melissa Machado de Moraes. (Coleção o trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2020.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NAUROSKI, Everson Araújo. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma visão crítica**. 3.ed. Rio de Janeiro, Consultor, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. POCHMANN, Marcio (Org.) **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Positiva, 2020.

PARANÁ. Centro de Excelência em Tecnologia Educacional (Cetepar). **Projeto de divulgação da “TV Paulo Freire: Um Canal para a Liberdade”**, 2007.

PARANÁ (Estado), **Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses** / Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED/Pr., 2010. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana_digital.pdf> Acesso em: 25 Jul. 2021.

PARANÁ (Estado), **Instrução normativa conjunta nº 011/2020/SEED duração de aulas online via Meet.** Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

PARANÁ (Estado), **Educação unifica a matriz curricular do Ensino Médio.** Disponível em:

<<http://www.escoladigital.professor.pr.gov.br/noticias/seed/7263e459-1a0f-4a0c-81e7-28289007d795>> Acesso em: 20 ago. 2021.

PARANÁ (Estado), **Resolução nº 1.016 - 03/04/2020 - Regime especial aulas não presenciais.** Súmula: Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf> Acesso em: 20 ago. 2021.

PARANÁ (Estado), **Resolução 1311/2021 Aulas via Google Meet com câmera aberta mínimo 40 minutos duração por aula.** Por turma e por disciplina prevista no cronograma de horários das aulas em cada instituição de ensino. Disponível em: <[https://RES%201311-2021-GS-SEED%2017.471.832-6%20Altera%20dispositivo%20da%20Res%201111-2021%20\(1\).pdf](https://RES%201311-2021-GS-SEED%2017.471.832-6%20Altera%20dispositivo%20da%20Res%201111-2021%20(1).pdf)> Acesso em: 20 ago. 2021.

PARANÁ (Estado), **Contrato por Tempo Determinado (SEED).** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Tabela-de-Vencimentos-PSS-0/>> Acesso em: 22 Jul. 2021.

PARANÁ (Estado), **Legislação Estadual do Paraná.** Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-104-2004-parana-altera-osdispositivos-que-especifica-das-leis-nos-6-417-73-7-434-80-6-174-70-e-lei-complementar-no-72-93-na-parte-que-dispoem-sobre-diarias-e-outras-vantagens>> Acesso em: 22 Jul. 2021.

PARANÁ (Estado), **EditaINº 47/2020 GS/SEED torna pública a realização de Processo Seletivo Simplificado.**

Disponível em:

<<http://www.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=22631/>> Acesso em: 22 Jul. 2021.

PARANÁ (Estado), **Súmula dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público.** Disponível em:

<legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67826>> Acesso em: 21 ago. 2021.

PARANÁ, (Estado), **Valor hora aula Contrato por prazo determinado.** Disponível em: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=10737>> Acesso em: 20 ago. 2021.

PARANÁ, (Estado), **Legislação Estadual do Paraná**. Disponível em:<<https://www.leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-6736-2021-parana>>Acesso em: 21 ago. 2021.

PARANÁ (Estado), **Agência Estadual de Notícias (AEN)**. Disponível em:<<https://www.aen.gov.BR.>>Acesso em: 30 ago. 2021.

PRYJMA, Marielda. (Orgs.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFR, 2013.

PYKOSZ, Lausane Corrêa. VALÉRIO, Telma Faltz. **Fundamentos históricos da educação brasileira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RUIZ, Maria José Ferreira. **A democratização da escola pública no estado do Paraná (1983 a 2010)**. Londrina: Eduel, 2014.

SANTOS, Elizabete dos. et al. **TV Paulo Freire:Um canal para a liberdade**, 2007Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/semana/sem_peag_2007_tecnol_educ.pdf./> Acesso em 15/07/2021.

SILVA, Amanda Moreira. **Da Uberização à Youtuberização: a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia**. Revista Trabalho, Política e Sociedade Educar - RTPS. Rio de Janeiro, V. 5 – N09. Especial – pág. 587 - 610 – (jun. – Dez. 2020).

SOUZA, Kátia R. et al. **Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas Públicas de Educação no Paraná: As Condições de Trabalho de Professores Temporários e o Efeito-Território na Alocação de Docentes como Variáveis de Análise**. 2016. 323 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário elaborado pela pesquisadora Regina Riter de Matos, estudante do Programa Profsocio - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal do Paraná - UFPR, a respeito das condições objetivas de trabalho dos professores do Estado do Paraná em período de pandemia, realizado por trabalho remoto.

A finalidade deste estudo é compreender as condições objetivas de trabalho dos professores (as) do Estado do Paraná da educação básica e ensino médio no contexto da pandemia do COVID-19

As respostas ao questionário serão tratadas coletivamente, de forma que a identidade das/os respondentes será mantida em sigilo.

Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para mais informações.

Atenciosamente,

Regina Riter de Matos

BLOCO I - PERFIL E DADOS GERAIS.

1 - Aceito responder às questões por minha própria vontade, sem receber incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

() Sim() Não

2 – Qual seu sexo?

() Feminino() Masculino

() Outro() Prefiro não dizer

3 – Qual a sua faixa de idade?

() De 20 à 30 anos.() De 31 à 40 anos.() De 41 à 50 anos.() De 51 à 60 anos.() Acima de 61 anos.

4 – Qual seu estado civil?

() Casado (a) () Solteiro (a) () Separado (a) Divorciado (a) () União estável

() Outra situação

5 – Número de filhos (as)?

☐ Não tenho filhos ☐ 1 filho ☐ 2 filhos ☐ 3 filhos ☐ Mais de 3 filhos.

6 – Qual sua Escolaridade?

☐ Superior incompleto ☐ Superior completo ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Outro.

7 - Cidade em que trabalha?

8 - Desenvolve atividades de:

☐ Professor (a) ☐ Professor (a) de sala de recursos ☐ Pedagogo (a) ☐ Professor (a) PAE

9 – Tempo de atuação profissional na rede pública?

☐ Menos de 1 ano ☐ De 1 a 5 anos ☐ De 6 a 10 anos ☐ De 11 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos.

10 - Qual seu vínculo empregatício?

☐ Processo Seletivo Simplificado - PSS
☐ Quadro Próprio do Magistério – QPM

11 – Para o ano de 2020 lecionava para quantas turmas?

☐ Em 1 turma ☐ De 2 a 5 turmas ☐ De 6 a 10 turmas ☐ De 11 a 15 turmas ☐ Mais de 15 turmas.

12 - Minha carga horária antes da pandemia do Covid 19 era suficiente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo ☐ Não sei responder ☐ Discordo ☐ Discordo totalmente.

13 - Qual a sua carga horária semanal para a docência antes do ensino remoto emergencial?

☐ De 5 a 10 horas semanais ☐ De 15 a 20 horas semanais ☐ De 21 a 30 horas semanais ☐ De 31 a 40 horas semanais.

BLOCO II CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO REMOTO

1 - Para o ano de 2020 com o ensino remoto emergencial precisei de um tempo adicional, além de minha carga horária normal, para cumprir com prazos estabelecidos para realização das atividades pedagógicas.

☐ Concordo totalmente ☐ Concordo ☐ Não sei responder ☐ Discordo ☐ Discordo totalmente.

2 - Em caso afirmativo na pergunta acima, quantas horas dedica a mais que sua carga normal de trabalho para atividades pedagógicas?

☐ De 1 a 3 horas por semana ☐ De 4 a 5 horas por semana ☐ De 6 a 10 horas por semana ☐ Não sei responder ☐ Não se aplica.

3 - Durante o período de ensino remoto emergencial realizaram horas a mais de trabalho pedagógico com as seguintes atividades (você poderá marcar uma ou mais de uma atividade):

☐ Planejamento de aulas ☐ Esclarecimentos sobre conteúdos programáticos para alunos (as) ☐ Desenvolvimento e digitação de atividades ☐ Correção e controle de atividades realizadas ☐ Gravação de aulas assíncronas ☐ Aulas síncronas ☐ Correção de atividades de recuperação (SELIGA) ☐ Momentos de reuniões síncronas com direção escolar, coordenação e pedagogia ☐ Busca ativa de atividades dos alunos (as) no sistema *Power Bi* ☐ Elaboração de relatórios relacionados ao *Power Bi* ☐ Envio de mensagens, e-mail e ligações para alunos (as) ☐ Não sei responder ☐ Não se aplica.

4 - A disciplina que lecionou no ano de 2020 teve aulas disponibilizadas pelo canal de televisão (assíncronas - aulas gravadas por professores da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná - SEED e visualizadas posteriormente pelos alunos (as))?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não se aplica.

5 - Caso sua disciplina não tenha sido disponibilizada com aulas no canal de televisão:

() Realizou aulas síncronas (em tempo real) () Gravou aulas no *Google* ou em outras plataformas () Não gravou aulas () Não realizou nenhum tipo de aulas, somente postou no mural do *Google Classroom* () Não se aplica.

6 - Você precisou adotar novas estratégias educacionais para facilitar o processo de aprendizado dos alunos, durante o ensino remoto emergencial?

() Sim () Não () Não se aplica () Não sei responder.

7 - Em caso afirmativo na pergunta acima, assinale quais métodos utilizou?

() Aulas síncronas extras () Envio de arquivos com atividades () Envio de materiais impressos () Envio de *links* com vídeos () Não utilizei nenhum método () Não se aplica () Outros.

8 - Durante o ensino remoto emergencial verifiquei dificuldades para a utilização do *Google Classroom* como ferramenta pedagógica:

() Concordo totalmente () Concordo () Não sei responder () Discordo () Discordo totalmente () Não se aplica.

9 - Os treinamentos oferecidos pela Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná – SEED foram adequados para capacitar professores durante o ensino remoto?

() Concordo totalmente () Concordo () Não sei responder () Discordo () Discordo totalmente () Não recebi treinamento.

10 - Sofreu algum tipo de advertência por não realizar aulas síncronas (*Google Meet*)?

() Sim () Não () Não sei responder () Não se aplica.

BLOCO III CONDIÇÕES OBJETIVAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

1 - Como avalia suas condições de trabalho na modalidade ensino remoto emergencial quanto à ergonomia?

() Excelente, pois tenho escritório com mesa e cadeira adequados ao meu trabalho. () Razoável, pois não disponho de um espaço específico para realização do meu trabalho, mas possuo mesa e cadeira. () Péssima, pois não tenho mesa, cadeiras e nem local apropriados. () Não sei responder.

2 – Sobre suas aulas no formato do ensino remoto emergencial, quanto aos equipamentos e tecnologias necessários à realização das suas atividades, você avalia que são.

() Excelentes, pois disponho de tecnologia e equipamentos adequados à realização do meu trabalho. () Péssimas, pois não disponho de tecnologia e equipamentos adequados à realização do meu trabalho. () Razoáveis, pois disponho de parte de tecnologia e equipamentos adequados à realização do meu trabalho. () Não sei responder.

3 – Necessitou realizar adaptações em sua residência para o trabalho remoto?

() Sim () Não () Não sei responder.

4 - Durante o ensino remoto emergencial teve que desembolsar valores financeiros para realização de suas aulas?

() Sim () Não () Não sei responder.

5 - Recebeu algum equipamento da Mantenedora SEED (gratuitamente) para auxiliar o ensino remoto emergencial?

() Sim () Não () Não sei responder.

6 - Em sua opinião, qual a qualidade de suas aulas, durante o ensino remoto emergencial?

() Bom () Mediano () Ruim () Péssimo () Não sei dizer () Não se aplica.

7 - Prefere que modalidade de aulas?

☐ Remotas ☐ Presenciais ☐ Não sei dizer.

8 - Quais são os aspectos positivos para aulas remotas (é possível marcar mais de uma questão)

☐ Não tem desperdício de tempo com transporte. ☐ Não gasto com deslocamento e trânsito. ☐ Não tem gasto com roupas e alimentos fora da residência. ☐ Tenho calma e tranquilidade para desenvolver minhas atividades. ☐ Mais tempo com a família. ☐ Mais tempo disponível para lazer e práticas de esportes. ☐ Não preciso me relacionar com colegas de trabalho. ☐ Não ter contato presencial com alunos (as).

9 - Quais são os aspectos positivos para aulas presenciais (é possível marcar mais de uma questão).

☐ Ter uma atividade e sair todos os dias de casa. ☐ Planejar e desenvolver atividades com colegas de trabalho. ☐ Contato e comunicação com colegas. ☐ Maior assimilação das explicações por parte dos alunos (as).

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

BLOCO I – DADOS DO ENTREVISTADO

Nome: _____ Idade _____ Sexo: () feminino () masculino Estado civil: _____
Formação: _____ Profissão: _____

BLOCO II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo leciona?

Qual área leciona?

Qual nível de ensino (ensino fundamental I, ensino fundamental II ou ensino médio)?

Atende quantas escolas atualmente?

A área da educação, foi sua primeira escolha profissional?

BLOCO III - SOBRE O TRABALHO REMOTO DOCENTE

Como tem sido a experiência do trabalho remoto para você?

Quais as principais vantagens e desvantagens?

Você teve ampliação ou redução de carga horária de trabalho com o trabalho remoto?

Você teve ampliação ou redução salarial com o trabalho remoto?

Com relação à infraestrutura, recebeu apoio para equipamentos, *softwares* e gastos com luz, e internet?

Se não, qual o percentual de aumento nas suas despesas residenciais com o trabalho remoto?

Como foi o processo de transposição dos conteúdos e metodologias de ensino da modalidade presencial para a modalidade remota?

Em sua opinião, a interação com os estudantes melhorou com o ensino remoto?

No ensino remoto, você sente que trabalha mais horas, menos horas ou a mesma quantidade que na modalidade presencial?

No ensino remoto você sente que houve ampliação do ritmo de trabalho?

Com relação à Resolução n 1111/2021-GS/SEED dê a sua opinião.

Se pudesse mudar algo no ensino remoto, o que mudaria?

Eu, _____, da nacionalidade _____ Estado civil _____, portador(a) do RG n.º _____ profissão: _____ vinculado(a) à instituição: _____ ocupando o cargo de _____, estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre: _____. A pesquisa ajudará na construção de dissertação de mestrado realizada pela mestrandia Regina Riter de Matos, portadora do RG 5.536.991-7, sob orientação da professora Dr.^a Fernanda Landolfi Maia, do PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA/UFPR.

Esta pesquisa tem como objetivo: Compreender o trabalho docente durante a pandemia de Covid-19.

Estou ciente de que as informações por mim fornecidas, mediante entrevista e/ou questionário, poderão ser gravadas para obtenção dos dados e podem ser utilizadas para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Foi-me esclarecido de que a participação na pesquisa não é obrigatória e de que não receberei nenhuma remuneração para participar, conforme Resolução n. 196/09. Compreendo que é possível retirar o consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso me traga qualquer prejuízo. Foi-me assegurada toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional.

Curitiba, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) entrevistado(a) _____

Pesquisadora: Regina Riter de Matos

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA AGENTE SINDICAL**BLOCO I DADOS DO ENTREVISTADO**

Nome: _____ Idade _____ Sexo: () feminino () masculino

Estado civil: _____ Formação: ____ Profissão: ____ Nome da instituição: ____

Tempo de trabalho na instituição: __ Cargos ocupados: ____ Tempo no atual cargo: _____
Tempo de participação no sindicato: _____

BLOCO II SOBRE O TRABALHO REMOTO DOCENTE

1) Na sua visão como representante do sindicato, como avalia o trabalho remoto docente?

2) O sindicato recebeu alguma reclamação por parte dos docentes a respeito do trabalho remoto?

3) Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens do trabalho remoto docente?

4) Quais são as diferenças entre concursados e PSS em relação: a) ao trabalho; b) as condições de trabalho; c) as carreiras; d) as remunerações.

5) Como o sindicato se posiciona em relação à contratação de professores PSS?

6) Os professores costumam procurar o sindicato para solicitar orientação a respeito das relações de trabalho? Se sim, quais reivindicações?

7) Com relação a resolução da Resolução nº.1111/2021-GS/SEED, qual sua opinião?