

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

YASMINE BRAGA THEODORO

DE FRENTE PARA A TELA:

AS IMPLICAÇÕES DO USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NO CONTEXTO
DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO DO SUL

SÃO CARLOS - SP

2025

YASMINE BRAGA THEODORO

DE FRENTE PARA A TELA:

AS IMPLICAÇÕES DO USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NO CONTEXTO
DA PANDEMIA DA COVID-19 NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO DO SUL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Jacob Carlos Lima.

SÃO CARLOS - SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Yasmine Braga Theodoro, realizada em 03/04/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Jacob Carlos Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza (UNICAMP)

Profa. Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi (UFPR)

Prof. Dr. Fábio da Silva Sousa (UFMS)

Profa. Dra. Aline Suelen Pires (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho é resultado de um contexto, ou melhor, de múltiplos contextos. Esta tese, então, é fruto de uma série de acontecimentos, tanto previstos quanto imprevistos, e de incontáveis encontros com pessoas que tive a oportunidade de conhecer ao longo da minha formação, não se restringindo apenas ao doutorado.

Sendo assim, iniciarei meus agradecimentos com um tributo especial à minha mãe (*in memoriam*). Sua dedicação incansável e amorosa criou as condições para que eu pudesse estudar, mesmo dentro das nossas limitações. Ela sempre foi minha maior referência, e meu grande motivo de admiração e inspiração, tanto na vida pessoal quanto profissional. Mãe, sou profundamente grata pelos ensinamentos que você me transmitiu e por ter sido meu maior exemplo de força, de sabedoria e de vida.

Também agradeço ao meu padrasto, Enesio, cuja presença e apoio após a partida da minha mãe foram fundamentais. Sua parceria e dedicação em continuar o suporte à minha formação foi valiosa, e serei eternamente grata por isso.

Aos meus irmãos, Iago, Isabela e Matheus, agradeço por cada momento de alegria que vocês me proporcionaram, e pela compreensão.

Quando ingressei no curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2010, confesso que não tinha clareza acerca do que o curso me proporcionaria. Minha motivação inicial surgiu da inspiração da professora Dolores, do curso de Psicologia na Universidade Católica Dom Bosco, que despertou em mim o desejo de entender mais sobre as relações sociais.

Ao longo da minha jornada na universidade, tive a sorte de encontrar professores apaixonados pelo ensino, que contribuíram para o meu crescimento e que me instigaram a querer aprender. Sou imensamente grata pelo encantamento e pelo desencantamento – no bom sentido – proporcionados durante as aulas e pela constante inspiração que recebi de cada um.

Com relação ao doutorado, tenho um agradecimento especial ao professor Jacob Carlos Lima, que aceitou me orientar no desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Desde o nosso primeiro encontro, ele foi cuidadoso e generoso comigo. Sou extremamente grata pela sua paciência, compreensão e atenção, que foram fundamentais para a realização do presente estudo. Agradeço, também, pela iniciativa tomada para que eu pudesse ser bolsista quando precisei, durante os primeiros seis meses, até a aprovação e posse no concurso.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio fundamental durante período em que me foi concedida a bolsa para desenvolvimento da pesquisa.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), agradeço à Silmara, secretária, pela prontidão em oferecer apoio sempre que precisei, mesmo que a distância. Agradeço as trocas enriquecedoras com os colegas do Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Profissões e Mobilidades, que foram indispensáveis. Ana, Cintia, Janete, Giu, João Gabriel, Danilo, Lucas e Braian, vocês foram fundamentais em todas as conversas e trabalhos realizados. A colaboração e o suporte que me deram foram muito importantes.

Não posso deixar de agradecer à professora Priscila, que foi minha professora na graduação na UFMS e, na condição de coordenadora do PPGS, me ajudou muito durante a realização do meu estágio obrigatório, abrindo uma vaga para mim compreendendo a minha condição de estudante trabalhadora.

Sou igualmente grata aos amigos que estiveram ao meu lado, oferecendo incentivo e apoio em momentos difíceis, sobretudo após a perda da minha mãe. Karina, Letícia, Rejane, Marina, Rayane, Jamile, Vaneska, Rafas, Mônica, Adriana Tomicha e Deise, cada um de vocês contribuiu de maneira única para que eu conseguisse seguir em frente. As palavras de encorajamento que me deram foram essenciais para a conclusão desta jornada. Agradeço, ainda, aos colegas da Escola Municipal Prof.^a Elaine de Sá Costa, pelos ensinamentos constantes que me inspiraram a continuar estudando.

Não posso deixar de agradecer à Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul e ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Três Lagoas, em nome da professora Maria Diogo, pela viabilização do envio da pesquisa aos professores da REE de MS. Expresso, assim, minha gratidão a todos os docentes que gentilmente se dispuseram a ser entrevistados, compartilhando suas experiências e perspectivas sobre o ERE durante a pandemia. Igualmente, agradeço àqueles que, com complacência, dedicaram um pedacinho do seu tempo para responder ao questionário, contribuindo de forma notável para o desenvolvimento da minha pesquisa. Este texto é uma pequena forma de trazer as vozes de vocês e reconhecer a importância do trabalho que desempenham na educação, especialmente em períodos tão sombrios como o que vivemos pela Covid-19.

Agradeço enormemente às professoras Aparecida Neri de Souza, da Universidade Estadual de Campinas, e Maria Aparecida da Cruz Bridi, da Universidade Federal do

Paraná, pela leitura atenta desta tese e pela sensibilidade com que trouxeram seus apontamentos e contribuições na banca de qualificação. As sugestões e observações que vocês ofereceram foram valiosas e busquei considerá-las ao máximo para o avanço do meu conhecimento e o enriquecimento da pesquisa.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão à professora Aline Suelen Pires, da Universidade Federal de São Carlos, e ao professor Fábio da Silva Sousa, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por aceitarem participar da banca examinadora da minha defesa.

A todos vocês, meu muito obrigada!

RESUMO

A adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da SARS-CoV-2 (Covid-19) obrigou os sistemas de ensino a adaptarem suas práticas para garantir a continuidade das atividades de forma remota. No Estado de Mato Grosso do Sul (MS), essa adaptação envolveu uma reorganização no trabalho docente nas unidades escolares, com a ampliação do uso das plataformas digitais e a adoção de serviços tecnológicos voltados para a educação. Esta pesquisa busca compreender a entrada e a expansão das plataformas digitais na Rede Estadual de Ensino (REE) durante a referida crise sanitária e investigar as percepções de professores e gestores sobre tal fenômeno, com foco na intensificação e precarização do trabalho docente. A hipótese foi de que a combinação da pandemia e o aumento do uso das plataformas digitais exacerbou as condições de trabalho precárias dos professores. Portanto, pretendeu-se compreender as novas formas de gerenciamento do trabalho docente por meio das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), associadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e o fenômeno da plataformização. Além disso, buscou-se investigar a atuação da *Google* na Educação Básica e comparar as percepções dos docentes e gestores sobre o uso de suas plataformas durante o ERE, identificando se as mudanças na organização do trabalho perduraram no retorno ao ensino presencial. Para tanto, a pesquisa utilizou uma metodologia mista, combinando a aplicação de questionários com os professores da REE/MS para obter dados quantitativos sobre o uso das plataformas digitais, com entrevistas semiestruturadas que aprofundaram as percepções deles sobre o tema em questão. Os resultados indicaram que, embora as plataformas digitais tenham sido ferramentas necessárias para a continuidade do ensino durante o período pandêmico, elas também impuseram uma sobrecarga de trabalho aos docentes sul-mato-grossenses e acentuaram desigualdades no acesso às tecnologias, contribuindo para a precarização do trabalho docente durante o ERE.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Plataformas Digitais. Trabalho Docente. Precarização do Trabalho. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Educação Pública.

ABSTRACTT

The adoption of Emergency Remote Teaching (ERT) during the SARS-CoV-2 (Covid-19) pandemic forced educational systems to adapt their practices to ensure the continuity of activities remotely. In the state of Mato Grosso do Sul (MS), this adaptation involved a reorganization of teaching work in schools, with increased use of digital platforms and the adoption of technological services for education. This research seeks to understand the introduction and expansion of digital platforms in the State Education Network (REE) during the aforementioned health crisis and investigate the perceptions of teachers and administrators regarding this phenomenon, focusing on the intensification and precariousness of teaching work. The hypothesis was that the combination of the pandemic and increased use of digital platforms exacerbated teachers' precarious working conditions. Therefore, the aim was to understand the new forms of teaching work management through Complementary Pedagogical Activities (CPAs), associated with the use of Information and Communication Digital Technologies (ICDTs), and the phenomenon of platformization. Additionally, it sought to investigate Google's role in Basic Education and compare teachers' and administrators' perceptions of the use of its platforms during ERT, identifying whether changes in work organization persisted upon returning to face-to-face teaching. To achieve this, the research used a mixed methodology, combining the application of questionnaires with REE/MS teachers to obtain quantitative data on the use of digital platforms, with semi-structured interviews that further explored their perceptions on the subject. The results indicated that, although digital platforms were necessary tools for the continuity of teaching during the pandemic period, they also imposed an increased workload on teachers in Mato Grosso do Sul and accentuated inequalities in access to technologies, contributing to the precarization of teaching work during ERT.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Digital Platforms; Teaching Work; Precarization of Work; Information and Communication Technologies; Public Education.

RESUMEN

La adopción del Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) durante la pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19) obligó a los sistemas educativos a adaptar sus prácticas para garantizar la continuidad de las actividades de manera remota. En el estado de Mato Grosso do Sul (MS), esta adaptación implicó una reorganización del trabajo docente en las escuelas, con un aumento en el uso de plataformas digitales y la adopción de servicios tecnológicos para la educación. Esta investigación busca comprender la introducción y expansión de las plataformas digitales en la Red Estatal de Educación (REE) durante la mencionada crisis sanitaria e investigar las percepciones de profesores y gestores sobre este fenómeno, centrándose en la intensificación y precarización del trabajo docente. La hipótesis fue que la combinación de la pandemia y el aumento del uso de plataformas digitales exacerbó las precarias condiciones laborales de los profesores. Por lo tanto, el objetivo fue comprender las nuevas formas de gestión del trabajo docente a través de las Actividades Pedagógicas Complementarias (APCs), asociadas al uso de Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDICs), y el fenómeno de la plataformaización. Además, se buscó investigar el papel de Google en la Educación Básica y comparar las percepciones de los docentes y gestores sobre el uso de sus plataformas durante el ERE, identificando si los cambios en la organización del trabajo perduraron al retornar a la enseñanza presencial. Para ello, la investigación utilizó una metodología mixta, combinando la aplicación de cuestionarios a los profesores de la REE/MS para obtener datos cuantitativos sobre el uso de plataformas digitales, con entrevistas semiestructuradas que profundizaron en sus percepciones sobre el tema en cuestión. Los resultados indicaron que, aunque las plataformas digitales fueron herramientas necesarias para la continuidad de la enseñanza durante el período pandémico, también impusieron una carga de trabajo adicional a los profesores en Mato Grosso do Sul y acentuaron las desigualdades en el acceso a las tecnologías, contribuyendo a la precarización del trabajo docente durante el ERE.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia. Plataformas Digitales. Trabajo Docente. Precarización del Trabajo. Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación. Educación Pública.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Termo de Contrato da SED/MS com a <i>Google</i>	34
Figura 2 – Vídeo explicativo para coletar dados através do questionário	39
Figura 3 – CI disponibilizada pela SED/MS para participação na pesquisa	40
Figura 4 – Distribuição geográfica dos participantes da pesquisa.....	41
Figura 5 – Nuvem de palavras gerada após as entrevistas	47
Figura 6 – Instruções de como realizar o login do e-mail e acessar o <i>Google Classroom</i>	76
Figura 7 – Salário dos professores contratados na REE/MS.....	113
Figura 8 – Salário dos professores efetivos da REE/MS.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões pré-estabelecidas para as entrevistas.....	42
Quadro 2 – Dados gerais dos professores entrevistados.....	44
Quadro 3 – Governadores de MS de 1979 a 2024.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo e faixa etária dos participantes	99
Gráfico 2 – Resultado da variável cor/raça entre os participantes	100
Gráfico 3 – Faixa etária e número de filhos dos participantes	101
Gráfico 4 – Execução das atividades domésticas nas residências dos participantes	103
Gráfico 5 – Formação dos participantes	104
Gráfico 6 – Formas de ingresso dos professores na REE/MS	105
Gráfico 7 – Número de turmas em que os participantes lecionavam	107
Gráfico 8 – Jornada de trabalho semanal dos participantes.....	110
Gráfico 9 – Média salarial dos participantes	112
Gráfico 10 – Recebimento de formação da SED/MS para usar plataformas digitais durante o ERE	117
Gráfico 11 – Avaliação dos participantes acerca da formação oferecida pela SED/MS para uso de plataformas digitais durante o ERE	118
Gráfico 12 – Plataformas digitais mais conhecidas pelos participantes	119
Gráfico 13 – Plataformas digitais mais utilizadas pelos participantes	123
Gráfico 14 – Avaliação dos participantes acerca do uso de plataformas digitais na educação durante o ERE	125
Gráfico 15 – Uso do e-mail institucional e dos recursos da G Suite por parte dos participantes	126
Gráfico 16 – Participação dos estudantes nas atividades propostas nas plataformas digitais durante o ERE	127
Gráfico 17 – Avaliação dos participantes sobre o uso do WhatsApp como recurso de trabalho.....	129
Gráfico 18 – Tempo utilizado pelos participantes para elaboração de atividades mediadas por plataformas digitais	130
Gráfico 19 – Conhecimento dos participantes sobre os REAs	131
Gráfico 20 – No ERE, é possível gerir melhor o tempo de trabalho com a família.....	132
Gráfico 21 – O ERE elimina a perda de tempo com transporte	133
Gráfico 22 – O ERE intensifica o trabalho dos professores	135
Gráfico 23 – O ERE elimina a separação entre trabalho e vida pessoal	135
Gráfico 24 – O ERE aumenta as despesas domésticas sem contrapartida salarial.....	136

Gráfico 25 – O ERE elimina a sociabilidade existente no trabalho presencial com as trocas entre colegas e alunos.....	137
Gráfico 26 – No trabalho no ERE, perde-se mais tempo manuseando plataformas digitais do que estudando para melhorar a qualidade das aulas.....	138
Gráfico 27 – O trabalho docente no ERE com uso de plataformas é uma alternativa mais acessível	141
Gráfico 28 – O trabalho docente no ERE, com o uso de plataformas digitais, pode substituir o ensino presencial	142
Gráfico 29 – O trabalho docente no ERE elimina gastos com transporte e alimentação	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
APCs	Atividades Pedagógicas Complementares
Arena	Aliança Renovadora Nacional
BBS	Bulletin Board Systems
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BITNET	<i>Because It's Time To Network</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CI	Comunicação Interna
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê Operativo de Emergência
Conab	Companhia Nacional de Abastecimento
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas
EaD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
FETEMS	Federação dos Trabalhadores de Educação de Mato Grosso do Sul
FGB	Formação Geral Básica
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GAFAM	<i>Google (Alphabet), Amazon, Facebook, Apple e Microsoft</i>
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Itinerários Formativos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul

MT	Mato Grosso
NEM	Novo Ensino Médio
ODAs	Objetos Digitais de Aprendizagem
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDS	Partido Democrático Social
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PDS	Partido Democrático Social
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido dos Trabalhadores do Brasil
REAs	Recursos Educacionais Abertos
REE	Rede Estadual de Ensino
SED	Secretaria de Estado da Educação
SGDE	Sistema de Gestão e Dados Escolar
Sinted	Sindicato dos Trabalhadores de Educação
Sitec	Superintendência de Informação e Tecnologia
Subcom	Subsecretaria de Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO	27
2	EDUCAÇÃO PANDÊMICA: AS BARREIRAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS ENCRUZILHADAS DIGITAIS	51
2.1	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE MATO GROSSO DO SUL: IMPACTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS NA EDUCAÇÃO	51
2.2	A INSTAURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PANDÊMICA	61
2.3	"UMA REALIDADE COMPLETAMENTE NOVA": A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MATO GROSSO DO SUL.....	67
3	ALGORITMOS E GIZ: O TRABALHO DOCENTE NA ECONOMIA DE DADOS	81
3.1	ENTRE DADOS E SABERES: A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS USOS DAS TECNOLOGIAS PARA MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO	82
3.2	GAFAM NA SALA DE AULA: AS PLATAFORMAS DIGITAIS NO TRABALHO E A VIGILÂNCIA	91
4	NA FRENTE DA TELA: OS PROFESSORES DE MATO GROSSO DO SUL	97
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES	98
4.2	RELAÇÕES DE TRABALHO, FORMAÇÃO E A “TERCEIRA JORNADA”	104
4.3	A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: "GRAVAR AULA FOI O MAIS DIFÍCIL"	114
5	CONSENTIMENTO, RESISTÊNCIA E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA	146
5.1	OBSTÁCULOS DA TRANSIÇÃO: PERSPECTIVAS NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL	146

5.2	IMPACTOS DURADOUROS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO: LIÇÕES APRENDIDAS	159
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	170

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva analisar as percepções dos professores da Educação Básica¹ da Rede Estadual de Ensino (REE) de Mato Grosso do Sul (MS) em relação ao trabalho desenvolvido no Ensino Remoto Emergencial (ERE)² durante a pandemia da Covid-19³, tendo como referência a crescente plataformização do trabalho.

O termo "plataformização" (Dijck; Poell; Waal, 2018) é utilizado para descrever a caracterização da vida, das relações sociais e dos fluxos de comunicação político-econômicos por meio da modulação de um ecossistema global *on-line* em plataformas digitais, com base na inteligência artificial e no uso de algoritmos suportados por grandes conjuntos de dados (*big data*).

Em meio aos debates sobre a relação entre tecnologia e sociedade, entendemos que a tecnologia não é uma ferramenta neutra e nem externa às estruturas sociais; ela integra o mundo construído pelo trabalho humano. Como parte integrante dessas estruturas da sociedade, projetadas para acumular lucros aos seus proprietários, as plataformas digitais têm desempenhado um papel cada vez mais importante na subordinação do trabalho a essas tecnologias (Zuboff, 2018; Loveluck, 2018).

O desenvolvimento tecnológico, desde as ferramentas mais rudimentares até as sofisticadas plataformas digitais contemporâneas, tem sido um fator determinante na maneira como a sociedade se organiza e as relações humanas se desenvolvem. Embora os meios digitais tenham desempenhado um papel fundamental nesse processo, eles não esgotaram todas as possibilidades do ensino. Isso porque o fundamento de nossas vidas e culturas – nossa criatividade, nossas histórias, nossas produções efêmeras e espontâneas, os laços e relações que construímos, assim como nossos sonhos – transcende as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a própria *internet*. Por

¹ Termo que engloba as três grandes etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

² ERE foi o nome dado a uma série de ações de caráter temporário que permitiram, no contexto da pandemia de Covid-19, a continuidade das atividades pedagógicas escolares dentro das circunstâncias de saúde possíveis. Para Mendes (2021), o ERE: [...] não somente compromete a educação enquanto um direito social pertencente a todos, como também insere-se na lógica do capital que esvazia a educação pública de qualidade, desvaloriza o trabalho docente e desconsidera às problemáticas da exclusão e desigualdade digital que alguns dos estudantes brasileiros enfrentam, em particular os oriundos das classes desprivilegiadas.

³ A Covid-19 é uma doença infecciosa de alta transmissibilidade, que representou um desafio mundial para todos os sistemas de saúde por suas gravíssimas ameaças à vida humana, à saúde e às atividades econômicas.

mais valiosas que sejam essas ferramentas, elas não conseguem abarcar a totalidade da experiência humana.

É importante destacar que as plataformas digitais alcançaram um papel essencial na economia contemporânea. De acordo com Cusumano, Gawer e Yoffie (2019), elas podem ser classificadas em três principais categorias: plataformas de transação, plataformas de inovação e plataformas híbridas.

As plataformas de transação podem ser exemplificadas por *Mercado Pago*, *PagSeguro*, *Google Search*, *Amazon Marketplace* e *Mercado Livre*. Elas estabelecem conexão direta entre sujeitos organizações que, de outra forma, teriam dificuldade para se encontrar ou transacionar. Ou seja, são sistemas que facilitam a movimentação de dinheiro entre compradores e vendedores, garantindo que os pagamentos sejam processados. Essas plataformas capturam e transmitem dados, incluindo pessoais, pela *internet*, reduzindo os custos de busca e de transação de usuários, clientes e fornecedores.

Por outro lado, as plataformas de inovação, como *iOS*, *Google Android* e *Linux*, servem como bases tecnológicas que facilitam o desenvolvimento e a implementação de soluções tecnológicas. Elas oferecem um ambiente estruturado e padronizado sobre o qual desenvolvedores podem construir produtos e serviços adicionais. Por exemplo, o *iOS* e o *Android* fornecem sistemas operacionais para dispositivos móveis, permitindo a criação de uma vasta gama de aplicativos que funcionam de maneira consistente em diferentes dispositivos dentro de cada plataforma. Da mesma forma, o *Linux*, um sistema operacional de código aberto, oferece uma base sólida e flexível que é utilizada em diversos contextos, desde servidores e dispositivos embarcados até *desktops*.

Finalmente, as plataformas híbridas, como *Google*, *WhatsApp*, *Amazon*, *Microsoft*, *Apple* e *Facebook*, representam uma combinação sofisticada das características das plataformas de transação e de inovação. Elas não apenas facilitam a interação entre usuários e empresas, como também impulsionam a inovação por meio do desenvolvimento contínuo de novos produtos e serviços. Integrando funcionalidades variadas, como redes sociais, serviços de busca, publicidade direcionada e soluções digitais diversas, essas plataformas moldam profundamente a forma como os indivíduos interagem, consomem informações e realizam transações comerciais na era digital. Seu grande diferencial, portanto, é a capacidade de combinar múltiplos serviços em um único ambiente. Por exemplo, além de fornecer um motor de busca, o *Google* também oferece ferramentas, serviços de nuvem e publicidade direcionada. Da mesma forma, o *WhatsApp* é uma ferramenta de comunicação instantânea que integra chamadas de voz e vídeo.

Todas essas integrações permitem que as plataformas híbridas impliquem na transformação da interação digital e no avanço da tecnologia, ao mesmo tempo em que atendem às necessidades comerciais e pessoais dos usuários.

Segundo Schwarz (2017), a plataformização é um fenômeno intrincado, que exige uma análise multidisciplinar para ser plenamente compreendido. Assim, não é adequado analisá-lo somente sob a perspectiva da tecnologia ou da sociologia; é importante captar a sua complexidade de maneira integral, bem como considerar os efeitos que ele provoca em várias áreas da vida humana.

Dijck, Poell e Waal (2018) exploram o fenômeno da plataformização da educação no livro *The Platform Society* e explicam que ela coloca em xeque o conceito de educação como um bem público. Os autores argumentam que o avanço das plataformas no ensino resultou em uma oposição feroz aos valores públicos, tradicionalmente ancorados em instituições, normas e códigos profissionais passam a ser contornados e superados. Os mecanismos de dataficação, personalização e mercantilização penetraram profundamente na estrutura educacional, transformando o conteúdo dos materiais e os processos de aprendizagem dos alunos, e afetando os princípios pedagógicos do ensino e a organização das escolas.

Ao observarmos o contexto da educação durante a pandemia da Covid-19, notamos que as plataformas digitais⁴, especialmente as híbridas, tornaram as escolas altamente dependentes de infraestruturas digitais. Elas passaram a ser os principais meios de comunicação entre professores e alunos, alterando profundamente a natureza dessa atividade profissional.

No entanto, essa dependência das plataformas digitais trouxe à tona preocupações que vão além de questões puramente pedagógicas e da manutenção do ERE no cenário pandêmico. Embora elas se apresentem como soluções para problemas no campo da educação e economia, elas são indicativas de como o capitalismo em crise direciona as tecnologias para os seus próprios interesses. Mesmo com a sua modernidade em termos de sofisticação e escala tecnológica, as empresas responsáveis por essas plataformas representam um retrocesso civilizatório ao flexibilizarem o trabalho, reduzirem direitos, explorarem recursos naturais de forma predatória, centralizarem capitais e fortalecerem o poder das corporações privadas sobre os espaços públicos. Além disso, elas

⁴ Dentre as principais plataformas utilizadas na educação, temos: *Google (Alphabet), Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*, conhecidas como GAFAM.

frequentemente operam com modelos de negócios que capitalizam sobre os dados coletados.

De acordo com Lemos (2021), o processo de dataficação envolve a coleta massiva e o registro de dados dos usuários, transformando ações, comportamentos e conhecimentos em dados quantificáveis. Isso permite o monitoramento, a análise e a projeção de cenários em tempo real ou futuro. Também é possível, com essa dataficação, obter dados demográficos, metadados comportamentais e até sistemas de inteligência algorítmica para extrair *insights* e tomar decisões. Na educação, esse processo implica o monitoramento do engajamento dos alunos, a personalização do ensino, a avaliação remota e o acompanhamento do progresso, ao mesmo tempo em que levanta questões sobre privacidade e segurança.

A seleção algorítmica nas plataformas digitais se tornou fundamental, de modo que a modelação dos algoritmos passou a decidir o que os usuários veem, desde conteúdos formativos até anúncios, projetados com objetivos específicos que podem influenciar sutilmente o seu comportamento. Isso pode ser observado em plataformas como *Superprof*⁵, *Plurall*⁶ ou *Profes*⁷, onde professores oferecem serviços de maneira autônoma, semelhante à Uber, moldando as interações escolares conforme os critérios algorítmicos.

É importante destacar que, embora reconheçamos a relevância das plataformas supramencionadas quando se trata da plataformização da educação no sentido literal, ou seja, do processo pelo qual diferentes tipos de serviços e atividades são totalmente organizados e mediados através de plataformas digitais, nossa pesquisa não se concentra nesse tipo específico de análise.

⁵ De acordo com o *site*, a *Superprof* conecta professores com alunos. O estudante acessa a plataforma, pesquisa a área do conhecimento ou disciplina que precisa aprender e encontra uma lista de professores disponíveis para ensiná-lo. Cada professor é apresentado com uma foto, uma frase e uma nota de 1 a 5 dada por quem já estudou com ele. Além disso, é possível obter informações sobre o valor cobrado por hora/aula e possíveis promoções. Ao clicar na foto do professor, o aluno também tem acesso a informações adicionais, como formação, especialidades e depoimentos de ex-alunos. Disponível em: <http://www.superprof.com.br>. Acesso em: 27 jun. 2024.

⁶ Assim como a plataforma anterior, a *Plurall* apresenta a foto do docente disponível para ensinar, a disciplina ou conteúdo que ele domina e o preço por aula. O professor pode destacar os horários que têm disponíveis, permitindo ao aluno programar suas aulas antes de contatá-lo. Todavia, não há sistema de reputação visível. Disponível em: <https://aulasparticulares.plurall.net/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

⁷ A plataforma *Profes* anuncia, em seu *site*, ter mais de 10 mil professores particulares à disposição. Nela, o aluno pode contratá-los para acompanhamento acadêmico completo, aulas avulsas ou auxílio em tarefas. Diferente das anteriores, esta plataforma abrange desde o Ensino Fundamental I até o Doutorado, oferecendo inclusive serviços de correção de teses, dissertações e monografias, demonstrando uma amplitude maior de suporte educacional. Disponível em: <http://www.profes.com.br>. Acesso em: 27 jun. 2024.

Aqui, trabalhamos a partir de um olhar mais amplo, entendendo a plataformização como a transformação de práticas e processos tradicionais em formatos geridos e acessados por meio de plataformas tecnológicas na Educação Básica, especificamente em MS após a pandemia da Covid-19 e o começo do ERE. Assim, reconhecemos que as plataformas híbridas, como *Google, Amazon, Microsoft, Whatsapp, Apple e Facebook*, se tornaram fundamentais para os professores e reorganizaram profundamente o processo de ensino, sobretudo durante esse contexto de crise sanitária global.

Vale ressaltar que essas plataformas digitais não apenas fornecem serviços, mas também transformam a prática diária, impactando a forma como os professores planejam e conduzem suas aulas. Nesse sentido, a interação entre a seleção algorítmica e a práxis pedagógica levanta questões sobre a autonomia dos professores, a equidade no acesso ao conhecimento e o papel das plataformas digitais na configuração do ambiente de ensino moderno.

No que diz respeito ao exercício da prática docente na Educação Básica brasileira, foi adotado o ERE em 25 estados e no Distrito Federal. Somente a Bahia optou pela disponibilização de roteiros de estudo sem obrigatoriedade de cumprimento pelos estudantes.

No formato de aula presencial tradicionalmente privilegiado antes da pandemia da Covid-19, os professores empregavam diversos recursos e estratégias para criar um ambiente propício ao aprendizado, envolvendo habilidades subjetivas em sua abordagem de ensino. Entretanto, com a mudança para o ERE, as telas do computador e do celular passaram a assumir o papel central em sua atividade laboral, o que reconfigurou significativamente a produção de conhecimento e a maneira de interagir com outros professores e alunos.

Todos os docentes tiveram que se adaptar rapidamente às demandas tecnológicas impostas pelo trabalho remoto, mobilizando não apenas habilidades intelectuais, mas também o próprio corpo diante das telas. As interações sociais e a comunicação presencial em sala de aula foram restringidas e passaram a ser mediadas pelas TDICs. Conseqüentemente, os professores da REE de MS foram inseridos em plataformas digitais e em excessivos grupos de *WhatsApp*, e apresentados às ferramentas da *Google* para lecionar remotamente. Essa mudança na dinâmica de ensino impactou diretamente a percepção e as experiências de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado, além de trazer consigo certa subordinação do trabalho docente às TDICs (Franco; Ferraz, 2019).

Em face do exposto, defendemos nesta pesquisa a necessidade de investigar a entrada e a expansão das plataformas digitais durante a pandemia da Covid-19, a partir das percepções e experiências vivenciadas por professores e gestores da REE de MS.

Conforme destacado por Durães, Bridi e Dutra (2021), a pandemia da Covid-19 claramente estabeleceu-se como um marco temporal notável, que orientou pesquisas relacionadas ao trabalho, demandando dos estudiosos uma análise temporal abrangente, que considerasse tanto o período anterior quanto o subsequente à sua ocorrência.

A construção desta investigação em específico foi motivada por várias questões. Como professora da Educação Básica, enfrentei⁸ diretamente os problemas impostos pela pandemia da Covid-19 e pelo ERE. Tal experiência foi repleta de emoções devido às dificuldades daquele momento e, a partir dela, senti o impulso de me inscrever, ainda em 2020, como aluna especial na disciplina de Sociologia Digital, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A referida disciplina se deu em meio ao cenário de ERE e proporcionou debates sobre as transformações do capitalismo a partir dos anos 1970, a revolução científico-tecnológica marcada pela informatização e a introdução da *internet*, que redefiniu fronteiras geográficas e culturais. Naquele contexto, a possibilidade de estudar em uma universidade de outro estado, que antes era inimaginável para mim, tornou-se possível.

Em meio à oportunidade de cursar tal disciplina como aluna especial, senti-me motivada a prestar a seleção de doutorado para alunos regulares do PPGS. Durante esse processo, fui confrontada com um dos períodos mais dolorosos que tenho na memória: a perda da minha mãe, em dezembro de 2020, em decorrência da Covid-19. O fato ocorreu quando o MS já havia registrado a marca de 127.874 casos de contágio – número que continuava aumentando.

Essa conjunção de eventos marcou-me profundamente, deixando uma dor que reverbera de maneira intensa e persistente. Lembro da minha mãe em algumas situações antes de ir para o hospital. Entre as aulas da disciplina que estava cursando como aluna especial na UFSCar e as atividades do ERE, ela abria a porta para me oferecer uma xícara de café. Às vezes, para não me atrapalhar, ela apenas a deixava na mesa. Lidar com essa dor foi a experiência mais difícil que já vivenciei, mas também foi o que me fortaleceu e me tornou ainda mais determinada a ingressar no doutorado e desenvolver a presente pesquisa.

⁸ Em alguns momentos, utilizo a primeira pessoa do singular para contextualizar a minha experiência pessoal.

Para além das motivações pessoais que corroboraram para o processo de escrita desta tese, é imperativo notar que a ampliação do uso das plataformas digitais entre a categoria docente e a implementação do ERE tem suscitado questões intrínsecas à Sociologia do Trabalho e à Sociologia Digital.

De acordo com o estudo realizado por Bernardo, Maia e Bridi (2020), a pandemia da Covid-19 trouxe mudanças profundas para a classe trabalhadora em geral, mas algumas categorias, como a de docentes, foram particularmente afetadas. Além de muitos terem sido demitidos de instituições de Ensino Superior privadas, o que resultou na perda de mais de 1.800 empregos em São Paulo (Palhares, 2020), aqueles que tiveram seus empregos mantidos enfrentaram um aumento significativo na carga de trabalho. Nesse sentido, a mudança para o ERE resultou em uma intensificação das atividades dos docentes, flexibilização das funções e transformações na organização do trabalho, impactando profundamente as condições laborais e evidenciando a necessidade de entender melhor essas novas dinâmicas (Bernardo; Maia; Bridi, 2020).

Outra pesquisa relevante, realizada pelo Gestrado (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais da (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, coletou dados de 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil, abrangendo diferentes níveis, modalidades e regiões do país, contando com a participação de diversos países da América Latina (Oliveira, D.; Pereira Junior; Clementino, 2021). Considerando que o estudo anterior revelou a diversidade de estratégias adotadas pelas redes de ensino em resposta à crise da Covid-19, nossa investigação pretendeu explorar como essas práticas se manifestaram localmente, na REE de MS, e como impactaram nas relações de trabalho e na qualidade da educação. Justificamos a relevância de realizá-lo pela necessidade de examinar as desigualdades regionais, as condições de infraestrutura das escolas e o suporte recebido pelos docentes para lidar com o ERE, além das plataformas digitais e de outros fatores críticos que foram expostos de maneira aguda no contexto pandêmico.

Motivada por essas particularidades, a presente pesquisa visa compreender, em especial, as implicações do ERE no contexto de MS. O estado, criado em 1979, compartilha fronteiras com cinco estados brasileiros (Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso) e dois países (Bolívia e Paraguai), além de concentrar a segunda maior população indígena do país, composta por nove etnias: Atikum, Guarani/Kaiowá,

Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena (Mato Grosso do Sul, 2003).

O MS é um estado marcado por sua diversidade cultural e geográfica, mas enfrenta questões particulares no campo da educação, especialmente no que se refere ao ensino, que foram acentuadas durante a pandemia da Covid-19. Além de a implantação do ERE ter colocado em evidência as profundas desigualdades que permeiam o estado, a sua diversidade étnica e cultural, as barreiras socioeconômicas e a falta de infraestrutura adequada se revelaram como obstáculos para a efetivação do ensino na REE.

Nesse contexto, surgiram questionamentos sobre como os fenômenos do ERE se manifestaram, especialmente em um estado onde a diversidade cultural e as desigualdades estruturais exigiam uma abordagem diferenciada por sua própria caracterização social e geográfica. A diluição das fronteiras entre casa e trabalho, que se tornou uma realidade para muitos professores, teve impactos ainda mais profundos em regiões onde a infraestrutura tecnológica era precária ou inexistente. O aumento das demandas laborais, especialmente entre os educadores que precisaram se adaptar rapidamente às plataformas digitais, levantou questões sobre a sustentabilidade desse modelo de ensino em um contexto tão complexo como o vivenciado durante a pandemia da Covid-19.

A transição para o ERE, mediado por plataformas digitais, trouxe implicações para os professores, especialmente quando combinada com a responsabilidade de criar materiais impressos, como Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), e de atender estudantes sem acesso a recursos tecnológicos. Esse cenário resultou em um aumento na carga de trabalho dos docentes, pois, além de suas funções habituais, eles foram obrigados a dedicar horas adicionais em sua jornada de trabalho para desenvolver recursos didáticos, como vídeos e outras mídias, aos alunos. Fora a intensificação da sua carga de trabalho, houve um agravamento das desigualdades existentes entre eles e os alunos, uma vez que a falta de recursos tecnológicos por parte da classe estudantil impactou ainda mais a efetividade do ensino e o acesso às atividades propostas.

A sobrecarga manifestou-se em decorrência da necessidade de adaptação rápida às TDICs, da criação de conteúdos acessíveis a diferentes realidades sociais e da administração de um ensino mais individualizado, que atendesse às particularidades de cada aluno, muitas vezes, sem os recursos adequados para tal. Esses obstáculos sublinham a importância de políticas de educação que suportem não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores,

visando mitigar os impactos do excesso de trabalho e garantir um ensino de qualidade para todos.

Nesse contexto, emergiram questionamentos sobre fenômenos que demandavam um ensino alinhado às condições materiais concretas enfrentadas pelos trabalhadores da educação durante a pandemia de Covid-19. Essas considerações foram fundamentais para a análise dos impactos reais que recaíram sobre os professores e gestores, que se encontravam na linha de frente das transformações impostas pelo capital em tempos de crise. Faz-se necessário destacar que a adesão e a utilização das plataformas digitais no contexto do ensino não se deram de forma neutra, mas estiveram profundamente enraizadas nas relações de produção e nas contradições presentes nas relações sociais pautadas na mercantilização da educação, na precarização e na intensificação do trabalho docente.

A noção de experiência, intrinsecamente ligada ao contexto da vida e do trabalho dos professores, é moldada pelas percepções subjetivas que esses trabalhadores desenvolvem sobre suas condições materiais de existência. Essas percepções não são meramente individuais, mas são produto de uma complexa interação entre as estruturas internas da subjetividade e as condições objetivas de exploração, refletindo uma realidade e uma história coletiva comum – nesse caso, o ofício de ser professor.

No contexto da pesquisa, a noção de experiência dos professores foi compreendida através da distinção entre experiência vivida e experiência percebida, proposta por Thompson (2002). A experiência vivida refere-se às condições reais enfrentadas pelos professores, como a carga de trabalho aumentada e as desigualdades estruturais que interferiram diretamente na atuação docente e foram exacerbadas pelo ERE na pandemia da Covid-19. Já a experiência percebida está mais próxima da consciência social de Marx e Engels (2007), influenciada por condições materiais, mas também filtrada por fatores subjetivos, como formação acadêmica, valores e expectativas pessoais.

Assim, as experiências percebidas dos professores não são apenas eventos isolados, mas sim processos contínuos de interpretação e significação. Eles interpretam suas condições de trabalho – como salários, carga horária, infraestrutura escolar e recursos pedagógicos – através das lentes de suas experiências pessoais. Essas interpretações, por sua vez, são subjetivas, afinal, são influenciadas por suas histórias individuais, crenças, valores e emoções.

Ademais, essas percepções subjetivas são moldadas por estruturas sociais mais amplas, como políticas de ensino, condições econômicas e normativas culturais. As

estruturas sociais definem os limites e as possibilidades das condições materiais de vida e trabalho dos professores. Conforme explicitado por Marx e Engels (2007, p. 19), "não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência". No contexto da docência, as condições materiais de trabalho impostas pelo sistema educacional e pelo capitalismo digital moldam profundamente a consciência dos professores e suas percepções sobre seu trabalho.

Assim, as elaborações subjetivas dos professores sobre suas condições materiais de vida e trabalho são, em última análise, produtos das condições sociais e históricas específicas em que estão inseridos. A experiência docente durante a pandemia da Covid-19, marcada pelo ERE e pela implementação das plataformas digitais no trabalho, exemplifica essa interconexão entre subjetividade e estrutura social. As dificuldades enfrentadas pelos professores e as formas de adaptação que eles encontraram são reflexo tanto das condições objetivas impostas pela crise sanitária quanto das disposições subjetivas formadas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Para além do que já foi exposto, é preciso pontuar que o retorno ao "novo normal" após o período do ERE pode ter deixado resquícios na forma como os professores lidam com o trabalho presencial. Nossa hipótese é de que a conjunção da pandemia da Covid-19, com a ampliação do uso de plataformas digitais na Educação Básica de MS, intensificou a precarização do trabalho docente na REE durante o período de ERE. Isso, evidentemente, sem nenhuma contrapartida relevante, seja de qualificação docente, seja de rendimentos salariais, naturalizando as inovações tecnológicas como instrumentos didáticos necessários. Buscamos, a partir disso, proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre como se deu o processo de transição do ensino presencial para a modalidade do ERE na REE/MS e apresentar as principais implicações desse fenômeno na prática docente no ensino e na dinâmica da política educacional sul-mato-grossense, contribuindo para os campos de pesquisas na Sociologia Digital, na Sociologia do Trabalho e na Educação.

Entendemos que a precarização do trabalho dos professores está intrinsecamente ligada à desvalorização da educação brasileira como um todo. Esse cenário é mais acentuado na rede pública de ensino, a qual se encontra particularmente vulnerável às políticas neoliberais, que têm imposto reformas com efeitos catastróficos no sistema educacional. Todavia, a situação foi agravada pela pandemia da Covid-19, uma vez que as escolas foram obrigadas a continuar operando e os professores tiveram que se adaptar ao novo formato de ERE, no qual foram colocados de frente para as telas.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir os nossos objetivos, optamos por uma abordagem metodológica de natureza aplicada e exploratória, que enfatizou a triangulação. Essa escolha permitiu a integração e a complementaridade entre métodos qualitativos e quantitativos na análise das percepções dos professores da Educação Básica da REE de MS sobre o trabalho desenvolvido durante o ERE, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

A triangulação, conforme definido por Gomes e Dias (2020), envolve a combinação de diferentes metodologias para analisar o mesmo fenômeno, visando consolidar e garantir uma compreensão mais profunda a seu respeito. Essa abordagem nos permite examinar tal fenômeno sob diferentes ângulos, utilizando métodos variados, bem como tempos distintos e fontes diversas.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que fortalece as evidências obtidas ao combinar diferentes fontes e métodos de coleta (Gomes; Dias, 2020). Seguindo essa perspectiva metodológica, ao combinar abordagens distintas, conseguimos obter uma visão mais completa e aprofundada do fenômeno em estudo. Ao evitar a exclusividade de um único método, buscamos enriquecer a nossa análise, explorando múltiplas perspectivas e capturando nuances que poderiam ser perdidas em uma abordagem unidimensional.

Dessa forma, a integração de métodos qualitativos e quantitativos em nossa pesquisa sobre a plataforma do trabalho docente no contexto do ERE visou obter uma compreensão mais abrangente das percepções e experiências dos professores no que diz respeito ao trabalho desenvolvido durante o ERE.

A intenção inicial, durante a submissão do projeto de pesquisa ao PPGS, era investigar criticamente as implicações do ERE no cotidiano dos professores, especialmente após a Secretaria de Estado de Educação (SED) de MS adotar os serviços tecnológicos oferecidos pela *Google for Education*. Essa empresa, presente no Brasil desde 2015, já comercializava o pacote de serviços *G Suite for Education*, promovendo “a transformação da maneira como alunos e professores aprendem, trabalham e inovam juntos por meio de ferramentas supostamente gratuitas e seguras”⁹. No entanto, em

⁹ Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/editions/education-fundamentals/. Acesso em: 23 ago. 2023.

virtude de questões como a privacidade dos dados dos alunos, a dependência de uma única empresa para infraestrutura tecnológica para a educação e a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, chamada Lei de Acesso à Informação (LAI)¹⁰ (Brasil, 2011), tivemos dificuldades para acessar os documentos integrais da firmação de parceria da SED/MS com a *Google*. Em vista disso, só conseguimos obter informações pelos documentos de domínio público, disponibilizados na página da *web* do governo sul-mato-grossense, na SED e no Diário Oficial. Também encaramos outras barreiras metodológicas que nos impossibilitaram de adentrar mais profundamente para conseguir mensurar o fenômeno da apropriação de dados de usuários.

Sendo assim, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, através do questionário e das entrevistas realizadas com os professores, vimos a possibilidade de compreender as percepções deles sobre o ERE durante a pandemia da Covid-19, considerando suas experiências objetivas e subjetivas. Essas experiências demonstravam como eles enfrentaram as dificuldades e as mudanças impostas pelo ERE dentro do contexto histórico e material vivenciado na época. Nesse sentido, as condições materiais e sociais específicas desse período, incluindo a infraestrutura tecnológica disponível e as condições de trabalho dos docentes, moldaram suas práticas pedagógicas e suas respostas às novas exigências.

Se, por um lado, o questionário nos possibilitava depreender aspectos gerais e comuns a todos os professores, as entrevistas traziam à tona aspectos únicos de sua vivência, revelando como a pandemia afetou não apenas as suas práticas pedagógicas, mas também o seu bem-estar e a sua adaptação ao novo cenário de ensino imposto. Ao focar nas percepções particulares desses participantes, a pesquisa pretendeu não apenas mapear as diversas experiências e adaptações ocorridas, mas também capturar a diversidade de percepções e sentimentos relacionados ao ERE.

Fuchs (2018) tem se debruçado a entender, por exemplo, a atualidade do pensamento de Karl Marx e a teoria do valor trabalho, para demonstrar como o processo de alienação opera no contexto do trabalho digital e no aprofundamento dos processos de captura de subjetividade dos trabalhadores. Franco e Ferraz (2019, p. 884) corroboram tais discussões ao apresentar que o trabalho, vinculado às plataformas, representa “[...] um modo particular de acumulação capitalista ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador”.

¹⁰ A Lei nº 12.527/2011, chamada Lei de Acesso à Informação (LAI), estabelece as regulamentações para o exercício do direito constitucional de acesso às informações públicas.

Com os debates trazidos pelos autores supracitados, notamos a submissão virtual do trabalho ao domínio do capital. Durante o ERE, os educadores eram orientados e direcionados – tanto de forma velada quanto explícita – a intensificar o fazer pedagógico, e a essência da atividade docente nesse período conduzia à individualização. No entanto, é necessário reconhecer os professores como componentes de um corpo coletivo de trabalho, responsáveis pelas práticas de difusão, administração e entrega do bem-mercadoria propagado pela unidade escolar, o conhecimento (Franco; Ferraz, 2019).

Adentrando nesses debates, buscamos compreender o fenômeno da introdução das plataformas digitais entre os professores que atuam na REE/MS durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, percorremos algumas etapas, estruturadas a partir dos seguintes objetivos específicos: I) compreender as novas formas de gerenciamento do trabalho docente por meio das APCs associadas ao uso das TDICs, especialmente, o fenômeno da utilização das plataformas digitais; II) investigar a entrada e a atuação da *Google* na Educação Básica; III) averiguar as percepções dos docentes da REE/MS sobre o trabalho realizado com a mediação das plataformas digitais durante o ERE; IV) comparar as percepções dos professores com os interesses dos gestores no que diz respeito ao uso dessas plataformas; V) perceber se ficaram resquícios da pandemia em relação à organização do trabalho escolar no retorno ao presencial.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão do tema em questão e enriquecer a investigação do nosso objeto de pesquisa, identificando, registrando e categorizando as principais contribuições da literatura científica na área, realizamos uma revisão bibliográfica, que envolveu a busca por pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tanto, tomamos como base somente teses e dissertações publicadas entre 2020 e 2024, no idioma português. Na primeira busca, encontramos 80 pesquisas, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, as quais foram submetidas a refinamentos mais próximos ao objeto da pesquisa, nos fazendo chegar em oito trabalhos que se relacionam mais diretamente com a nossa pesquisa, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas para revisão a partir da busca na BDTD

Título	Autor(a)	Ano	Universidade	Palavras-chave
Ensino em tempo de pandemia: uma análise da percepção dos professores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental	Santos, Fabio Borges dos	2024	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Ensino remoto emergencial, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, Metodologias ativas, Teoria histórico-cultural

Percepções dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno às aulas presenciais	Mews, Iniss Pozzobom Costa	2024	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Multiletramento, Professores, Tecnologia digital, Ensino remoto emergencial, Linguística Aplicada
Práticas pedagógicas de docentes da educação básica no ensino remoto: ciberespaço e multiletramento	Santos, Maria Porcina de Macedo	2022	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Prática pedagógica - Docentes, Ensino remoto - Ciberespaço, Ensino remoto - Multiletramento, Ensino remoto emergencial, Ferramentas digitais
Aprendizagens docentes na pandemia: um estudo com professores alfabetizadores da rede municipal de Santa Maria, RS	Ludwig, Maria Helena	2023	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Ensino remoto emergencial, Pandemia da Covid-19, Alfabetização, Trabalho pedagógico, Aprendizagem docente, Resiliência pedagógica, Vulnerabilidade social, Ensino híbrido
Práticas declaradas de professores de matemática vivenciadas no ensino remoto emergencial na pandemia da Covid-19	Oliveira, Lucas Eduardo Silva de	2023	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Prática docente, Ensino e aprendizagem de matemática, TDIC, Ensino remoto emergencial, Covid-19
A pandemia, a escola e nossa busca por uma compreensão desse desafio na contemporaneidade	Bracher, Daniele	2021	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Covid-19, Professores de Matemática, Trabalho docente, TDIC, Ensino remoto emergencial
A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19: do ensino remoto ao retorno presencial	Cherem, Karla Santos	2023	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Formação continuada, Trabalho docente, Ensino remoto emergencial
O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação por professores da sala de recursos multifuncionais durante o período de pandemia	Martins, Danielle Cristina	2022	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Ensino remoto emergencial, Educação Especial, Sala de Recursos, Multifuncionais, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Fonte: elaborado pela autora.

A revisão bibliográfica empreendida nos possibilitou coletar informações de pesquisas que versavam sobre a incorporação de plataformas digitais na educação, especialmente durante o período pandêmico ocasionado pela Covid-19. Além de uma primeira reflexão acerca da produção acadêmica mais recente nesse domínio, tal levantamento sistemático nos ofereceu um panorama elucidativo da pesquisa atual e se constituiu como um guia para a identificação de lacunas de investigação, com vistas a orientar o avanço da nossa pesquisa no contexto específico de MS.

De modo geral, as pesquisas examinadas abordaram aspectos concernentes ao uso das TDICs no e ERE. Santos F. (2024) e Mews (2024) investigaram as percepções e

práticas docentes relacionadas à utilização dessas tecnologias. O primeiro autor explorou o uso das TDICs e de metodologias ativas no ensino remoto, ressaltando a adoção de uma abordagem teórica histórico-cultural, que permitiu a continuidade das atividades pedagógicas a despeito das adversidades impostas pela pandemia. Já a segunda centrou-se nas práticas de multiletramento, refletindo sobre a permanência delas no retorno ao ensino presencial, com especial destaque à integração de conceitos de Linguística Aplicada e ao emprego da tecnologia digital no ambiente escolar.

Outros estudos, como os de Santos M. (2022) e Ludwig (2023), também salientaram o emprego das TDICs, porém, sob perspectivas distintas. Enquanto a primeira autora examinou as práticas pedagógicas adotadas por professores do ensino básico, enfatizando o uso do ciberespaço e do multiletramento como ferramentas para viabilizar o ERE, a segunda discutiu o processo de aprendizagem dos docentes durante a pandemia da Covid-19, enfocando temáticas como resiliência pedagógica, vulnerabilidade social e a adoção do ensino híbrido como uma solução adaptativa em face das adversidades daquele período.

No que tange à análise de disciplinas específicas, como a Matemática, destacamos o estudo de Oliveira L. (2023), que investigou as práticas docentes e o uso das TDICs para o ensino dessa disciplina no contexto do ERE. Bracher (2021), por sua vez, analisou as transformações ocorridas no exercício da docência, particularmente entre os professores desse mesmo componente curricular, tanto durante o ERE quanto no retorno às aulas presenciais.

Cherem (2023) debruçou-se sobre a formação continuada dos professores, abordando as transformações no ofício docente, tanto no contexto do ERE quanto no retorno ao ensino presencial. Por fim, Martins D. (2022) lançou luz sobre uma questão menos abordada: o uso das TDICs por professores que atuam em salas de recursos multifuncionais voltadas à educação especial. O intuito da autora foi examinar como esses profissionais adaptaram o ERE para atender às necessidades de alunos com deficiências.

A partir da revisão aqui exposta e da imersão no campo de pesquisa, notamos a existência de um volume considerável de investigações sobre o uso das plataformas digitais no ensino durante a pandemia da Covid-19. Dentre essas investigações, muitas apontavam que, além de as TDICs terem se mostrado importantes para a continuidade do ensino, elas provocaram profundas transformações nas práticas pedagógicas e nos papéis dos educadores.

Vale ressaltar que a escolha de incluir apenas oito pesquisas em nossa revisão foi fundamentada na priorização da relevância e na correlação direta dos estudos com o foco central da presente pesquisa. Nesse sentido, selecionados apenas trabalhos que abordassem especificamente o uso das TDICs no ensino durante a pandemia da Covid-19, com ênfase nas práticas pedagógicas e no papel dos educadores, excluindo aquelas de caráter genérico ou tangencial. Além disso, nossa amostra contemplou perspectivas teóricas e contextos variados, priorizando estudos publicados durante ou imediatamente após o período crítico da pandemia, assegurando sua relevância temporal e contextual.

Mais do que ferramentas para garantir a continuidade do ensino, as TDICs tornaram-se mediadoras centrais do processo educativo, impondo aos professores aspectos a serem levados em conta em suas práticas pedagógicas, como adaptação de conteúdo, enfrentamento de desigualdades de acesso e alfabetização digital. Esse cenário, embora emergencial, trouxe à tona reflexões sobre a ressignificação do papel do professor, bem como a necessidade de uma formação continuada que permita o uso crítico dessas tecnologias e as limitações do ERE no fortalecimento da interação humana, essencial para a aprendizagem.

Todas essas observações revelam que o uso das TDICs durante a pandemia de Covid-19 não foi apenas uma solução temporária, mas um marco transformador. Elas expuseram tanto possibilidades quanto limitações, reconfigurando profundamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem e apontando caminhos para o futuro da educação em um mundo cada vez mais digital.

Importa ressaltar que, após a revisão das pesquisas selecionadas a partir da busca na BDTD, a principal fonte de dados que utilizamos como referência para delinear o presente estudo foi o mapeamento realizado pelo Grupo de Pesquisa e Observatório Educação Vigiada da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujo objetivo foi analisar a presença da *Google* e da *Microsoft* na educação brasileira. Os pesquisadores do referido grupo conduziram o estudo com base em um *script*¹¹, denominado "*get-mx-universities.py*", que automatiza a consulta aos servidores de domínio das instituições de Ensino Superior públicas do Brasil. Tal *script* permitiu identificar quais universidades e secretarias de educação do país adotaram os serviços oferecidos por essas empresas, fornecendo *insights* sobre a penetração dessas tecnologias nas escolas. De acordo com as

¹¹ O *script* *get-mx-universities* foi desenvolvido por Felipe Saraiva da UFPA, e pode ser acessado ou baixado através do link a seguir: <https://gitlab.com/ccsl-ufpa/get-mx-universities>.

constatações de Lima e Gomes (2020), a influência dessas empresas é um aspecto a ser notado.

O estudo em questão, realizado a partir de 2016, evidenciou a crescente influência do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2018) nas instituições públicas de ensino no Brasil. Para Lima e Gomes (2020), mais de 72% dessas instituições, incluindo universidades públicas estaduais e federais, institutos federais e secretarias estaduais de educação, utilizam os servidores da *Google* (61%) ou da *Microsoft* (11%) para suas comunicações digitais. Essa constatação reforça a importância deste estudo, pois destaca a relevância das práticas dessas empresas na educação brasileira, abordada tanto em nosso levantamento de dados quanto no trabalho dos autores.

Tanto a *Google* quanto a *Microsoft* oferecem às instituições de ensino uma *suíte*¹² de aplicativos voltados à educação e um espaço de armazenamento de dados em serviços de nuvem em seus *data centers*¹³, geralmente, sem contrapartida financeira. Esses serviços são disponibilizados aos professores, estudantes e técnicos, enquanto o direcionamento dos *e-mails* institucionais é transferido para os *data centers* das empresas. Nessa base de dados disponibilizada pelo *script*, encontramos que a SED/MS compunha o grupo de instituições que haviam adotado os serviços da *G Suite*.

Para aprofundar nossa análise, fundamentamos nossa pesquisa na teoria do capitalismo de vigilância, proposta por Zuboff (2018), que explora como as grandes empresas de tecnologia transformam dados comportamentais em produtos comercializáveis, influenciando comportamentos e decisões dos usuários. Nesse contexto, a entrada das plataformas digitais *Google*, *Microsoft*, *WhatsApp* e outras no ambiente escolar e sua expansão de uso durante a pandemia da Covid-19 se torna uma extensão dessa lógica, onde dados gerados por alunos, professores e gestores podem estar sendo coletados e processados para fins comerciais.

Ao investigar a introdução dessas tecnologias na educação durante o período do ERE, é necessário pontuar que as ferramentas digitais, fornecidas principalmente por empresas como *Google* e *Microsoft*, foram utilizadas para a continuidade das atividades

¹² Um conjunto de aplicativos destinados a tarefas de escritório, englobando desde editores de texto, planilhas e apresentações até ferramentas para gestão de agendas, contatos e compromissos.

¹³ Um local físico no qual são armazenados, processados e distribuídos grandes volumes de dados de uma organização. Geralmente, os *data centers* abrigam servidores, roteadores, *switches* de rede, sistemas de armazenamento, fornecimento de energia redundante, sistemas de resfriamento e controle ambiental, além de medidas de segurança física, como controle de acesso e monitoramento por câmeras. Eles ainda garantem que os serviços e as aplicações *on-line* sejam executados adequadamente, fornecendo a infraestrutura necessária para o processamento, armazenamento e transmissão de dados de serviços em nuvem.

pedagógicas durante a crise sanitária. No entanto, sua utilização pode ser vista como um passo nesse processo, em que a educação pública se torna cada vez mais dependente de serviços e infraestruturas oferecidas por grandes corporações – o que pode comprometer a soberania tecnológica do estado e das instituições de ensino.

Visando compreender a parceria existente entre a *Google* e a SED/MS, iniciamos a análise das publicações no Diário Oficial do estado. Utilizando "*Google*" como palavra-chave no buscador do *site*, identificamos 23 páginas relacionadas à empresa. O primeiro achado da pesquisa foi um registro no Diário Oficial sul-mato-grossense, datado em 05 de agosto de 2016, no qual a SED firmava um Termo de Cooperação Técnica com a *Google for Education*¹⁴, a fim de implementar um projeto piloto em escolas da REE do estado. Segundo o texto, o projeto visava utilizar as tecnologias de ensino oferecidas pela empresa norte-americana para potencializar o processo de aprendizagem nas unidades escolares sul-mato-grossenses.

O referido projeto ainda incluía a implementação de uma série de ferramentas e aplicativos da empresa *Google*, tais como *Google Classroom*, *Google Forms*, *Google Maps* e *Gmail*. A utilização desses recursos tinha como metas principais: melhorar a conectividade dentro das escolas, facilitar o acesso ao conteúdo pedagógico, promover uma interação mais eficaz entre alunos e professores e otimizar a realização de provas e tarefas. Naquele período, foi realizada uma capacitação específica para 20 professores do estado na capital Campo Grande. Esses educadores foram treinados para atuar como multiplicadores do programa, levando a formação e as práticas inovadoras para outras escolas da REE de MS. O projeto envolveu alguns municípios do estado e, depois, encontramos outros Termos de Contrato da empresa e de Acordo de Cooperação com outros municípios, como demonstramos a seguir:

Figura 1 – Termo de Contrato da SED/MS com a *Google*

¹⁴ Tal parceria foi comunicada em forma de notícia pela SED/MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/secretaria-de-educacao-e-google-formam-parceria-para-fortalecer-a-aprendizagem/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA – CPF/MF n. 724.551.958-72

Secretária de Estado de Educação – CONCEDENTE

JOSÉ DOMINGUES RAMOS – CPF/MF n. 164.217.011-91

Prefeito Municipal de Ribas do Rio Pardo/MS – CONVENENTE

Extrato do Termo de Acordo de Cooperação n. 138/SED/2016.

Processo n. 29/036.735/2016

Partes: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, inscrita no CNPJ/MF n.º 02.585.924/0001-22, doravante denominada CONCEDENTE e a GOOGLE INC., doravante denominada CONVENENTE.

Objeto: Constitui objeto do presente Acordo tornar o processo de aprendizagem mais colaborativo.

Vigência: outubro de 2016 a dezembro de 2016.

Assinatura: 12/12/2016.

Fonte: Mato Grosso do Sul (2016).

Fica evidente, a partir do documento exposto, a associação do governo do estado de MS, por meio da SED, com a *Google*, grande empresa de tecnologia. No entanto, ele não deixa claro como seria exatamente “tornar o processo de aprendizagem mais colaborativo”. Essa falta de clareza levantava questões sobre a transparência e a governança de dados, especialmente no contexto das parcerias entre instituições públicas e privadas. De acordo com a LAI, é fundamental que os órgãos públicos promovam a gestão transparente da informação, assegurando a sua divulgação e proteção, bem como observem a publicidade como preceito geral e o sigilo como exceção (Brasil, 2011). Essas diretrizes servem para garantir que os dados sejam manejados de forma transparente e que os cidadãos possam ter acesso às informações públicas que dizem respeito a eles. No entanto, a realidade das parcerias público-privadas, muitas vezes, contrasta com esses princípios, exacerbando desigualdades e reforçando a lógica de controle corporativo sobre a informação pública, no caso em questão, o campo da educação de MS.

Durante a análise de dados para o desenvolvimento da pesquisa, também buscamos uma maior compreensão sobre as interpretações e aplicações da legislação brasileira. Em particular, analisamos a LAI e a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que estabelece regras sobre a coleta, o tratamento, o armazenamento e o compartilhamento de informações pessoais, visando garantir a privacidade e a segurança dos dados dos usuários (Brasil, 2018a).

A LAI determina que o acesso à informação deve ser facilitado, e que qualquer negativa deve ser devidamente justificada e passível de recurso (Brasil, 2011). A LGPD, por sua vez, estabelece um marco para a proteção de dados pessoais e a privacidade, definindo obrigações para as instituições em relação ao tratamento das informações (Brasil, 2018a).

Nesse sentido, buscamos apropriar-nos dos documentos públicos oficiais para compreender e contextualizar o cenário em que a parceria entre a SED e a *Google* acontecia. Por meio da análise dos documentos e a revisão da literatura, identificamos, descrevemos e categorizamos as fontes relevantes para o tema, incluindo questões como capitalismo de vigilância, plataformas digitais na educação, trabalho docente durante o ERE, apropriação de dados e ensino na pandemia da Covid-19.

Para compreender as percepções dos professores da REE de MS sobre o trabalho desenvolvido durante o ERE, elaboramos e distribuimos um questionário para todos os municípios do estado, utilizando uma amostra por conveniência¹⁵. Nosso intuito, com isso, era torná-lo mais abrangente e com potencial para capturar diversas perspectivas dos docentes, além de capturar as realidades de cada microrregião sul-mato-grossense. Esse enfoque foi escolhido por contribuir para uma análise das variabilidades nas respostas e a identificação de padrões comuns ou discrepâncias nas experiências relatadas.

Para complementar os dados quantitativos obtidos pelo questionário, conduzimos entrevistas via *Zoom*. Elas foram guiadas por um roteiro pré-elaborado, mas adaptável conforme o fluxo da conversa, permitindo uma exploração mais profunda das questões emergentes e proporcionando um contexto adicional aos dados dos questionários.

O desenvolvimento do roteiro do questionário envolveu uma fase de testes e revisões, a fim de garantir a clareza dos objetivos e a disponibilidade dos resultados. Nesse sentido, o submetemos a membros do Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Profissões e Mobilidades da UFSCar, visando uma avaliação da clareza e da adequação das perguntas para o público-alvo. Em seguida, incorporamos as sugestões e os ajustes recebidos, para aprimorar a compreensão dos respondentes e a relevância das informações coletadas.

O questionário foi aplicado através do *software LimeSurvey*¹⁶, após decisão junto ao grupo de pesquisa, com medidas para proteger a privacidade dos participantes, garantindo que os dados fossem utilizados exclusivamente para os fins declarados e com o consentimento explícito dos envolvidos. Tal ferramenta possibilitou a gestão dos dados,

¹⁵ A amostra não foi selecionada aleatoriamente, mas escolhida com base na conveniência, aceitação dos termos, interesse e acessibilidade dos participantes. Desse modo, nos limitamos às experiências e percepções apenas dos professores da REE/MS que estavam disponíveis e dispostos a participar.

¹⁶ Uma ferramenta de pesquisa digital de código aberto, que permite a criação, a publicação e a coleta de respostas em questionários *on-line*, diretamente pelo sistema. Para obter informações detalhadas e acessar recursos, visite o *site* oficial pelo link a seguir: <https://www.limesurvey.org/pt-br>.

desde a elaboração dos questionários até a análise das respostas, com a vantagem de ser hospedada em um servidor próprio da UFSCar, garantindo maior segurança e controle sobre as informações.

Cabe ressaltar que adotamos práticas adicionais para garantir a anonimização dos dados e a confidencialidade das informações pessoais, conforme exigido pela LGPD (Brasil, 2018a). Além de mantermos anônimas as respostas ao questionário, implementamos medidas técnicas e administrativas na utilização do *LimeSurvey*, para proteger as informações e evitar qualquer identificação direta dos participantes. Além disso, o sistema exibiu os dados em grupos e registrou a data de envio de cada resposta, o endereço *internet protocol* de todos os participantes foi registrado e a *Uniform Resource Locator* de referência foi salva. Também foram utilizados *cookies* para controle de acesso e, quando códigos de acesso foram usados, os participantes tiveram a opção de se registrar para a pesquisa. Por último, eles puderam salvar questionários parcialmente respondidos e receberam notificações básicas e detalhadas por *e-mail*, contendo códigos dos resultados.

O questionário¹⁷ que desenvolvemos para a pesquisa continha 47 perguntas, organizadas em diversos formatos, como escalas de cinco pontos, listas suspensas, matrizes de escala *Likert*, resposta única e respostas abertas. Para garantir uma coleta de dados estruturada, dividimos as perguntas em três blocos principais: Identificação e Mobilidade, Contexto de Trabalho e Formação e Tecnologias de Informação e Comunicação.

O primeiro bloco, “Identificação e Mobilidade”, tinha como objetivo coletar dados demográficos, incluindo sexo, idade, raça/etnia e estado civil, o que nos ajudou a caracterizar o perfil dos professores participantes e a entender a diversidade da amostra.

O segundo bloco, “Contexto de Trabalho e Formação”, visava obter informações sobre o ambiente de trabalho deles, como as escolas em que lecionavam, as turmas que atendiam, o tipo de vínculo empregatício que possuíam e o seu nível de escolaridade, o que nos permitiu compreender o seu contexto de formação acadêmica e aspectos da sua vida funcional.

O terceiro bloco, “Tecnologias de Informação e Comunicação”, focava em dados sobre o acesso a TDICs, como computadores e *internet*, e o uso de plataformas digitais utilizadas. Além disso, incluímos uma avaliação do ERE durante a pandemia da Covid-

¹⁷ O questionário completo que utilizamos encontra-se disponível em: <https://formularios.ufscar.br/index.php/142129?lang=pt-BR>.

19, nos permitindo analisar como as tecnologias foram empregadas nesse período e quais foram as principais contradições percebidas pelos professores investigados.

As duas últimas questões do terceiro bloco, de caráter aberto, foram essenciais para captarmos as percepções dos professores sobre o ERE e recrutarmos participantes para entrevistas subsequentes via *Zoom*.

A primeira questão pedia aos professores que descrevessem suas experiências gerais com o ERE, buscando entender como eles vivenciaram essa transição e como avaliaram esse período. Isso deu margem para relatos que englobavam tanto as dificuldades quanto as facilidades encontradas, incluindo as barreiras tecnológicas, a necessidade de adaptação às APCs, às aulas síncronas e assíncronas, aos recursos do *Google*, aos grupos de *WhatsApp*, bem como a comunicação com a gestão das escolas, o suporte oferecido pela secretaria e a interação com os alunos a distância. Além disso, os professores tiveram a chance de mencionar qualquer outro aspecto que considerassem relevante para melhor compreensão de suas experiências.

Já a segunda questão oferecia aos professores a oportunidade de se voluntariarem para participar de entrevistas mais detalhadas via *Zoom*. Esse convite foi importante para selecionar aqueles dispostos a fornecer informações mais profundas e pessoais sobre suas experiências com o ERE. As entrevistas foram projetadas para explorar com mais detalhes os temas e as questões levantadas nas respostas ao questionário, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada das vivências dos professores durante o período pandêmico.

A aplicação do questionário se deu em duas etapas, no *LimeSurvey*, iniciando-se em setembro de 2022. A primeira etapa começou após uma articulação com o Sindicato dos Trabalhadores de Educação (Sinted) do município de Três Lagoas. Durante uma assembleia com representantes sindicais das unidades escolares, apresentamos a proposta da pesquisa, e ao final, conseguimos estabelecer um diálogo com a presidente. Ela propôs a gravação de um vídeo para aumentar a adesão dos professores ao questionário, explicando os seus objetivos.

Assim, a jornalista do Sinted auxiliou na produção do vídeo, que foi divulgado nas redes sociais da instituição e encaminhado para a Federação dos Trabalhadores de Educação de MS (Fetems). A Fetems, por sua vez, promoveu o questionário e o vídeo em suas redes sociais, incluindo *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Essa ação resultou em 72 respostas.

Figura 2 – Vídeo explicativo para coletar dados através do questionário



Fonte: Sinted (2022)¹⁸.

Já a segunda etapa de aplicação do questionário visava a ampliação da coleta de dados, e começou em 2022 também. Esse processo foi mais complexo e demorado, pois envolvia negociações com a SED/MS, que exigiu a elaboração de uma solicitação formal, acompanhada de um parecer do orientador vinculado ao PPGS. O documento foi submetido e passou por diversos setores, recebendo aprovação somente em março de 2023.

Conforme as informações divulgadas pela SED/MS, o questionário foi distribuído em 22 de março de 2023. A Superintendência de Informação e Tecnologia (Sitec) gerenciou o envio sob o número de controle 75. A comunicação interna (CI) especificando esse envio foi dirigida às 292 unidades escolares estaduais, abrangendo todos os municípios do estado.

Embora o nosso objetivo fosse garantir que a pesquisa alcançasse uma ampla base de respondentes em todo o MS, a SED esclareceu que não havia uma exigência formal para que os profissionais da educação participassem. Nesse sentido, a resposta ao questionário era voluntária, visando respeitar a autonomia dos educadores.

¹⁸ O vídeo publicado nas redes sociais pode ser acessado através do link: <https://www.facebook.com/sindicatodostrabalhadorestl/videos/-professores-e-professoras-da-rede-estadual-pesquisa-as-implica%C3%A7%C3%B5es-do-uso-das-p/1283447929106570/>.

Figura 3 – CI disponibilizada pela SED/MS para participação na pesquisa



COMUNICAÇÃO INTERNA - Circular

SIGLA DO ÓRGÃO	NÚMERO	DATA
SITEC/SED	75	22/03/2023
DE: Superintendência de Informação e Tecnologia		
MUNICÍPIO: Campo Grande		
PARA: EE Austrílio Capilé Castro		
MUNICÍPIO: Nova Andradina		
ASSUNTO: Divulgação de instrumento de pesquisa acadêmica		

Senhor(a) Diretor(a)

A Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência de Informação e Tecnologia (SITEC), em atendimento à solicitação da doutoranda Yasmine Braga Theodoro e do professor doutor orientador Jacob Carlos Lima, divulga o formulário de pesquisa que subsidiará no trabalho intitulado "As implicações das plataformas digitais no Trabalho Docente durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul".

Para isso, solicita-se a divulgação dos links a todos os profissionais desta unidade escolar, de modo que aqueles que manifestarem interesse em contribuir com a pesquisadora possam responder o formulário.

Deste modo, encaminha-se o vídeo de apresentação da doutoranda https://drive.google.com/file/d/1KSkkko1F_swlel4WDw3aBspmZUNvpOxJ/view?ts=641076b3 e o formulário da pesquisa <https://formularios.ufscar.br/index.php/142129?lang=pt-BR> que deve ser preenchido, pelos interessados, até o dia 15 de abril de 2023.

Esta Superintendência coloca a equipe da Coordenadoria de Tecnologia Educacional à disposição, para outros esclarecimentos, pelos telefones (67) 3318-2285/2301.

Atenciosamente,

PAULO CEZAR RODRIGUES DOS SANTOS
Superintendente de Informação e Tecnologia
Assinado através de login e senha - Decreto n. 14.841 de 26/09/2017

Fonte: SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2023).

O questionário esteve acessível para coleta de respostas de março até abril de 2023. Ao término desse período, contabilizamos um total de 260 respostas ao questionário. Destas, 123 foram respondidas parcialmente pelos participantes, enquanto 137 foram completadas.

Importa ressaltar que, como o questionário foi disponibilizado através de um link aberto, qualquer interessado tinha a permissão de participar. Consequentemente, identificamos respostas de indivíduos fora do perfil desejado. Sendo assim, para garantir a consistência e a validade dos dados, aplicamos critérios de exclusão, removendo participantes que não residiam em MS ou que não atuaram na REE desse estado durante

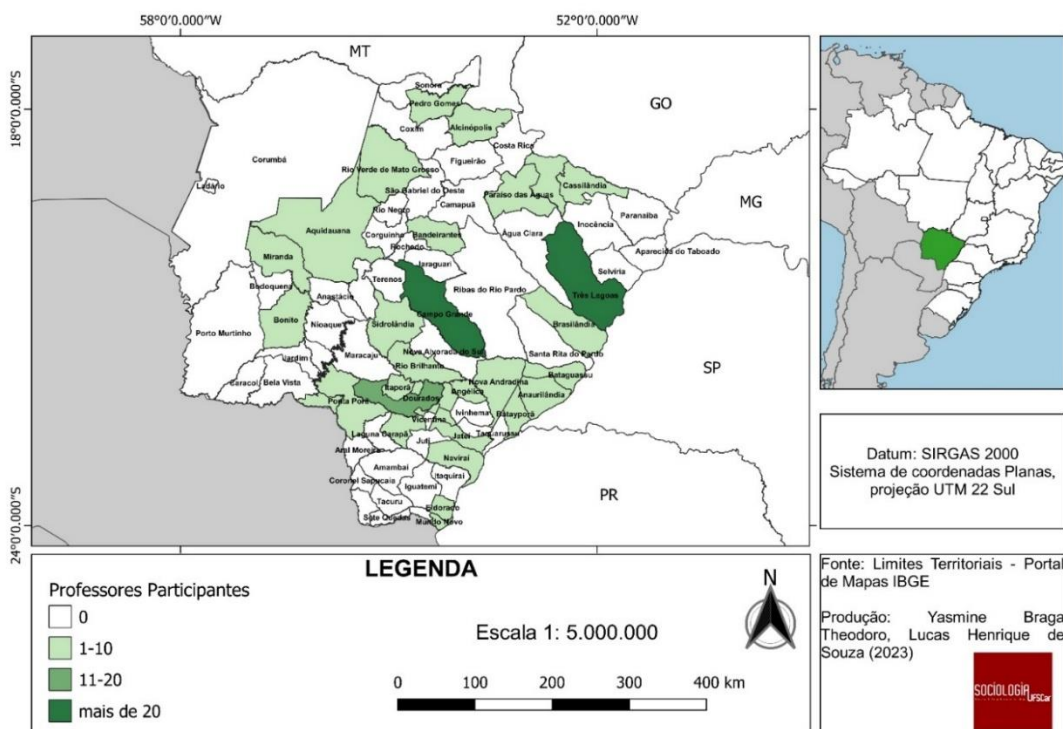
o ERE, ou seja, entre março de 2020 e agosto de 2021. Dessa forma, asseguramos que nossa análise fosse baseada apenas em dados de professores que realmente vivenciaram o ERE no contexto específico da REE/MS.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, 110 participantes constituíram a população total da pesquisa. Na Figura 4, apresentamos a distribuição geográfica desses participantes em todas as mesorregiões de MS: Pantanal Sul Mato-grossense, Centro Norte de Mato Grosso do Sul, Leste de Mato Grosso do Sul e Sudoeste de Mato Grosso do Sul.

É relevante notar que, apesar de a amostra ser relativamente pequena em comparação ao total de professores REE do estado, houve participação de professores de todas as mesorregiões. Esse fato denota uma representatividade da amostra, abarcando uma diversidade de experiências, contextos de ensino e realidades.

A distribuição geográfica dos participantes revela que, apesar do número limitado de respostas, conseguimos captar uma perspectiva ampla e diversificada sobre os principais dilemas enfrentados pelos professores em várias regiões de MS. Essa diversidade nos permitiu compreender melhor as realidades e necessidades de cada área, proporcionando um olhar mais apurado sobre as experiências dos educadores.

Figura 4 – Distribuição geográfica dos participantes da pesquisa



Fonte: IBGE (2023).

No que concerne à incidência de respostas, constatamos que a concentração de participantes se deu em áreas urbanas mais populosas: Campo Grande, que é a capital do estado, seguida de Três Lagoas e Dourados. Isso se deve ao fato de que essas regiões possuem o maior número de escolas e, conseqüentemente, mais professores.

Vale lembrar que o nosso questionário continha duas perguntas abertas, sendo que a primeira solicitava uma avaliação dos professores sobre o trabalho desenvolvido durante o ERE e o uso das plataformas digitais. Recebemos 74 respostas a essa pergunta, que capturaram nuances e relatos individuais sobre os impactos do ERE no trabalho dos professores e em suas vidas pessoais. Em tais relatos, depreendemos obstáculos específicos enfrentados, adaptações realizadas e estratégias adotadas para ministrar aulas durante a pandemia de Covid-19 – ou seja, informações que não poderiam ser obtidas por meio de perguntas fechadas.

Já a segunda pergunta aberta, que convidava os participantes a serem entrevistados via *Zoom* resultou em 40 voluntários. Destes, apenas 12 passaram efetivamente pela entrevista: oito atuavam como professores em escolas e três eram professoras técnicas da SED/MS.

No processo de condução das entrevistas, seguimos o roteiro pré-estabelecido, que continha 18 questões, porém, durante as interações com os profissionais, surgiram outras perguntas pertinentes, que enriqueceram o conteúdo. Esse conjunto de perguntas foi estruturado com flexibilidade, permitindo que as respostas dos entrevistados direcionassem a trajetória da discussão, concentrando-se em tópicos mais específicos e relevantes relacionados ao ERE no contexto da pandemia da Covid-19.

Quadro 1 – Questões pré-estabelecidas para as entrevistas

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi organizado o ERE durante a pandemia da Covid-19 na(s) sua(s) escola(s)? 2. Como foi trabalhar durante a pandemia da Covid-19? 3. Como foi o gerenciamento do seu tempo durante o ERE? 4. Você perdeu pessoas próximas ou colegas de trabalho durante o período pandêmico? Se sim, como foi? 5. Sua escola possui grupo de <i>WhatsApp</i>? Como ele foi utilizado nesse período? 6. Quais foram as estratégias para manter os estudantes durante o ERE? 7. Como você avalia o processo de expansão do uso das TDICs, especialmente das plataformas digitais na educação? 8. Você sabe como ocorreu a parceria da <i>Google</i> com a SED/MS? 9. Quais foram as ferramentas que você utilizou durante o ERE? 10. Você recebeu algum tipo de formação da SED/MS ou da <i>Google</i> para atuar no ERE? Se sim, como foi? 11. Se sim, como foi a formação dos professores para utilizar os recursos da <i>Google</i>? 12. Como você avaliaria o trabalho desenvolvido durante a pandemia de Covid-19? Mediado por plataformas digitais ou não. |
|--|

13. Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o ERE?
14. Existem aspectos positivos desse período que você gostaria de destacar?
15. Durante a pandemia, ocorreu alguma situação com seus estudantes que você gostaria de relatar?
16. Ficou algum resquício do trabalho remoto na volta ao trabalho presencial?
17. Você considera que as TDICs se constituem como um avanço para a educação?
18. E para o trabalho do professor, as TDICs contribuem para avanços?

Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas virtualmente, através do *Zoom*, em janeiro de 2023 – mês que correspondia ao período de férias escolares da REE/MS e foi escolhido justamente devido à disponibilidade dos professores.

Os próprios participantes preferiram participar na modalidade on-line, porque se sentiam mais à vontade para compartilhar suas experiências. Poder estar em casa, em um ambiente familiar, talvez tenha os ajudado a se abrirem mais, permitindo que falassem sobre as suas dificuldades, inseguranças, aprendizados e outros aspectos relacionados ao ERE. Por outro lado, não se pode ignorar que o formato on-line trouxe algumas inquietações na hora de analisar os dados. A falta de interações físicas e de um contato face a face dificultou a criação de um vínculo mais profundo entre a pesquisadora e os participantes, limitando a leitura de expressões não verbais, como gestos e entonações, que são importantes para interpretar o que é dito e o que fica nas entrelinhas.

Essa limitação influenciou a forma como os participantes expressaram suas emoções, e até inibido a profundidade de algumas reflexões. Além disso, problemas técnicos, como quedas na conexão de *internet* ou dificuldades de acesso ao *Zoom*, geraram frustrações e cortes inesperados nos fluxos das conversas. Tudo isso nos leva a destacar a complexidade das interações virtuais e o impacto que a tecnologia tem na dinâmica de uma pesquisa como a nossa.

As entrevistas aconteceram do dia 3 de janeiro de 2023 até 22 de fevereiro de do mesmo ano, e permitiram a coleta de informações detalhadas sobre as particularidades vividas por cada participante. Cada um trouxe à tona suas perspectivas sobre o ERE, bem como dificuldades enfrentadas, angústias e alegrias. Assim, conseguimos captar o emaranhado de sentimentos que teceram as experiências dos profissionais da educação de MS durante a pandemia da Covid-19.

Para iniciar cada entrevista, nós informávamos os participantes que a gravação seria realizada em áudio e, posteriormente, transcrita. Esse procedimento foi de extrema importância, pois garantiu a transparência no processo. A seguir, apresentamos um trecho da transcrição que exemplifica a abordagem adotada:

Hoje é o dia 13/01/2023. É a gravação da décima entrevista para a pesquisa de doutorado Educação Vigiada - As Implicações do Uso das Plataformas Digitais, no trabalho dos professores e das professoras da Educação Básica, executada pela discente Yasmine Braga Theodoro, sobre a orientação do Professor Jacob Carlos Lima, na Universidade Federal de São Carlos. Você me autoriza a gravação da entrevista e posteriormente a transcrição para utilização na minha pesquisa?¹⁹

Além dessa medida, adotamos muitas outras para garantir a proteção dos direitos dos participantes. Antes das entrevistas, todos foram informados sobre os objetivos do estudo, a natureza das perguntas e a posterior utilização dos dados coletados. Obtivemos o consentimento informado de cada participante, assegurando ciência de que a participação deles era voluntária e que poderiam se retirar a qualquer momento, caso desejassem.

Outro ponto relevante a destacar é que garantimos o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas, utilizando codificações que impedissem a identificação dos entrevistados nas análises. O armazenamento seguro dos dados foi priorizado, com acesso restrito apenas à pesquisadora. Cada participante recebeu um *link* para acessar o áudio e a transcrição da entrevista, de modo a reforçar a transparência do processo. Com tudo isso, visamos obter a confiança dos entrevistados, para que pudessem compartilhar suas experiências de forma aberta e honesta.

Posteriormente, as gravações das entrevistas foram transcritas por meio de um *software*²⁰, para garantir o devido registro de todas as informações compartilhadas pelos participantes, que seriam submetidas à análise posteriormente. É importante destacar que, devido à demora no disparo do questionário pela SED/MS, algumas entrevistas aconteceram antes da finalização de coleta da aplicação do questionário.

A análise qualitativa dos dados fornecidos pelos professores entrevistados contou com uma diversidade de perfis em termos de cargos, idades, componentes curriculares ministrados, localidades de atuação etc. No Quadro 2, apresentamos informações sobre os 12 participantes que trouxeram suas percepções sobre as experiências e práticas do ERE na REE/MS.

Quadro 2 – Dados gerais dos professores entrevistados

¹⁹ Trecho retirado da transcrição de uma das entrevistas realizadas.

²⁰ Para a transcrição das entrevistas, contamos com o suporte do PPGS, que disponibilizou recursos para a contratação de uma empresa especializada em transcrição.

Nº	Nome ²¹	Cargo/Função	Componente Curricular	Quantidade de escolas em que atuou	Idade	Município
1	Karla	Professora	Biologia	Uma	30 anos	Nova Andradina
2	João	Professor	Filosofia	Uma	46 anos	Campo Grande
3	Jonas	Professor Coordenador de área	Matemática	Uma	37 anos	Campo Grande
4	Maria	Professora	Sociologia	Duas	31 anos	Campo Grande
5	Matheus	Professor/ Coordenador de área	Filosofia	Uma	32 anos	Campo Grande
6	Ricardo	Professor	Sociologia	Uma	27 anos	Caarapó
7	Juliana	Professora	Artes	Duas	35 anos	Campo Grande
8	Carolina	Professora	História	Três	51 anos	Campo Grande
9	Lucas	Professor	Língua Portuguesa	Duas	30 anos	Dourados
10	Joana	Técnica da secretaria	Pedagogia	Técnica da secretaria	44 anos	Campo Grande
11	Marta	Técnica da secretaria	Biologia	Técnica da secretaria	38 anos	Campo Grande
12	Elis	Técnica da secretaria	Matemática	Técnica da secretaria	52 anos	Campo Grande

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar, a maioria dos entrevistados atuava em Campo Grande, a capital do estado, que apresenta a maior concentração de escolas e professores. Esse padrão reflete a distribuição regional dos professores, com menor representação de municípios como Caarapó e Dourados. A faixa etária dos participantes variou entre 27 e 52 anos, sendo que todos eles atuavam em uma ou duas escolas, com exceção de Carolina, que atuava em três.

Os cargos dos entrevistados variaram entre professores e técnicos da SED, com alguns acumulando funções adicionais, como coordenadores de área. No caso dos professores, a amostra abrangeu diferentes componentes curriculares, incluindo Biologia, Filosofia, Matemática, Sociologia, Artes, História e Língua Portuguesa, refletindo a diversidade de áreas de ensino nos componentes curriculares das escolas da REE/MS. Já no caso dos técnicos, a amostra acrescentou uma perspectiva sobre a gestão e o suporte pedagógico – que, talvez, os professores não conseguissem abordar.

²¹ Todos os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade real dos professores.

A finalização das entrevistas ocorreu após atingirmos a saturação dos dados, ou seja, aos confirmamos que “(a) nenhum dado novo ou relevante emerge de uma categoria, (b) a categoria está bem desenvolvida em termos de suas propriedades e dimensões, demonstrando variação, (c) as relações entre as categorias estão bem estabelecidas e validadas” (Strauss; Corbin, 1998, p. 212).

Essa abordagem refletiu-se no processo de análise, ilustrando a saturação de categorias pela ausência de novos dados relevantes. Sendo assim, as principais categorias extraídas da análise foram: organização do ERE, experiência pessoal e profissional, gerenciamento do tempo, impacto social e emocional, formação e suporte, avaliação do trabalho e resquícios do ERE. A validação dos dados foi assegurada pela constante análise, ajustando a interpretação conforme novas perspectivas surgiam.

Para auxiliar na análise qualitativa dos dados, criamos uma nuvem de palavras²², uma ferramenta visual que nos permitiu identificar os termos mais frequentes nas falas dos 12 participantes durante as entrevistas. Para tanto, submetemos as transcrições das entrevistas ao *software design Venngage*²³, que permitiu criar a representação gráfica das palavras que mais apareceram durante as entrevistas.

Nesse sentido, o primeiro passo depois de realizar as entrevistas foi transcrevê-las, para capturar todos os detalhes das falas dos participantes. A partir de alguns dos pressupostos da abordagem sistemática proposta por Bardin (2011) na análise de conteúdo, conseguimos transformar as transcrições das entrevistas em dados relevantes, revelando a complexidade das vivências dos educadores da REE de MS.

Com os textos das entrevistas prontos, os dados foram processados, a fim de remover conectivos, palavras comuns de menor relevância e variações gramaticais, e focar nas palavras que realmente traziam significado e relevância para a compreensão do objeto de análise da pesquisa. Bardin (2011, p. 115) destaca que “a pré-análise deve ser realizada com uma leitura flutuante, que, ao mesmo tempo, se preocupe com a compreensão geral do texto e com os pontos que se destacam”. Realizamos, então, essa pré-análise, de modo a possibilitar que a análise propriamente dita refletisse fielmente as experiências e percepções compartilhadas pelos participantes da pesquisa.

²² É importante destacar que o uso de *softwares* não deve ser entendido como um método de análise de dados, mas sim uma ferramenta para o processamento dessas informações. Assim, a análise propriamente dita não se encerra nesse estágio, uma vez que a interpretação dos dados é fundamental e permanece como responsabilidade exclusiva do pesquisador.

²³ Um *software* on-line para criação de infográficos e materiais visuais, com modelos personalizáveis. Disponível em: <https://infograph.venngage.com/infographics>. Acesso em: 5 nov. 2024.

Para tanto, agrupamos e organizamos as transcrições das falas dos participantes em planilhas no *Microsoft Excel* como parte da pré-análise. O intuito, nesse primeiro momento, era identificar temas e palavras-chave, conforme sugerido por Bardin (2011). Assim, na fase de exploração do material, tabulamos as incidências das palavras e as categorias temáticas, o que facilitou a identificação de palavras-chave.

Bardin (2011, p. 103) também sugere que “as unidades de análise devem ser definidas de acordo com os objetivos da pesquisa e o material analisado”. Logo, dividimos as nossas planilhas em três seções/tabelas: I) uma contendo todos os relatos dos participantes na íntegra, com cada coluna representando um relato e cada linha correspondendo à pergunta geradora da entrevista; II) uma com a seleção de palavras que apresentaram recorrência superior a três menções entre os participantes; e III) uma tabulação das incidências dessas palavras.

Ao analisar qualitativamente as transcrições, conseguimos destacar termos e expressões que frequentemente apareciam, todas relacionados ao ERE e às vivências durante a pandemia de Covid-19. Em seguida, utilizamos a ferramenta de visualização de dados para gerar a nuvem de palavras, inserindo os termos mais relevantes e suas respectivas frequências. Como resultado, obtivemos a representação visual, na qual as palavras mais mencionadas se destacavam em tamanhos variados, conforme mostra a Figura a seguir:

Figura 5 – Nuvem de palavras gerada após as entrevistas



Fonte: elaborada pela autora.

A nuvem de palavras revelou algumas tendências e preocupações comuns entre os entrevistados. Palavras como "vida", "escola", "professor", "atividade", "WhatsApp" e "tecnologia" se destacaram, apontando para a centralidade das experiências cotidianas no ambiente escolar durante o ERE, para a importância da comunicação e do uso de plataformas digitais, e para os obstáculos enfrentados pelos educadores.

Mais precisamente, a palavra "vida" apareceu 34 vezes, o que mostra como a pandemia impactou a vida pessoal e o trabalho dos entrevistados. Já a palavra "escola" foi mencionada 33 vezes, demonstrando a relevância desse espaço que, mesmo vazio fisicamente, continuou sendo o coração das narrativas dos professores. As palavras "professor" e "atividade", por sua vez, foram proferidas 27 vezes, o que ressalta o papel vital dos educadores e das ações que eles desenvolveram durante o ERE.

Outros termos, como "WhatsApp" e "tecnologia", foram emitidos 26 e 25, respectivamente, evidenciando o impacto das ferramentas de comunicação digital e das TDICs no ERE. Com menos aparições, destacaram-se as palavras "dificuldade" e "formação", mencionadas 16 e 14 vezes, respectivamente, revelando os obstáculos

enfrentados pelos educadores durante o período pandêmico e a necessidade de formação pedagógica para lidar com as novas tecnologias.

Em suma, a nuvem de palavras serviu como uma ferramenta para a percepção geral dos dados, permitindo uma compreensão dos temas centrais das entrevistas. Além disso, ela funcionou como um ponto de partida para uma exploração mais profunda, em que cada termo pôde ser percebido em seu contexto.

Como forma de organizar todas as nossas análises e responder aos objetivos propostos, buscamos estruturar a presente dissertação em quatro seções além desta introdução. Na seção “Educação pandêmica: as barreiras do ensino remoto emergencial e as encruzilhadas digitais”, contextualizamos a história de MS e seu impacto nas políticas educacionais, seguida de uma abordagem do cenário da educação durante a pandemia de Covid-19. Através da análise do ERE, destacamos o impacto das desigualdades digitais, a continuidade das atividades escolares e as falhas nas políticas públicas frente à transição abrupta para o contexto remoto.

Na seção “Algoritmos e giz: o trabalho docente na economia de dados”, analisamos o impacto da era digital no trabalho docente, especialmente a intensificação do uso de algoritmos e dados na educação. A integração tecnológica, inicialmente vista como uma solução para a crise, revelou problemas estruturais, como a padronização e a desumanização do ensino. Sendo assim, questionamos se essas tecnologias realmente beneficiaram a educação ou se apenas perpetuaram as desigualdades existentes entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Na seção “Na frente da tela: os professores de Mato Grosso do Sul”, analisamos o perfil e as condições de trabalho dos professores da REE do estado em foco durante o ERE. Para tanto, consideramos os dados coletados por meio do questionário e das entrevistas, e buscamos depreender como esses fatores contribuíram para a sobrecarga de trabalho docente e as fragilidades do ensino, propondo uma reflexão sobre as tensões e adaptações vividas pelos professores em um período de profundas transformações.

Por fim, na seção “Consentimento, resistência e perspectivas na educação pós-pandemia”, examinamos as dinâmicas sociais emergentes na educação durante e após a pandemia de Covid-19, focando nos relatos de resistência dos professores da REE/MS durante o ERE. Investigamos as demandas impostas a eles ao adaptar suas práticas pedagógicas ao ambiente digital, além das implicações pessoais e sociais vivenciadas durante a crise sanitária. Também abordamos a transição do ERE para o ensino presencial no contexto sul-mato-grossense, exploramos como se deu a adaptação ao "novo normal"

pós-pandêmico e discutimos os impactos de longo prazo do ERE na educação sob a perspectiva da Sociologia do Trabalho.

2 EDUCAÇÃO PANDÊMICA: AS BARREIRAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS ENCRUZILHADAS DIGITAIS

Começamos esta seção com uma breve contextualização da história de MS, estado oficialmente criado em 1977 após a divisão de Mato Grosso (MT) e consolidado como unidade administrativa em 1979. Ao longo de sua trajetória, o MS enfrentou questões de desenvolvimento econômico até a estruturação de instituições públicas. Esses processos históricos influenciaram diretamente a forma como as políticas, incluindo de educação, foram pensadas e colocadas em prática.

Sendo assim, na sequência, exploramos o cenário educacional durante a pandemia de Covid-19, analisando o impacto global dessa crise sanitária e as mudanças drásticas decorrentes da adoção do ERE. Destacamos, nesse contexto, as desigualdades digitais que ganharam maior visibilidade, assim como as diferentes estratégias adotadas por vários países para garantir a continuidade das atividades escolares mesmo com a suspensão das aulas presenciais – entre elas, o uso intenso de TDICs. Também discutimos a falta de preparo das políticas públicas para lidar com uma transição tão repentina.

De modo mais específico, enfocamos na realidade de MS, apresentando as medidas tomadas no período pandêmico, como a interrupção das aulas presenciais, a introdução das APCs, o emprego de plataformas tecnológicas oferecidas por grandes empresas e a criação de grupos de *WhatsApp* para apoiar os processos de ensino. Essas iniciativas, ainda que urgentes, trouxeram uma série de problemáticas para os docentes, os discentes e as suas famílias. Portanto, analisamos aspectos como as limitações estruturais, a pressão sobre a comunidade escolar e as dificuldades de adaptação a esse modelo de ensino, expondo as barreiras do ERE e as “encruzilhadas digitais” encontradas tanto em nível global quanto local.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE MATO GROSSO DO SUL: IMPACTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS NA EDUCAÇÃO

A trajetória histórica de MS é marcada por eventos que moldaram não apenas a sua identidade cultural e social, mas também a sua estrutura da política de educação. Desde a sua formação como unidade federativa em 1977, o estado, com apenas 47 anos, tem enfrentado transformações que refletem as dinâmicas políticas e econômicas mais amplas do Brasil.

A principal base produtiva de MS, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023a) é a agricultura e a pecuária. O estado é um dos principais produtores de grãos do país, especialmente soja e milho, contribuindo consideravelmente para a balança comercial brasileira. Além disso, ele possui um setor pecuário robusto, sendo o maior produtor de carne bovina no cenário nacional, conforme os dados da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab, 2023).

O MS também é rico em recursos naturais, abrigando reservas minerais, como ferro e bauxita. Essa riqueza mineral é um ativo estratégico para a indústria brasileira, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país. Segundo o Ministério do Meio Ambiente (Brasil, 2022a), o Pantanal ocupa 27% de todo o estado, com aproximadamente 98 mil km² de extensão, sendo um dos maiores biomas úmidos do mundo, reconhecido pela sua biodiversidade e pelos serviços ecossistêmicos que oferece. Tal ecossistema é vital para a conservação da fauna e flora, além de ser um importante destino turístico. Por fazer fronteira com o Paraguai e a Bolívia, o estado se posiciona como um elo fundamental na integração econômica da região do Mercosul.

A educação sul-mato-grossense tem avançado na cobertura escolar, mas ainda enfrenta dificuldades em termos de qualidade e infraestrutura. De acordo com o Censo Escolar de 2023, a taxa de matrícula na Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos é de apenas 36,7%, abaixo da média nacional, que é 37,9% (Inep, 2023). Além disso, o percentual de alunos em situação de vulnerabilidade social é alarmante, refletindo em elevados índices de evasão escolar e dificuldades de aprendizagem. Muitas comunidades indígenas e rurais ainda carecem de recursos básicos, o que dificulta o acesso a uma educação de qualidade. Os dados revelam que, entre jovens de 15 a 17 anos, a taxa de atendimento escolar é inferior à média nacional.

A criação do estado de MS se deu durante a Ditadura Militar e foi oficializada pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo general-presidente Ernesto Geisel. Embora o processo tenha sido finalizado em 1979, a decisão de dividir o MT, tomada sem consulta popular, gerou controvérsias na época, refletindo o contexto político caracterizado pelo domínio autoritário do regime vigente até então, que detinha o poder de tomar decisões unilaterais. A ideia dessa divisão começou com a colonização das primeiras famílias mineiras e paulistas no início do século XIX. Segundo Bittar (1999), “foi na esteira das pejejas entre coronéis que nasceram os anseios separatistas na porção do estado que hoje constitui Mato Grosso do Sul”.

O movimento pela criação de uma unidade federativa no sul de MT ganhou força na década de 1930, com a fundação da Liga Sul-Mato-Grossense no Rio de Janeiro por estudantes mato-grossenses (Bittar, 1999). No entanto, somente em 1977 o MS foi oficialmente implantado, tendo como objetivos a interiorização do desenvolvimento nacional, a redução dos vazios demográficos e o apoio à expansão de novas fronteiras de produção agropecuária e agroindustrial (Mato Grosso do Sul, 2015). Além disso, essa criação visou beneficiar os chefes políticos regionais da Aliança Renovadora Nacional²⁴ (Arena) do antigo sul do estado.

Os primeiros anos de MS foram marcados pela falta de infraestrutura e pela necessidade de desenvolver os setores econômicos, conforme apontado por Bittar (2017) e Bigarella (2004). A concepção do novo estado fez parte de uma estratégia geopolítica para o desenvolvimento nacional, buscando consolidar um projeto político. O objetivo era transformar problemas políticos, sociais e econômicos em questões administrativas, proporcionando ao território sul-mato-grossense uma identidade própria e autonomia administrativa. Desde então, 12 governantes²⁵, eleitos direta ou indiretamente, lideraram o estado. A divisão de MT não representou apenas uma ruptura territorial; uma nova história começou a ser construída, dado que a história é sempre feita dentro de condições já estabelecidas.

Durante o regime ditatorial brasileiro, três governadores se revezaram no comando de MS. O primeiro deles, Harry Amorim Costa, foi nomeado em 1º de janeiro de 1979 pelo Ministro do Interior, Rangel Reis, e filiado ao extinto partido Arena. Sua permanência no cargo foi breve, durando apenas cinco meses, em decorrência da falta de consenso dentro do partido governista da ditadura. Apesar de enfrentar resistência de diferentes facções políticas, Costa buscou conhecer a realidade dos municípios do estado antes de assumir plenamente a função.

No início de sua gestão, o referido governador promoveu um ambiente amigável e técnico, formando um secretariado enxuto com profissionais de outros estados. No entanto, sua administração tornou-se conturbada após 60 dias, quando não atendeu às expectativas ao não privilegiar indicações políticas locais. Isso resultou em denúncias de

²⁴ Importa destacar que a Arena foi um partido político brasileiro que surgiu em 1966 como resposta ao Ato Institucional nº 2 (AI-2), que instaurou o bipartidarismo no contexto da Ditadura Militar (1964-1985). Ela representou a base de sustentação política dos governos militares, agindo como partido de situação durante o regime. Sua formação foi marcada por uma aliança de forças conservadoras, incluindo membros do antigo Partido Social Democrático (PSD), e tornou-se um dos principais instrumentos de legitimação das ações autoritárias no país.

²⁵ Sendo o último governador eleito, Eduardo Riedel iniciou seu mandato em 1º de janeiro de 2023.

gastos excessivos, como a compra de carros oficiais. A oposição se mobilizou, e senadores foram até a presidência solicitar a sua demissão. Embora contasse com o apoio de prefeitos, expresso na Carta Maracaju, ele foi demitido em 12 de junho de 1979. As justificativas para sua saída incluíam a falta de afinidade com a política local e a não nomeação de alguém originário do estado. Nesse mesmo ano, a autonomia política do estado foi finalmente consolidada, com a promulgação da primeira Constituição do Estado de MS, em 13 de junho.

No Quadro a seguir, apresentamos os governadores que administraram o estado desde o processo de divisão de MT. Nela, é possível observar a sequência de líderes políticos que marcaram a história de MS ao longo dos anos:

Quadro 3 – Governadores de MS de 1979 a 2024

Governador	Período	Partido Político
Harry Amorim Costa	01/01/1979 a 12/06/1979	Aliança Renovadora Nacional (Arena)
Londres Machado	13/06/1979 a 29/06/1979	Aliança Renovadora Nacional (Arena)
Marcelo Miranda	30/06/1979 a 29/10/1980	Partido Democrático Social (PDS)
Londres Machado	30/10/1980 a 06/11/1980	Partido Democrático Social (PDS)
Pedro Pedrossian	07/11/1980 a 14/03/1983	Partido Democrático Social (PDS)
Wilson Barbosa Martins	15/03/1983 a 15/05/1986	Partido Democrático Social (PDS)
Ramez Tebet	15/05/1986 a 14/03/1987	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
Marcelo Miranda	15/03/1987 a 14/03/1991	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Pedro Pedrossian	15/03/1991 a 31/12/1994	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
Wilson Barbosa Martins	01/01/1995 a 31/12/1998	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Zeca do PT	15/03/1999 a 31/12/2006	Partido dos Trabalhadores (PT)
André Puccinelli	01/01/2007 a 31/12/2014	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Reinaldo Azambuja	01/01/2015 a 31/12/2022	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
Eduardo Riedel	01/01/2023 até atualmente	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme exposto, entre 1979 e 1983, MS teve quatro governadores nomeados e destituídos em razão de conflitos políticos locais: Harry Amorim Costa, Londres Machado, Marcelo Miranda e Pedro Pedrossian. Após a destituição de Costa, Londres

Machado, então presidente da Assembleia Legislativa e deputado estadual, assumiu como governador interino, ocupando o cargo por apenas 17 dias.

Segundo Bigarella (2004), Marcelo Miranda Soares, filiado ao PDS, governou MS de 30 de junho de 1979 a 28 de outubro de 1980. Sua nomeação pela Presidência da República foi parte de uma estratégia para manter o controle do aparato estatal e demonstrar força política, especialmente em defesa dos interesses dos senadores. Logo no início de sua administração, foi aprovado o Decreto nº 16, de 1º de janeiro de 1979, cujo objetivo era a estruturação da educação no estado, ao aprovar os Estatutos da Fundação de Educação de MS.

Tal fundação, supervisionada pela Secretaria de Desenvolvimento de Recursos Humanos, foi criada para promover, orientar, coordenar, executar e controlar atividades relacionadas ao ensino, funcionando como um órgão central para a gestão do setor. Dentre suas principais competências, destacavam-se a proposição do Plano de Educação do Estado e a promoção da formação e capacitação de recursos humanos na área da educação.

Nesse sentido, o Decreto nº 16 estabeleceu um marco administrativo que buscou integrar e sistematizar as políticas públicas de ensino, sendo fundamental para o desenvolvimento do sistema educacional no estado, especialmente em um contexto em que a descentralização e a modernização das políticas de ensino tornavam-se essenciais.

Durante o mandato de Soares, que durou um ano, três meses e 28 dias, destacaram-se algumas ações, como a criação da SED como medida para modernizar e descentralizar as políticas educacionais estaduais, além da implementação do Sistema Estadual de Saúde e do Sistema Executivo para o Desenvolvimento Social.

Entretanto, o governador enfrentou obstáculos na gestão financeira, que resultaram em medidas de racionalização. O descontentamento gerado por essas ações, especialmente entre seus correligionários, levou à sua destituição. Apesar das intenções de descentralização, sua gestão foi considerada centralizadora, o que desagradou a elite política e gerou conflitos internos no partido. Além disso, confrontos com a categoria dos professores, em busca de melhores salários, também prejudicaram seu governo.

Soares deixou o cargo em 28 de outubro de 1980, encerrando um período marcado por disputas internas e pela necessidade de conciliar interesses divergentes dentro do partido. Londres Machado reassumiu o governo em 28 de outubro de 1980, mas permaneceu por apenas 10 dias, passando o posto para Pedro Pedrossian, filiado ao PMDB, que governou o estado em duas fases distintas.

Sua primeira gestão começou em 7 de novembro de 1980 e foi marcada por problemas econômicos decorrentes da crise iniciada nos anos 1970. Pedrossian implementou políticas educacionais e assistenciais, lançando projetos como o "Panelão", que visava fornecer alimentos básicos à população a preços acessíveis. Na área da educação, houve expansão de oportunidades e melhoria da infraestrutura das unidades escolares. O governo também buscou centralizar verbas para otimizar a alocação de recursos, mas enfrentou um cenário político-econômico desfavorável, especialmente com as expectativas de eleições diretas em 1982.

Em 15 de março de 1983, Wilson Barbosa Martins foi eleito o novo governador de MS, tornando-se o primeiro a ser escolhido pelo voto direto após a ditadura civil-militar. Ele teve um papel ativo na campanha "Diretas Já!" para a Presidência da República em 1982. Fundador da União Democrática Nacional, seu mandato se estendeu até 14 de maio de 1986. Segundo Bittar (2017), Martins desempenhou um papel central na transição do estado, contribuindo para a consolidação da estrutura governamental e para a implementação de políticas voltadas ao desenvolvimento socioeconômico na época.

Durante sua administração, Martins buscou fortalecer as instituições estaduais e fomentar o crescimento de setores-chave da economia. Sua gestão também focou em políticas educacionais, com investimentos em infraestrutura e programas destinados à melhoria da qualidade do ensino. Segundo Bittar (2017, p. 45), "o governo de Wilson Barbosa Martins promoveu a construção de mais de mil salas de aula e a capacitação de docentes, visando elevar os índices de aprendizado no estado". Além disso, um marco da época foi o programa "Escola do Futuro", que buscava modernizar o ensino e integrar novas tecnologias nas salas de aula (Bigarella, 2004). Essas iniciativas contribuíram na solidificação de MS como uma unidade federativa autônoma.

Contudo, à medida que o mandato avançava, emergia um contexto de crescente insatisfação popular e pressões políticas, destacando a fragilidade das instituições naquele período. A crise econômica e a dificuldade em sustentar os programas vigentes tornaram-se cada vez mais nítidas, levando Martins a tomar decisão de renunciar ao cargo em 14 de maio de 1986.

Sua saída foi interpretada como um reconhecimento da incapacidade de seu governo em atender às expectativas da população, bem como uma resposta às exigências por uma gestão mais efetiva. A renúncia não apenas encerrou um capítulo de sua administração, mas também evidenciou a necessidade de lideranças que pudessem enfrentar os problemas prementes de MS. Ao optar por se afastar, Martins acreditou que sua saída

poderia abrir espaço para uma liderança renovada, capaz de abordar as questões urgentes que o estado enfrentava.

Assim, Ramez Tebet assumiu o comando em 14 de maio de 1986, permanecendo até 15 de março de 1987, período em que manteve as políticas educacionais vigentes, sem promover alterações de grande vulto. Na sequência, Marcelo Miranda Soares (PMDB) reassumiu o governo em 15 de março de 1987 e deu início à sua segunda gestão, considerando que a primeira foi entre 1979 e 1980, pelo antigo partido Arena (Chagas, 2017).

Dessa vez, Soares atuou até 1991, promovendo a criação de novos municípios como: Chapadão do Sul, Dois Irmãos do Buriti, Juti, Paranhos, Santa Rita do Pardo e Vicentina. Além disso, houve a construção de inúmeras salas de aula, a instituição do projeto da Universidade Latino-Americana, com sede em Dourados, visando promover a integração entre Brasil, Paraguai e Bolívia no âmbito do Ensino Superior. Em contrapartida, as relações com os professores da rede pública revelaram-se complexas, mesmo após o reajuste salarial por meio do plano de isonomia.

A partir do final de 1990 e início de 1991, as mudanças na política econômica do governo Fernando Collor, do Partido da Reconstrução Nacional, impactaram negativamente a arrecadação de MS, acarretando atrasos salariais e fortes mobilizações do funcionalismo público, e culminando na ocupação da Governadoria entre 14 de fevereiro e 14 de março de 1991. Embora o período tenha sido marcado por avanços econômicos e expressivo investimento em educação, o governo de Soares encerrou-se de forma melancólica, sem recepcionar o novo governador eleito, Pedro Pedrossian.

O segundo governo de Pedrossian aconteceu de 15 de março de 1991 até 1º de janeiro de 1995, e foi marcado por reformas econômicas e administrativas, além de uma postura voltada ao cumprimento de exigências constitucionais na educação, que resultou na instalação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e na realização de eleições diretas para diretores escolares (Chagas, 2022).

Embora os atrasos salariais tivessem reduzido em relação ao período anterior, a hiperinflação vigente no país motivou frequentes reivindicações por reajustes justos. Em dezembro de 1994, conforme reportou o jornal O Progresso, o pagamento do 13º salário, iniciado apenas para os servidores de Campo Grande, provocou protestos de professores e sindicalistas douradenses, culminando em uma greve de fome entre os dias 28 e 29 daquele mês em frente à Governadoria.

A manifestação só foi encerrada quando Aleixo Paraguassu, futuro secretário de educação do governador eleito, Wilson Barbosa Martins, garantiu que o restante do benefício seria quitado no início de janeiro de 1995. Além das greves na educação, durante a gestão de Pedrossian, foram criados programas sociais, como o “Nosso Índio, Um Cidadão”.

Na sequência, iniciou-se o segundo mandato de Wilson Barbosa Martins (PMDB), que durou de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 1999, e foi bastante diferente do primeiro, pois enfrentou a maior crise fiscal da história de MS. Ao herdar uma enorme dívida da administração de Pedrossian, somada às elevadas taxas de juros que ampliaram a dívida estadual com a União, o governo precisou de cerca de dois anos e meio para reequilibrar as finanças, só podendo realizar investimentos mais robustos a partir do segundo semestre de 1997.

Nesse período, diversas categorias do funcionalismo público – Polícia Civil, servidores de secretarias e do Judiciário, fiscais de renda, professores, entre outros – organizaram greves e campanhas de arrecadação de alimentos para suprir necessidades básicas, enquanto a FETEMS liderou duas grandes paralisações na educação entre 1995 e 1996, uma com duração superior a 80 dias e outra que se estendeu por 53 dias. Ainda assim, o governo buscou concentrar esforços em iniciativas destinadas a promover o desenvolvimento econômico e social do estado, adotando políticas abrangentes em infraestrutura.

José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido como Zeca do PT, foi o primeiro governador de MS filiado ao PT. Sua eleição em 1998, seguida de seus dois mandatos – de 1999 a 2006 – trouxe uma mudança na política do estado. Ele não apenas implementou políticas voltadas para o avanço social e econômico, com investimentos em infraestrutura, saúde, educação e segurança pública, como também iniciou um ciclo de estabilidade no pagamento dos salários que perdura há 23 anos. Esse período, viabilizado pela aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal em 2001 e pelo aumento da arrecadação tributária oriundo de fases de crescimento econômico, atravessou as duas gestões subsequentes.

A administração de Zeca do PT também foi influenciada pela chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil em 2003, o que possibilitou a criação do Fundo de Investimento Social. Esse instrumento amparou programas como o Bolsa Escola, Segurança Alimentar e o Fundo de Investimento Cultural, fortalecendo o caráter social do governo. Além disso, Zeca priorizou a descentralização do poder, reforçando as

instituições estaduais e municipais, e promoveu a participação popular, abrindo canais para que a sociedade civil contribuísse na formulação de políticas públicas.

Apesar dos avanços, sua administração também enfrentou barreiras, como a crise econômica e a escassez de recursos, que dificultaram a plena execução de algumas políticas planejadas. Ainda assim, há um amplo reconhecimento de sua abordagem progressista, que contribuiu para consolidar o MS como uma unidade federativa em desenvolvimento e fortalecer a presença dos movimentos sociais na política local.

O ciclo partidário do PMDB foi retomado com André Puccinelli, que governou MS de 1º de janeiro de 2007 a 31 de dezembro de 2014. Com uma abordagem pragmática, Puccinelli buscou atrair investimentos estrangeiros e nacionais, impulsionando setores como a agropecuária e a indústria. Seu governo foi marcado por um período de crescimento econômico e desenvolvimento urbano. No entanto, o referido gestor enfrentou obstáculos decorrentes da crise econômica global de 2008, que trouxe limitações orçamentárias.

Além disso, a gestão de Puccinelli foi marcada por polêmicas e investigações de corrupção, incluindo a Operação Uragano e a Operação Lama Asfáltica (G1 MS, 2018), que apontaram para um esquema de propinas e superfaturamento de obras públicas. Apesar dessas contestações, Puccinelli foi reeleito em 2010, renovando seu mandato até 2015. Sua administração se destacou por obras de infraestrutura importantes e pela implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico. Ainda assim, as questões de corrupção e os impactos da crise financeira deixaram um legado complexo para a educação e o desenvolvimento social no estado.

Depois de Puccinelli, Reinaldo Azambuja (PSDB) assumiu o governo de MS. Seu período administrativo, que durou de 1º de janeiro de 2015 até 31 de dezembro de 2022, foi marcado pela implementação de uma política de austeridade fiscal, focada na reorganização da gestão pública, buscando não apenas a redução de custos, mas também o aprimoramento da eficiência e da transparência dos processos governamentais. Tal política está inserida no contexto de crise fiscal brasileira pós-2014, caracterizada por uma série de cortes orçamentários e redução de despesas públicas para garantir a sustentabilidade financeira dos estados.

Um dos principais marcos da administração de Azambuja foi a reestruturação do sistema de saúde do estado. Globalmente, a pandemia da Covid-19 expôs fragilidades nos sistemas de saúde, e MS respondeu expandindo a capacidade hospitalar. Isso incluiu a ampliação tanto de leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI) quanto de clínicos, e a

aquisição de equipamentos, como respiradores, para o tratamento de pacientes graves. Além disso, o governo adotou a estratégia de regionalização da saúde, descentralizando o atendimento, por meio da construção e ampliação de hospitais no interior, para reduzir a sobrecarga nos hospitais da capital. Em 2015, 46% das internações de alta e média complexidade ocorriam em Campo Grande, enquanto, ao final de 2022, esse índice havia caído para 10% devido à tal iniciativa (Subcom, 2022).

Após a aprovação e a chegada dos lotes de vacinas contra a Covid-19 no Brasil, o governo de MS lançou campanhas de vacinação em massa. Essas campanhas priorizaram grupos de risco, como idosos, profissionais de saúde e pessoas com comorbidades, para garantir a proteção das populações mais vulneráveis. Simultaneamente, foram implementados protocolos de distanciamento social e uso de máscaras, visando mitigar a disseminação do vírus. As parcerias estabelecidas pelo governo de Azambuja com o setor privado e as instituições de saúde serviram para ampliar a rede de atendimento e assegurar a aquisição de insumos e equipamentos necessários à época.

Para além disso, o governo de Azambuja registrou a maior taxa de crescimento entre as unidades da federação, com um aumento de 0,25% no Produto Interno Bruto (PIB), conforme levantamento realizado pela Semagro em parceria com o IBGE (Semadesc, 2022). No cenário brasileiro, 24 das 27 unidades federativas experimentaram um encolhimento econômico, sendo que apenas MS, Roraima (0,12%) e MT (0,01%) obtiveram desempenho positivo. O valor do PIB sul-mato-grossense alcançou, naquele momento, R\$ 122,62 bilhões, resultando em um PIB per capita de R\$ 43.649,17, o quinto maior do país.

Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19, divulgados em novembro de 2020, o MS registrava um aumento de 36% nos casos positivos da referida doença, com 388 mil testes realizados, evidenciando o impacto da crise de saúde pública no mercado de trabalho. No entanto, apesar do crescimento no número de casos, o estado manteve o menor percentual de pessoas afastadas do trabalho devido ao distanciamento social, com apenas 19 mil trabalhadores afastados em novembro de 2020. Essa situação refletia a adaptação das empresas e da força de trabalho à nova realidade instaurada pela pandemia. Para mitigar os impactos econômicos, o governo implementava políticas de incentivo à recuperação econômica, como a isenção de impostos para empresas afetadas pela crise e programas de apoio a pequenos negócios.

Durante sua gestão, Azambuja alinhou suas políticas aos ideais da Social-Democracia, promovendo iniciativas voltadas à recuperação econômica e à proteção

social. Em 2022, Eduardo Riedel, ex-secretário de Estado, foi eleito governador de MS, sucedendo Azambuja. Ambos pertencem ao mesmo partido, o PSDB, e Riedel foi eleito com uma plataforma que enfatizava a continuidade das políticas desenvolvidas anteriormente, além de propostas para a modernização da gestão pública, promoção do desenvolvimento econômico e melhoria dos serviços de saúde e educação.

Desde que assumiu o governo, em janeiro de 2023, Riedel tem concentrado seus esforços na estruturação de 11 secretarias estaduais, organizadas em diversas áreas de atuação. Ele anunciou a formação de seu secretariado em dezembro de 2022 e tem implementado ações para digitalizar os serviços públicos, aumentando o acesso e a transparência, além de coordenar iniciativas nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Em face do exposto, fica evidente que a trajetória política de MS caracteriza-se pela alternância entre diferentes partidos e conduções distintas de governo, refletindo uma dinâmica complexa nas atuações de cada líder. Zeca do PT, por exemplo, focou seu mandato na implementação de políticas sociais, que buscavam a inclusão e o fortalecimento das instituições. Em contraste, André Puccinelli e Reinaldo Azambuja, do PMDB e PSDB, respectivamente, adotaram uma abordagem focada na austeridade fiscal e na atração de investimentos, enfrentando críticas relacionadas à gestão pública e a questões de corrupção. Por fim, Eduardo Riedel, do PSDB, tem focado em propostas voltadas à modernização da gestão pública, promoção do desenvolvimento econômico e melhoria dos serviços públicos de saúde e educação.

Essa diversidade partidária e as distintas filosofias de governo ao longo dos anos moldaram a política de educação do estado, resultando em um cenário onde, apesar dos avanços, ainda persistem questões que exigem uma política de educação integrada, capaz de atender às reais necessidades da população.

2.2 A INSTAURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PANDÊMICA

A entrada do ano de 2020 nas páginas da história, certamente, parecem ter sido retiradas de filmes *hollywoodianos* que ganharam destaque de bilheteria. Isso porque a inter-relação existente entre a crise econômica mundial já instaurada e a explosão da doença causada pela Covid-19 formaram uma espécie de tempestade perfeita para o aprofundamento das desigualdades entre aqueles que vivem do trabalho (Antunes; Praun, 2015).

Por sua escalada global, a pandemia da Covid-19 transformou o planeta em um imenso laboratório, no qual diferentes processos passaram a ser discutidos e testados, entre eles: novos modos de socialização entre as pessoas; estabelecimento de quarentena para restringir a circulação de pessoas nos centros urbanos; uso obrigatório de máscaras nos espaços públicos; desenvolvimento de tecnologias para tratamentos médicos e fabricação de vacinas; expansão do trabalho remoto; educação formal atrelada aos usos das TDICs etc.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) convocou a primeira reunião do seu Comitê de Emergências para investigar o surgimento de um novo vírus na cidade chinesa de Wuhan, que acometia as pessoas infectadas com uma síndrome respiratória aguda grave. Até então, havia dúvidas se esse surto de contágio constituiria Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional ou não. Croda e Garcia (2020) relatam que, no Brasil, a secretaria de vigilância do Ministério da Saúde acendeu o alerta de emergências, levando em conta a situação como um perigo iminente. Ainda segundo os autores, naquele momento, os Estados Unidos da América (EUA) e a Europa começaram a registrar e identificar os primeiros casos da doença.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS emitiu uma declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, dado que os inúmeros registros de contágios em 19 países. Já no Brasil, devido às festividades de carnaval que ocorreram sem interrupções, registravam-se movimentações de milhares de pessoas no país. Somente em 26 de fevereiro de 2020, Quarta-Feira de Cinzas, foi noticiado o primeiro caso de contágio no contexto brasileiro: um homem de 61 anos, branco, que havia recém-voltado de viagem na Itália para São Paulo, deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein e permaneceu em quarentena por 15 dias. Após positivar, 30 pessoas de sua família foram colocadas em observação (Martins, L., 2023).

No dia 11 de março do mesmo ano, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Isso indicava que a doença havia crescido em quantidade inesperada em várias regiões do planeta e em diferentes continentes, com transmissão local fixada, ou seja, a infecção do vírus se dava a partir do contato com outra pessoa que esteve fora do seu país de origem.

Após a recomendação publicada pela OMS e a aprovação das medidas de isolamento social, a suspensão das aulas presenciais foi uma das primeiras ações adotadas no mundo. Segundo os dados publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as aulas foram interrompidas em 13 países,

afetando cerca de 290 milhões de estudantes, número recorde registrado ainda em março de 2020 (Muñoz, 2020). Naquele momento, o impedimento da circulação em espaços públicos e a paralisação compulsória mundial colocaram no centro do debate a possibilidade da adoção massiva de tecnologias digitais para a manutenção das atividades escolares de maneira remota, ou seja, não presencial.

No entanto, em maio de 2021, o relatório *Mission: Recovering Education in 2021*, publicado pela Unesco em parceria com o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), apontou que cerca de 1.6 bilhões de estudantes ficaram sem frequentar as escolas em mais de 156 países (Unesco; Banco Mundial; Unicef, 2021). Concomitante à suspensão das aulas, iniciou-se a corrida entre os governos para a adoção de estratégias de manutenção da educação escolar.

De acordo com Vieira e Ricci (2020), para se ajustar a essa nova realidade, a China optou por suspender as atividades escolares presenciais por 30 dias, enquanto buscava alternativas para o ensino não presencial. O país, que possui uma grande infraestrutura de acesso à internet, investiu consideravelmente na adoção de TDICs e desenvolveu uma plataforma educacional que podia ser acessada por meio de diferentes dispositivos, atendendo 240 milhões de crianças e jovens chineses.

De acordo com Vieira e Ricci (2020), até meados de março de 2020, escolas públicas e privadas da Europa já haviam adotado diversas medidas em resposta à pandemia. Na Itália, por exemplo, o primeiro-ministro Giuseppe Conte, do Movimento 5 Estrelas, transferiu a responsabilidade da educação à ministra Lúcia Azzolina. Esta, por sua vez, determinou a suspensão completa das aulas, com a concessão automática de aprovações aos estudantes, a fim de evitar prejuízos ao processo de aprendizagem. Além disso, a ministra estabeleceu que, a partir de setembro do mesmo ano, as atividades seriam retomadas de maneira remotas, não adotando tal modalidade imediatamente.

Em Portugal, a estratégia utilizada foi o acompanhamento remoto das aulas a distância, sendo que, em um primeiro momento, as próprias escolas ficaram responsáveis por tal tarefa. Após abril daquele ano, passou-se a transmitir aulas na televisão, pelas vias de um projeto que ganhou o nome de #EstudoemCasa. Encabeçado pelo ministro da educação, Tiago Brandão Rodrigues, o projeto disponibilizou uma programação diária na TV aberta do país, com aulas organizadas a partir de agrupamentos de conteúdo, abrangendo temas interdisciplinares.

Jean-François Roberge, ministro da educação de Quebec, no Canadá, solicitou que os professores organizassem um plano semanal para os estudantes, com

acompanhamento on-line e por telefone. Além disso, foi disponibilizado o portal *L'école ouverte*²⁶, que possibilitou aos estudantes de diferentes segmentos acessarem videoaulas e atividades pedagógicas. A proposta educativa do Governo Provincial instituiu que nenhuma das atividades seria de caráter obrigatório e que todas as avaliações do período seriam suspensas (Russo; Magnan; Soares, 2020).

Já no Brasil, a pandemia da Covid-19 serviu como uma oportunidade para o aprofundamento das políticas de austeridade²⁷ em curso. Nesse sentido, foi aprovada a Medida Provisória (MP) nº 927, de 22 de março de 2020, que dispôs sobre “medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública” (Brasil, 2020a) e sobre estratégias de flexibilização e regulamentação do teletrabalho, que concedeu aos empregadores a possibilidade de alterar o regime de trabalho presencial para o teletrabalho, e outras formas correlatas, a qualquer momento; flexibilizou as férias dos trabalhadores, liberando a concessão de períodos a partir de cinco dias corridos; e concedeu aos empregadores a decisão sobre o aproveitamento e a antecipação de feriados municipais e nacionais.

No contexto da política de educação brasileira, é notório que a pandemia impactou aproximadamente 47,9 milhões de alunos na Educação Básica, abrangendo tanto escolas públicas quanto particulares (Brasil, 2021). Nesse cenário, o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC), identificou diversos riscos associados à suspensão das aulas, incluindo:

[...] comprometimento do calendário escolar, os retrocessos do processo educacional e da aprendizagem dos estudantes, os danos estruturais e sociais para os e s estudantes e as famílias de baixa renda e o abandono e o potencial aumento da evasão escolar (Brasil, 2021, p. 4).

O MEC reconhecia as fragilidades em relação à condição de acesso e ao uso das tecnologias por parte dos estudantes brasileiros, que sofrem com a desigualdade educacional e econômica-social do país. Diante da situação, vislumbrou-se como alternativa a articulação entre municípios, estados, universidades e institutos para a

²⁶ Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/ecole-ouverte-4664>. Acesso em: 12 mar. 2023.

²⁷ Como o caso da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55, de outubro de 2016, que instituiu o novo Regime Fiscal, caracterizado pelo desmonte das políticas sociais com cortes na saúde e na educação (Brasil, 2016c). Além disso, nos últimos anos, vivemos a reforma trabalhista que, na forma da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, liberou a terceirização e a ampliação do contrato temporário (Brasil, 2017a); e da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou 201 pontos da legislação trabalhista (Brasil, 2017b).

criação do Comitê Operativo de Emergência (COE), com o objetivo de debater a relação da pandemia e suas implicações, diretas e indiretas, na política ensino brasileira.

Desse modo, compuseram o comitê o MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Todas essas instituições se reuniram pela primeira vez no dia 16 de março de 2020 e, ao longo da pandemia, realizaram 30 encontros de caráter deliberativo para acompanhar a situação nas instituições de ensino e reunir dados sobre a contaminação de Covid-19 no país.

No final de março do mesmo ano, as atividades escolares foram parcialmente interrompidas. Em meados de abril, o então presidente Jair Messias Bolsonaro editou a MP nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelecendo “normas excepcionais sobre o ano letivo, decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública” (Brasil, 2020b). Isso porque tratava-se de um momento de incertezas em diversos âmbitos da vida, decorrentes da crise sanitária e do crescimento exponencial de contágio pela Covid-19, somados à necessidade de alternativas para a comunicação e a manutenção do ensino que impunham inúmeras dificuldades.

Com a adoção dessa MP, flexibilizou-se, em caráter excepcional, o cumprimento dos 200 dias no calendário letivo nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica e de Educação Superior. Contudo, não houve redução na exigência de 800 horas da carga horária letiva, prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso acarretou enorme pressão aos trabalhadores da educação no que concerne ao acúmulo e à sobrecarga de trabalho, além de suscitar o debate sobre a escolarização doméstica e a utilização de TDICs e plataformas digitais para que as atividades escolares fossem realizadas remotamente.

Diante da catástrofe anunciada, coube ao CNE – por meio do Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020 – a reorganização e adaptação do calendário escolar brasileiro, sugerindo o cômputo de cumprimento da carga horária mínima anual por meio de atividades não presenciais (Brasil, 2020c).

Dentre as principais deliberações ligadas ao cenário de ensino no período pandêmico, destacam-se: a) a criação de um sistema de monitoramento da Covid-19; b) a distribuição dos alimentos que compunham a merenda escolar diretamente para os pais ou responsáveis dos estudantes; c) a divulgação de cursos de formação de professores, em diversas áreas, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC; d) a disponibilização de curso on-line para alfabetizadores no programa Tempo de Aprender; e) o reforço quanto aos recursos financeiros dos materiais de higiene nas escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a serem utilizados na volta às aulas; f) os programas de bolsas específicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para estudos de prevenção e combate a pandemias; g) a ampliação de recursos tecnológicos para Educação a Distância (EaD) nas instituições federais; h) o aumento das vagas nos cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; i) a autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado em programas de pós-graduações fossem realizadas por meio virtual (Brasil, 2020c).

Em atendimento às recomendações do Governo Federal, governadores e prefeitos seguiram as orientações dos órgãos nacionais e internacionais de pesquisa, saúde e vigilância sanitária e dos protocolos internacionais de direitos humanos, proteção à saúde e preservação da vida. Até o surgimento de novas recomendações, foi decretada a cessação das aulas presenciais por tempo indeterminado, como também o fechamento das escolas.

Por um lado, as desigualdades sociais afetavam as famílias em suas moradias, devido à ausência de equipamentos eletrônicos adequados, bem como à falta de acesso à *internet* de qualidade e de formação pedagógica dos responsáveis para acompanhar os filhos nas realizações das atividades escolares. Por outro, as comunidades escolares sofriam com a ausência de preparação ou domínio das TDICs e com as mudanças radicais decorrentes da organização do trabalho pedagógico de professores e alunos. Isso, claramente, demonstrava que ninguém estava preparado para as imensas transformações causadas pela pandemia da Covid-19.

A falta de diálogo com os profissionais da educação e de preparo das secretarias levou as instituições públicas e privadas a optarem pelo ERE ou a implantarem mecanismos de expansão para a EaD, no caso do Ensino Superior.

Com a adoção do ERE, já notava-se o aprofundamento das desigualdades no acesso à internet e às TDICs. Conforme demonstrou o Departamento Intersindical de Estatísticas (DIEESE, 2020):

[...] há custos com a internet e a disponibilidade de dispositivos não alcança 100% das crianças e dos adultos. Há uma desproporção no acesso à internet pelo celular em relação ao computador, mais adequado para o aprendizado. Segundo dados da PNAD de 2017, 97% das pessoas com 10 anos ou mais tiveram acesso à internet pelo celular, enquanto apenas 56,6% o fizeram pelo microcomputador.

O ERE foi adotado pelos estados com a justificativa de ser a melhor alternativa para que os estudantes e professores conseguissem seguir o ensino escolar com menor risco de contágio. Em contrapartida, entidades ligadas à educação, como a Rede Escola Pública e Universidade, criada por professores e pesquisadores de diversas universidades públicas²⁸, apontaram as lacunas que comprometeriam a capacidade da ação adotada. Dentre elas, destacavam-se a falta de condições adequadas para o acompanhamento escolar, a baixa qualidade da *internet* disponível aos estudantes, a falta de disponibilização e preparação dos docentes para manuseio dos recursos tecnológicos etc.

Em face do exposto, a pandemia de Covid-19 teve um impacto no cenário do ensino global. A transição das atividades escolares para plataformas digitais representou uma mudança do modelo de ensino presencial tradicional para um "novo" modelo remoto, desafiando instituições de ensino em todo o mundo. Com o intuito de compreender melhor os efeitos dessa transformação em um contexto local, direcionamos nossa análise para o estado de MS e sua abordagem por meio da SED na reorganização das atividades pedagógicas escolares.

2.3 "UMA REALIDADE COMPLETAMENTE NOVA": A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MATO GROSSO DO SUL

Os primeiros casos de Covid-19 no MS foram registrados no dia 12 de março de 2020. Um deles foi de uma mulher de 23 anos, que procurou a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) após ter contato com uma pessoa positivada no Rio de Janeiro. Outro foi de um homem de 31 anos, que chegou de Londres e manteve contato com uma pessoa positivada em São Paulo (Brito; Oliveira, I., 2021).

²⁸ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), UFSCar, Universidade Federal do ABC, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Paulo e Instituto Federal do Estado de São Paulo.

Tal situação levou o governador sul mato-grossense, Eduardo Riedel (PSDB), a decretar ações normativas de combate à pandemia, por meio da publicação do Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2020a). Esse Decreto reconheceu a situação emergencial ocasionada pela pandemia global e fundamentou suas ações nas diretrizes constitucionais de proteção à saúde. Dentre as medidas por ele estabelecidas, estavam: a suspensão de atividades coletivas de capacitação, treinamento e eventos públicos para servidores estaduais que envolvessem aglomeração de pessoas; a proibição de participação em eventos oficiais fora do estado ou do país; a suspensão do gozo de férias por determinados grupos de servidores durante o período de vigência do Decreto; e a orientação de comunicação e afastamento de servidores que apresentassem sintomas da Covid-19.

O Decreto ainda previu a adoção de medidas de isolamento e quarentena, bem como a realização compulsória de exames médicos para enfrentar a emergência de saúde da época. Além disso, foram propostas ações para a fiscalização e o controle dos serviços de limpeza e higiene, a divulgação de informações, a priorização de atendimento ao público externo por meios eletrônicos e telefônicos, e outras medidas administrativas para prevenir a propagação do vírus.

Já o Decreto nº 15.393, publicado logo em seguida, no dia 17 de março de 2020, foi o primeiro a nortear os rumos da política estadual de educação, firmando o seguinte:

Art. 2º-A. Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, sendo que o período de 18 a 20 de março de 2020 será de adaptação para a comunidade escolar (Mato Grosso do Sul, 2020b, p. 2).

Nesse mesmo dia, a SED/MS publicou um vídeo em seu canal do *YouTube*²⁹, o qual foi enviado no grupo de *WhatsApp* dos diretores da rede. O pronunciamento da secretária de educação, Maria Cecilia Amendola da Motta, retomou o artigo 205 da Constituição Federal, enfatizando "a educação [como] direito de todos e dever do Estado e da família [...]" (Brasil, 1988). Seu objetivo, com isso, era apresentar as primeiras estratégias de preparo para o que se acreditava que duraria em torno de dois a três meses.

No vídeo, Motta ressaltou que, no decorrer do chamado "período de adaptação para a comunidade escolar", embora não houvesse aulas efetivamente, cabia às unidades

²⁹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=e8FStZQqDU8&t=304s&ab_channel=Educa%C3%A7%C3%A3oMS. Acesso em: 21 mar. 2023.

escolares estabelecerem canais de contato com os estudantes e suas famílias para orientações e manutenção do vínculo. Além disso, as escolas passariam a se organizar para a entrega da alimentação escolar seguindo as orientações do COE.

Nesse cenário, pairavam incertezas sobre a continuidade das atividades dentro do serviço público e uma série de publicações oficiais, decretos, boletins, vídeos com pronunciamentos das autoridades e comunicações internas com novas atualizações sobre a situação local eram divulgados dia a dia.

Na SED/MS, as orientações de organização do ERE foram enviadas por meio da CI nº 61, de 18 de março de 2020. Tal documento, assim como o pronunciamento inicial da secretária, ainda continha um teor de que o impacto desse fenômeno na educação não seria duradouro:

[...] a Secretaria de Educação do Estado (SED/MS) suspendeu as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de 23 de março a 06 de abril de 2020, sendo os dias 18, 19 e 20 de março um período para adaptação da comunidade escolar; - o impacto desse vírus não será necessariamente duradouro, conforme previsto atualmente na maioria dos países, com exceção da China, onde as crianças estão sem aulas há mais de um mês. Entretanto, caso os tempos se prolonguem, haverá necessidade da adoção de algumas estratégias, como o uso de recursos tecnológicos, no sentido de manter minimamente o aprendizado e o aproveitamento dos estudantes desta rede de ensino. Assim, solicita-se que os senhores estabeleçam canais de comunicação rápida com os seus professores (WhatsApp, e-mail etc.), visando à formação autoinstrucional destes no que se refere ao uso dessas tecnologias, para continuar garantindo aos estudantes o direito a uma educação igualitária e inclusiva para todos. É de extrema importância que orientem os seus professores para que também definam esses canais de comunicação com todos os estudantes e com todas suas turmas se possam fazer a, distribuição dos conteúdos, bem como das atividades no período em questão (Mato Grosso do Sul, 2020c).

A suspensão das aulas presenciais pela SED/MS durante a pandemia da Covid-19 foi uma medida necessária para preservar a saúde e a segurança da comunidade escolar. Com a publicação da CI, o *e-mail* e o *WhatsApp* consolidaram-se oficialmente como os principais recursos de comunicação e instrumentos de condução das atividades pedagógicas durante o ERE no estado. No entanto, em nenhum momento, considerou-se que nem todos os estudantes possuíam acesso aos mesmos meios de comunicação. Pelo contrário, acreditou-se que as condições para envolvimento nas atividades remotas seriam iguais a todos.

Na sequência, foi publicado o Decreto nº 15.395, de 19 de março de 2020, que instituiu o Regime Excepcional de Teletrabalho no âmbito da Administração Pública de MS. Assim, ficou estabelecido que:

Art. 4º A realização de teletrabalho será restrita aos servidores do Estado de Mato Grosso do Sul que, em razão da natureza do trabalho, tenham condições de prestá-lo remotamente e sem prejuízo ao serviço público, com o intuito de que permaneçam em suas residências e evitem, o quanto possível, contato com outras pessoas. Parágrafo único. É necessário que o servidor disponha de acesso à internet e de equipamentos de informática e de comunicação para a perfeita execução de suas atividades, ficando assegurado, pelo setor de informática dos órgãos e das entidades o acesso e o suporte remoto aos sistemas para o efetivo desempenho do teletrabalho (Mato Grosso do Sul, 2020d, p. 2).

Conforme mencionado no referido Decreto, os servidores do executivo precisavam dispor dos próprios recursos tecnológicos para gerir o seu trabalho. O texto não mencionava como o teletrabalho seria organizado, deixando a critério de cada órgão definir a sua direção. Além disso, não constava nenhuma forma de auxílio financeiro ou de equipamentos para tal. O mesmo valia para servidores da Educação Básica vinculados à SED/MS (técnicos, administrativos, diretores e coordenadores pedagógicos) e estudantes.

De acordo com o Censo Escolar de 2021, publicado pelo Inep (2022), até esse ano, existia um total de 10.413 professores atuando no Ensino Fundamental e Médio na REE/MS, conforme mostra a Tabela a seguir:

Tabela 1 – Número de professores atuando na SED/MS até 2021

Professores Concursados/Estáveis	Contratos Temporários	Contrato Terceirizado	Contrato CLT
3.334	7.033	30	16
Total: 10.413			

Fonte: elaborada pela autora com base em dados do Inep (2022).

É possível observar que, dentre a totalidade da categoria do magistério, o número de trabalhadores da educação com contrato temporário, somado aos contratos terceirizados e os celetistas, correspondia a 67,58% dos professores de toda a rede. Ou seja, mais da metade dos professores não possuía estabilidade no serviço público. É de se destacar também o fato de que não havia isonomia salarial entre a categoria, sendo que os professores concursados recebiam o piso, com salário superior àqueles de contrato temporário, terceirizados e CLT. Isso, por si só, já configurava-se como uma fissura entre os profissionais, separando profissionais privilegiados e com estabilidade de profissionais em situação mais precária e sem estabilidade.

Ainda no dia 19 de março de 2020, foi publicada mais uma CI nº 989, com orientações para o período de suspensão das aulas presenciais da REE. Segundo o documento:

[...] - os docentes deverão disponibilizar aos estudantes APCs para serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais; - os professores orientarão os estudantes nas APCs a serem desenvolvidas em domicílio para que ampliem as habilidades priorizadas e determinem de que forma serão as avaliações periódicas; - todas as APCs planejadas e elaboradas deverão conter detalhamento da ação, as habilidades das APCs, lembretes, dicas e exemplos de como realizá-las, especificar como será o processo avaliativo, ou seja, o professor deverá direcionar a atividade ao estudante de forma descritiva, clara e com linguagem apropriada ao ano escolar; - em relação aos anos iniciais do ensino fundamental deverá ser enviada orientação aos responsáveis legais dos estudantes; - a APC proposta deve garantir a aprendizagem, evitando atividades meramente conteudistas /copistas, pois faz-se necessário que sejam direcionadas aos estudantes atividades coerentes e que, de fato, contribuam para o aprendizado; - a devolutiva da APC poderá ser realizada conforme combinado entre professor-estudante, para melhor organização e controle do professor; - a APC e a comunicação com os estudantes podem ser realizadas por meio de materiais impressos, grupos de WhatsApp, e-mail, Google Classroom ou outros recursos que sejam acessíveis aos estudantes; - os professores das eletivas nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, assim como os demais professores da parte diversificada, deverão elaborar e disponibilizar a APC para garantir o total da carga horária prevista na matriz curricular adotada pela escola; - a escola que optar pela gravação de vídeos deverá atentar-se para a disponibilização de intérpretes a fim de atender as especificidades dos estudantes surdos, visto que é essencial garantir o direito desses (Mato Grosso do Sul, 2020e).

Conforme as orientações enviadas pela SED/MS, para garantir a efetividade das APCs, era fundamental que elas fossem planejadas detalhadamente, contendo informações claras sobre a ação a ser realizada, as habilidades a serem desenvolvidas, além de lembretes, dicas e exemplos de como realizar cada atividade. Isso porque, diferentemente das aulas presenciais, cuja mediação do professor é basilar para a condução do trabalho pedagógico, no ERE, o entendimento, a compreensão e a execução das APCs propostas ficavam sob responsabilidade total do estudante e/ou de sua família.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento decisivo para a alfabetização e a constituição de uma criança com perfil leitor, era necessário enviar orientações aos pais e responsáveis legais dos estudantes, a fim de que eles pudessem apoiá-los no desenvolvimento das APCs.

Vale ressaltar que a entrevista que realizamos com os professores da REE/MS incluía a seguinte questão sobre o início do ERE: "Como foi para você organizar o ERE durante a pandemia da Covid-19 nas escolas onde atuou? Se possível, mencione quantas escolas foram abrangidas por sua atuação". Algumas das respostas que obtivemos foram as seguintes:

Karla (professora de Biologia, 30 anos): "É, eu só trabalhava em uma escola durante o ensino remoto, por 20 horas. Quando cheguei lá, começamos com as (APCs. Foi informado que deveríamos enviar atividades quinzenais aos alunos através das APCs. Eu deveria enviar esses arquivos por e-mail para a

coordenação dentro do prazo estabelecido, e os coordenadores imprimiriam e entregariam para os alunos."

Maria (professora de Sociologia, 30 anos): "Ah, foi bem complicado (rindo). Ficamos sabendo que a paralisação seria de apenas 15 dias, mas depois desse período, não voltamos. No início, não tínhamos nenhum contato com os alunos, não tínhamos e-mails, nada, e não podíamos fazer nada presencialmente. Então, foi bem difícil. A escola começou a buscar os e-mails dos alunos para que pudéssemos nos comunicar. Alguns professores tinham WhatsApp e começaram a criar grupos. Mas, no começo, foi muito confuso. Estávamos perdidos, sem entender o que estava acontecendo com o vírus e com medo de pegar a doença ou que algo acontecesse com a gente."

Jonas (professor de Matemática e coordenador de área, 37 anos): "No início, nós, professores, percebemos que não houve uma implantação adequada de nada. Fomos pegos de surpresa e tivemos que trabalhar com o que tínhamos, com muita coragem. Não tínhamos uma dinâmica estabelecida porque fomos pegos de surpresa. Então, como sempre fazemos, nos viramos com o que tínhamos, especialmente nós da escola pública. Usamos até o Facebook na escola onde eu trabalhava. Utilizamos todos os tipos de mídias digitais disponíveis, qualquer uma que os alunos demonstrassem algum interesse. No começo, a organização foi mínima, mas depois de uns dois meses, a administração começou a nos direcionar. Foi quando fizeram uma parceria com o Google e lançaram as plataformas, incluindo as salas de aula dentro dessas plataformas. Tentamos organizar as aulas, mesmo que fosse pelo WhatsApp, para manter nosso horário normal de aula para os alunos."

Matheus (professor de Filosofia e coordenador de área, 32 anos): "Eu sempre trabalhei em uma escola só. No começo, seriam duas semanas de reclusão, mas o período acabou se estendendo por um ano e sete meses, quase dois anos. No início, não sabíamos como proceder em relação aos estudantes e à nossa carga horária. Então, começamos a fazer as APCs, que eram as Atividades Pedagógicas Coletivas. Isso acontecia ocasionalmente quando os alunos ficavam em casa; enviávamos atividades programadas. Mas, a partir do momento que percebemos que teríamos que seguir com as APCs por um bom tempo, criamos um padrão, um modelo a ser seguido."

Tais excertos revelam as adversidades enfrentadas por professores durante o ERE, evidenciando a transição abrupta para essa modalidade e a desorganizada no início de sua adoção. A improvisação inicial expunha a falta de preparação e suporte estrutural da SED/MS, exacerbando a precariedade do trabalho docente. Os relatos fornecidos pelos professores ainda demonstram que a responsabilidade pela continuidade do ensino foi deslocada para eles, que tiveram que compensar a ausência de infraestrutura adequada com seus próprios esforços e recursos.

Já no dia 06 de abril de 2020, foi publicada outra CI, nº 1102, que trazia novas orientações para o trabalho dos professores durante o ERE. O documento dizia que "[...] a escola que optar pela gravação de vídeos, deverá atentar-se para a disponibilização de intérpretes a fim de atender as especificidades dos estudantes surdos, visto que é essencial garantir o direito desses" (Mato Grosso do Sul, 2020f). Houve, também, um destaque para a necessidade de atenção à acessibilidade dos estudantes surdos, enfatizando que as

escolas que optassem pela gravação de vídeos deveriam garantir a disponibilização de intérpretes.

Apesar da preocupação em tornar acessíveis as possibilidades de ensino ao público-alvo da educação especial, tornou-se evidente que o sucesso dessa medida estava distante da realidade e das capacidades das unidades escolares para implementá-la. Isso devia-se, principalmente, às questões práticas e logísticas, como a escassez de recursos humanos e de técnicos disponíveis para atender a essa demanda específica. Adicionalmente, a orientação dada às escolas de escolherem a gravação de vídeos trouxe à tona a possibilidade de variar as abordagens de gestão do trabalho docente adotadas pelas unidades escolares dos municípios do estado para enfrentar suas particularidades durante o ERE.

No dia 25 de março de 2020, a SED/MS anunciou a disponibilização da plataforma Protagonismo Digital³⁰, que havia sido concebida com o intuito de integrar recursos tecnológicos ao ambiente de ensino da REE do estado (Mato Grosso do Sul, 2020g). Desde o seu lançamento, em 2017, a plataforma dispunha de um repositório de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), organizados por disciplinas e etapas de ensino. Esses recursos, segundo a notícia da SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2020g), disponibilizavam experimentos científicos, planos de aula e materiais multimídia, oferecendo aos professores ferramentas para práticas pedagógicas.

Além disso, a plataforma passou a incorporar ferramentas adicionais, como o *Google G Suite* e o *Google Classroom*, que permitiram a criação de salas de aula virtuais. Segundo a SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2020g), essas ferramentas possibilitariam aos professores desenvolverem atividades, receberem *feedback* dos alunos e interagirem de forma dinâmica, mimetizando o ambiente de sala de aula tradicional.

No entanto, durante o questionário e as entrevistas que realizamos com os professores da REE/MS, nenhum deles mencionou conhecimento ou utilização da plataforma Protagonismo Digital. Ao acessarmos o seu *site*, não encontramos confirmações de que ela foi efetivamente usada na prática docente, nem atividades disponibilizadas a partir dos ODAs. Então, é possível que a plataforma já tenha sido desativada.

Se não bastassem todas essas mudanças decorridas após a instauração do teletrabalho, somado ao fenômeno de reorganização do trabalho escolar, especialmente

³⁰ Para mais detalhes sobre a plataforma Protagonismo Digital e seus recursos, acesse o *site* oficial da SED/MS: <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/>.

por meio da criação de inúmeros grupos de *WhatsApp* para atender às comunidades escolares, no dia 22 de abril de 2020, durante uma transmissão ao vivo realizada pela SED/MS no canal do *YouTube*, foi anunciada a parceria com a empresa estadunidense *Google for Education*, multinacional de serviços on-line e *software* com serviços e produtos baseados na *internet*.

Cabe ressaltar que os professores por nós entrevistados não sabiam, até aquele momento, da tal parceria, conforme mostramos nos excertos a seguir:

Karla (professora de Biologia, 30 anos): “Não, eu só, só lembro que chegou o informe no grupo dos professores no *WhatsApp* falando que a SED tinha feito um acordo com a Google e que a gente poderia usar, a partir daquele momento, o *Classroom*, e que isso facilitaria, a gente ganhou a sala no *Classroom* e alguns gigas no *Drive*, né? Que eu usava os dois, via PC tanto no *Classroom*, quanto no *Drive*, isso no caso foi bom, porque era uma memória que, que eu não tinha que usar do meu computador, no caso, né? Bom nesse sentido.”

João (professor de Filosofia, 46 anos): “Olha, logo no processo inicial, a SED disponibilizou um e-mail institucional com maior capacidade de armazenamento, assistido e controlado pela instituição. Mas isso não ficou transparente para nós, não ficou claro como funcionava. Só se algum professor, por conta própria, investigasse para saber, por exemplo, quais valores estavam envolvidos. Se houve alguma comunicação oficial, ela também não foi muito clara.”

Juliana (professora de Artes, 35 anos): “Não sei exatamente como funciona, mas sei que há um contrato. Eu, como professora, tenho acesso à Sala de Aula e consigo ver todos os alunos da rede; então adicionamos os estudantes no *Google Sala de Aula*. Acho que meu acesso ao *Google Drive* é irrestrito, se não me engano.”

Carolina (professora de História, 51 anos): “Eu sei que a SED comprou um domínio, disponibilizou endereços de e-mail para nós e para os alunos e ofereceu outras ferramentas. Algumas tentei usar, mas não soube como, como o *Google Teams* ou o *Microsoft Education*. Quando me empolguei em explorar o *Microsoft*, descobri que precisava pagar, mas disseram que só o administrador podia autorizar. Liguei para a SED e eles falaram que não havia como resolver. Então, não consegui usar o *Microsoft Teams* nem outras ferramentas. Acho que faltou treinamento para nós.”

A notícia divulgada pela SED/MS, com a manchete “Com lançamento da ferramenta, professores e estudantes já podem acessar nova plataforma para aulas remotas da REE” (Mato Grosso do Sul, 2020h), dizia que a parceria “gratuita” tinha como objetivo disseminar, entre os trabalhadores da educação, “o uso do aplicativo *Google Classroom*, que vai auxiliar todos os estudantes e professores da REE na execução das aulas remotas” (Mato Grosso do Sul, 2020h).

No entanto, em nenhum momento, foi comunicado aos professores o fato de que o *Google Classroom*, plataforma pertencente ao *G Suite do Google*, constitui-se enquanto

empresa que opera no modelo de negócios baseado na captura dos dados pessoais e publicidade direcionada. Isso significa que, ao utilizarem o *Google Classroom*, estudantes e professores estariam compartilhando seus dados e informações com a empresa – que, conforme os seus termos de privacidade, poderia utilizá-los para fins lucrativos, como direcionar anúncios personalizados ou desenvolver produtos relacionados às suas preferências.

Segundo Bernardes (2019), que analisa o *site* oficial da *Google for Education*, essa ferramenta oferece produtos e ideias para aumentar o impacto da educação, apoiando pesquisadores, professores, alunos e organizações. Os aplicativos prometem fornecer programas e recursos que garantem prontidão digital e desenvolvimento de habilidades e competências, preparando alunos e professores para o futuro.

As atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental e Médio têm grande impacto no futuro dos estudantes. Os dispositivos compartilháveis e as ferramentas do *Google for Education* prometem preparar educadores e alunos com métodos novos e mais atrativos para aprender as habilidades necessárias em cada componente curricular.

Bernardes (2019) também argumenta que, embora a empresa forneça ferramentas pedagógicas gratuitas, a verdadeira moeda de troca é o acesso aos dados dos usuários. Esses dados são valiosos para a *Google*, pois permitem a personalização e a criação de perfis detalhados dos usuários, o que é extremamente lucrativo para a empresa. Assim, o "gratuito" não é realmente sem custo; os usuários pagam com suas informações pessoais, o que levanta questões sobre privacidade e controle do conhecimento.

Nesse processo, a SED/MS orientava os professores a ingressarem no *Google Classroom*, conforme instruções a seguir:

Figura 6 – Instruções de como realizar o login do e-mail e acessar o *Google Classroom*

Como fazer?

Para os **estudantes**, ele pode ser feito da seguinte maneira:

Login para acessar o Gmail:

Login: nome.codigoAluno@edutec.sed.ms.gov.br
Senha: data de nascimento **exemplo:** 17112001 (dia, mês e ano)

Exemplo de acesso:

Nome completo: Ricardo Henrique Farias
Código do Aluno: 1057736
Login: ricardo.1057736@edutec.sed.ms.gov.br
Senha: data de nascimento **exemplo:** 07112001 (dia, mês e ano)

O acesso é similar para os **professores**, que deverão seguir os passos abaixo:

Login para acessar o Gmail:

Atenção professor(a)!

O e-mail conterá: seu primeiro nome, ponto e o número do seu **registro de emprego (matrícula)**, porém, **sem os últimos 3 dígitos**.

Login: nome.registroEmprego@edutec.sed.ms.gov.br

Senha: data de nascimento **exemplo:** 17051978 (dia, mês e ano)

Exemplo de acesso:

Nome completo: Marcello Rodrigues Furquim de Almeida

Registro de Emprego: 108159034

Login: marcello.108159@edutec.sed.ms.gov.br

Senha: data de nascimento **exemplo:** 17051978 (dia, mês e ano)

Fonte: SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2020i).

Os dados apresentados pela SED/MS indicam que, até 15 de maio de 2020, 98% dos estudantes sul-mato-grossenses estavam sendo atendidos por meio de aulas remotas (Mato Grosso do Sul, 2020j). Já de acordo com o relatório da SITEC, dos 90,61% dos professores consultados, 44,18% dos estudantes foram atendidos exclusivamente por meio de recursos tecnológicos, 46,87% foram atendidos por meio de uma combinação de tecnologia e material impresso, 7,03% foram atendidos apenas com materiais impressos e 1,92% não foram atendidos. Esses dados contrastam de maneira substancial com os

relatos dos professores que entrevistamos, os quais destacam as deficiências no atendimento real aos estudantes.

A pesquisa divulgada pela SED/MS (Mato Grosso do Sul, 2020j) não permite identificar informações sobre como os dados foram coletados e analisados. Embora exista menção a uma amostra relevante de professores em forma de percentual, não fica claro como esses sujeitos foram selecionados e se essa amostra é representativa de todos os docentes da REE.

Além disso, não foram discutidas as condições e limitações metodológicas do relatório divulgado pelo Sitec. Aspectos como a variabilidade na implementação das ferramentas digitais, a desigualdade no acesso à tecnologia entre os estudantes, e o trabalho docente na adaptação ao ERE não são abordados, por exemplo.

Contrapõem-se a esses dados oficiais os relatos dos professores que participaram de nossa pesquisa, respondendo ao questionário anonimamente, mas apresentando as deficiências no atendimento real aos estudantes e destacando dificuldades que não parecem estar refletidas nos números divulgados pela SED/MS. Por meio dos excertos a seguir, é possível notar essa discrepância:

"Frustrante, pois lecionava em uma escola em que os estudantes não tinham acesso à internet. Logo, o trabalho com as plataformas atendia apenas uma fração muito pequena dos estudantes; a grande maioria buscava as atividades impressas na escola" (ID4³¹).

"Obtive muitas barreiras, visto que tenho dificuldades com as ferramentas digitais. Tive de aprender a trabalhar com essas ferramentas. Outro ponto de dificuldade era a baixa participação dos alunos nas lives..." (ID40).

"Acredito que foi um fracasso. A maioria dos estudantes nunca participava das aulas remotas. Uns por falta de condições e outros por falta de interesse" (ID138).

"Foi bem trabalhoso, mesmo com a plataforma, havia muito material impresso para corrigir. Os alunos não participavam a contento" (ID206).

Enquanto os dados oficiais indicam uma alta taxa de atendimento, os professores da REE/MS apontam problemas relacionados à falta de participação dos estudantes nas entregas das APCs e ao acesso à computador e *internet*.

Além desses problemas, não podemos esquecer das preocupações relacionadas à privacidade e ao uso dos dados dos usuários pelas plataformas digitais, como o caso do *Google Classroom* adotado pela REE/MS. Nesse sentido, vale destacar as ideias de

³¹ O identificador do questionário (ID) é gerado automaticamente durante a aplicação da pesquisa foi gerado pelo *LimeSurvey* e serviu para organizar as respostas sem comprometer o anonimato dos participantes.

Zuboff (2018), o qual pontua que a coleta de dados em grandes plataformas representa um modelo de "capitalismo de vigilância", onde dados pessoais são coletados, analisados e utilizados para moldar comportamentos – muitas vezes, sem o consentimento explícito ou controle dos usuários. Essa prática levanta questões éticas sobre a privacidade e a autonomia dos dados dos estudantes e professores, que forneciam informações pessoais sem o pleno entendimento de como esses dados poderiam ser manipulados ou protegidos.

A concentração de poder e controle exercida por essas empresas na economia baseada em dados tem implicações amplas, não apenas econômicas, mas também sociais e políticas. Conforme discutido por Berrío-Zapata, Rodrigues e Gomes (2019), a centralização crescente dos usuários da *internet* por poucas empresas americanas e chinesas cria um ecossistema digital que influencia profundamente aspectos socioeconômicos, políticos e culturais da sociedade. Esse domínio levanta a necessidade urgente de entender e regular de maneira transparente e responsável o impacto da plataforma global, como debatido no II Fórum de Política de Alto Nível da Organização das Nações Unidas em 2017.

O Regulamento Geral de Proteção de Dados da União Europeia, implementado em 2018, e a LGPD brasileira representaram esforços para mitigar os riscos associados à coleta e uso de dados pessoais por empresas digitais. Essas normativas buscaram estabelecer condições igualitárias e transparentes no tratamento de informações pessoais, procurando equilibrar o poder das corporações com a proteção dos direitos individuais. No entanto, em um contexto como o sul-mato-grossense, marcado pelo uso do *Google Classroom* na REE/MS durante o ERE, estudantes e professores estavam compartilhando suas informações pessoais com uma empresa terceira, sem ter controle completo sobre os seus dados e as formas de proteção.

Ao usar tal plataforma, os estudantes e professores compartilhavam suas informações de *login* e identificação, como endereços de e-mail e senhas. Além disso, os dados de interação e participação, como atividades completadas e tempo gasto em tarefas, eram todos registrados na rede da empresa. Ambos também faziam *upload* de conteúdos e materiais pedagógicos que poderiam conter informações sensíveis. Comunicações internas na plataforma, como mensagens e dados sobre dispositivos usados para acessar o serviço, incluindo IPs e localização geográfica, são outros exemplos de informações que eram compartilhadas nesse contexto.

Em suma, o anúncio dessa parceria entre a SED/MS e a *Google* foi recebido com surpresa por muitos trabalhadores, que viram-se obrigados a lidar com mais uma plataforma no contexto do ERE.

Já no dia 25 de maio de 2020, foi anunciada pela SED/MS a implementação da transmissão de aulas remotas via sinal digital da Televisão Aberta, em colaboração com o projeto "Vamos Aprender". Essa proposta foi apresentada pela Undime e Consed, com o apoio da Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), com o objetivo primordial de mitigar os impactos da pandemia da Covid-19 na educação, oferecendo alternativas de aprendizagem não presencial durante o ERE para estudantes das redes públicas e privadas do contexto sul-mato-grossense.

A transmissão das aulas seguiu o Currículo de MS, com uma programação disponível em vários municípios do estado, veiculada diariamente pela Rede de Integração de Rádio e Televisão do estado. No entanto, a parceria público-privada nesse contexto gerou preocupações entre os professores da REE. Eles levantaram questões sobre a distribuição desigual de responsabilidades entre os educadores envolvidos, o que suscitava dúvidas sobre a equidade no acesso à educação. Além disso, havia a preocupação com a predominância de uma lógica empresarial na formulação da política educacional, apontando a influência de entidades empresariais nas decisões que afetavam a educação.

Embora a iniciativa da SED/MS tenha sido uma tentativa de adaptação às circunstâncias impostas pela pandemia, a parceria com entidades como Undime, Consed, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho e CIEB levantava questionamentos sobre a distribuição de recursos e as responsabilidades entre o setor público e privado. A predominância de uma lógica empresarial na formulação da política de ensino também evidenciava a influência de entidades empresariais na condução das questões pedagógicas. Ademais, tinha-se a natureza especulativa da execução do projeto. Ao procurarmos mais informações sobre os desdobramentos do projeto "Vamos Aprender" no site da SED/MS e no Diário Oficial, não encontramos nenhuma informação além da referida notícia, divulgada em maio. Também buscamos mais informações sobre os vídeos apresentados, mas nenhuma das páginas se encontrava disponível.

Além dessa iniciativa, a SED/MS também anunciou uma parceria com a *Microsoft Corporation*³² em junho de 2020. Essa colaboração disponibilizou aplicativos e contas do

³² Para saber mais, acesse: <https://www.sed.ms.gov.br/aulas-na-tv-aberta/>.

pacote *Microsoft 365* para estudantes e professores da REE. A medida foi detalhada pelo superintendente de Informação e Tecnologia durante mais uma *live*, realizada em 22 de junho de 2020, onde também foi discutida a plataforma Vivescer, voltada para a formação de professores. Lançada em 10 de junho de 2020, tal plataforma visava ofertar cursos aos professores que colaborassem para o “desenvolvimento das suas competências socioemocionais”.

Nesse sentido, importa ressaltar que as terminologias relacionadas ao campo da saúde mental, como competência socioemocional, equilíbrio emocional, estabilidade mental e bem-estar emocional tornaram-se amplamente difundidas no cotidiano, principalmente devido à pandemia, que exacerbou o sofrimento psíquico e os transtornos mentais, além de características da subjetivação neoliberal, como a disponibilidade constante para o trabalho, a hiperprodutividade, a comunicação instantânea, a competição e a aceleração social, digital e mental. Embora a precariedade material e objetiva seja uma realidade desde os primórdios da humanidade, a crise sanitária em questão intensificou esses aspectos.

Ao acessar o *site* da Vivescer e explorar a seção de “novidades”³³ realizadas durante o ERE, foi possível notar diversos artigos voltados aos professores em diversos aspectos da sua prática pedagógica, publicados no período da pandemia. Encontramos artigos sobre sugestões de recursos, uso de tecnologias na educação, EaD, além de tutoriais, aplicativos, dicas de como engajar os alunos em aulas virtuais etc. No entanto, não foram abordadas questões importantes relacionadas às principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos nesse período, como o acesso limitado à *internet*, o abandono dos estudos devido ao trabalho ou a outras demandas, a sobrecarga e exaustão dos educadores, entre outros.

³³ O referido site e a página de novidades encontram-se disponíveis em: <https://vivescer.org.br/novidades/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

3 ALGORITMOS E GIZ: O TRABALHO DOCENTE NA ECONOMIA DE DADOS

A era digital vem remodelando as relações sociais e, de maneira marcante, impactando o trabalho docente, inserindo os professores em uma realidade na qual os algoritmos e o manejo de dados são cada vez mais presentes no cotidiano escolar. A pandemia da Covid-19 acelerou dramaticamente essa transformação, levando à adoção do ERE. Nesta seção, examinamos criticamente como a integração tecnológica intensificada e o uso de dados afetaram a prática pedagógica e o cotidiano dos professores da REE de MS.

A promessa de algoritmos que personalizam a aprendizagem e otimizam processos administrativos surgiu, à primeira vista, como uma solução mágica para os problemas impostos pelo ERE durante a pandemia. Contudo, é fundamental questionar se essa crescente dependência de tecnologias realmente beneficiou a educação ou se apenas perpetuou desigualdades e problemas estruturais já existentes. Nesse período, a personalização do processo de ensino, viabilizada por plataformas digitais e algoritmos, começou a revelar os primeiros sinais de um modelo padronizado e desumanizado, no qual o papel do professor foi reduzido a um mero facilitador de dados.

Essa mudança limitou a atuação do educador, que tradicionalmente desempenha funções multifacetadas, como mentor, guia e motivador. No contexto da SED de MS, os professores passaram a utilizar as APCs disponibilizadas por meio do *Google Classroom*, do *WhatsApp* ou de impressões para retirada nas unidades escolares. Com o aumento do uso dessas plataformas digitais, o foco se deslocou da formação integral dos alunos para a gestão e interpretação de informações estatísticas oriundas do envio ou entrega das APCs.

Tal enfoque ignora a complexidade do ensino e o valor insubstituível da interação humana no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Somado a isso, o uso ampliado de plataformas digitais e a coleta de dados para monitorar o desempenho dos estudantes levantaram questões éticas. Até que ponto a coleta incessante de dados compromete a privacidade deles e transforma a sala de aula em um ambiente de vigilância? Essa crítica se alinha à análise de Lemos (2021), que destaca como a "economia da atenção" não apenas rouba horas de sono e de interação social, mas também provoca a desumanização das relações interpessoais, convertendo os educadores em

meros instrumentos dentro de um sistema que visa maximizar lucros às custas do desenvolvimento integral dos alunos.

Ademais, a promessa de eficiência administrativa através da tecnologia mascara uma sobrecarga adicional sobre os professores, que precisam constantemente se atualizar e se adaptar a novas ferramentas, muitas vezes, sem o devido suporte ou formação. A dependência de tecnologia pode, também, acentuar disparidades entre escolas particulares bem financiadas, que têm acesso às últimas inovações, e aquelas situadas em contextos mais vulneráveis, perpetuando um ciclo de desigualdade tão presente na educação sul-mato-grossense.

3.1 ENTRE DADOS E SABERES: A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS USOS DAS TECNOLOGIAS PARA MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Na pandemia da Covid-19, os celulares e os computadores tornaram-se os principais recursos de trabalho e comunicação dos professores com os alunos. Embora o uso da tecnologia na educação não seja uma novidade, a incorporação dela ao ERE impulsionou uma profunda transformação no trabalho docente, ampliando os horizontes por meio das tecnologias digitais.

Tal cenário demonstrou a adaptação necessária dos educadores frente às questões impostas pelo período pandêmico, destacando a intersecção entre dados e práticas pedagógicas. Nesse sentido, na presente subseção, buscamos explorar a trajetória das tecnologias digitais desde o seu surgimento até a sua incorporação como ferramentas mediadoras no processo de ensino durante o ERE, discutindo o seu impacto na construção do conhecimento e na formação continuada dos profissionais da educação.

Castells (1999), em seu trabalho seminal *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, explora as transformações sociais e econômicas que resultaram das revoluções industriais. O autor alega que, segundo os historiadores, houve pelo menos duas revoluções industriais³⁴ que marcaram o desenvolvimento da sociedade moderna.

A primeira delas começou no final do século XVIII e caracterizou-se pela transição da produção artesanal para a produção industrial em larga escala. Durante esse período, ocorreram avanços na mecanização dos processos produtivos, destacando-se a

³⁴ A Revolução Industrial foi britânica, ao passo que a primeira Revolução da Tecnologia da Informação foi norte-americana.

criação da máquina a vapor por James Watt³⁵ e a crescente utilização do carvão como fonte de energia. Esses desenvolvimentos possibilitaram a produção em massa de bens, transformando profundamente a economia e a organização social.

Já a segunda ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, e representou um avanço em relação à primeira, caracterizada por inovações tecnológicas e científicas que transformaram a economia e a sociedade. Nesse período, houve o desenvolvimento da eletricidade, que permitiu a iluminação de fábricas e cidades, aumentando a produtividade e modificando as condições de vida. Além disso, foi criado o motor de combustão interna, que revolucionou os transportes, levando à popularização de veículos automotores.

A implementação das linhas de montagem aumentou drasticamente a eficiência da produção e permitiu a fabricação em massa de produtos, tornando-os mais acessíveis à população. Esse crescimento industrial acelerou o processo de urbanização e trouxe consigo consequências sociais da migração do campo para as cidades, resultando em novas dinâmicas, incluindo o surgimento da classe trabalhadora industrial.

Além disso, o período também foi marcado por avanços nas comunicações, conforme apontado por Castells (1999), com invenções como o telégrafo e o telefone, que impactaram a coordenação empresarial e a disseminação de informações. Segundo o autor, essas revoluções industriais não foram meramente mudanças tecnológicas, mas revoluções sociais e culturais que remodelaram as relações de trabalho, a estrutura familiar, a urbanização e a política.

Castells (1999, p. 30) ainda pontua que "a verdadeira transformação não reside apenas na nova tecnologia, mas na maneira como essa tecnologia transforma a vida social". A transformação econômica e social introduzida por essas inovações tecnológicas preparou o terreno para uma terceira grande mudança: a Era da Informação, que emergiu no final do século XX, marcada pelo advento da *internet*. Nesse cenário, "a internet representa uma nova forma de comunicação que redefine as relações sociais e econômicas em uma escala global" (Castells, 1999, p. 68).

³⁵ De acordo com o *site* da Faculdade de Engenharia Mecânica da Unicamp, James Watt (1736-1819) foi um engenheiro e inventor escocês, conhecido principalmente por desenvolver a máquina a vapor moderna, que teve um papel crucial na Revolução Industrial. Sua colaboração com Matthew Boulton e suas inovações em eficiência energética revolucionaram a indústria, permitindo o uso de máquinas a vapor em diversas aplicações. Disponível em: <https://www.fem.unicamp.br/~em313/paginas/person/watt.htm>. Acesso em: 18 set. 2024.

O surgimento da *internet* foi, então, a culminação das tendências desenvolvidas ao longo das revoluções industriais, mas também representou uma nova e poderosa força, que redefiniu a sociedade contemporânea. Foi a espinha dorsal da "sociedade em rede", que reorganizou a sociedade e a economia por meio da interconexão global e da capacidade de processar e distribuir informações de maneira inédita. Desse modo, no que concerne à história e operacionalização, sua origem pode ser rastreada por meio de duas correntes principais: a *ARPANET* e as redes de computadores pessoais.

Para Maynard (2011), a história da *internet* é marcada por eventos, que transformaram a maneira como nos comunicamos e interagimos, sendo frequentemente comparada a um "Segundo Dilúvio" devido ao seu impacto abrangente na sociedade contemporânea. Um dos marcos dessa trajetória foi a criação da *ARPANET* durante a Guerra Fria. Trata-se de uma rede pioneira desenvolvida pela *Advanced Research Projects Agency* dos EUA, com o objetivo de garantir a comunicação em caso de ataques nucleares, criando um sistema de comunicação robusto e descentralizado que pudesse resistir a crises extremas.

A *ARPANET* utilizou uma tecnologia inovadora de computação por pacotes, desenvolvida pela *Rand Corporation* e pelo *British National Physical Laboratory*. Essa abordagem permitiu a transmissão eficiente de dados, dividindo as informações em pequenos pacotes que eram enviados de forma independente e, depois, reagrupados na chegada ao destino. Dessa maneira, foi possível não apenas assegurar a efetividade na comunicação, mas também lançar as bases para o desenvolvimento da *internet* como conhecemos hoje.

De acordo Maynard (2011), nos anos seguintes, a *ARPANET* começou a expandir sua infraestrutura, conectando universidades e instituições de pesquisa, o que proporcionou um ambiente fértil para o aprofundamento de processos de inovação tecnológica e a colaboração acadêmica. Em 1973, a contribuição de Vint Cerf, Gerard Lelann e Robert Metcalfe serviu para o desenvolvimento dos Protocolos de Controle de Transmissão, responsáveis por assegurar a entrega confiável de dados entre dispositivos em uma rede. Esses protocolos formaram a base para a arquitetura da *internet* moderna, permitindo a interconexão de múltiplas redes, que antes eram isoladas.

A partir de 1983, a *ARPANET* foi dividida em duas partes: a *MILNET*, que atendia a necessidades militares específicas, e a parte civil, que continuou a evoluir. Em 1990, tal rede foi oficialmente desativada, dando lugar à *internet*, agora administrada pela *National Science Foundation Network*. Essa transição marcou um ponto de inflexão na história das

comunicações, conforme observa Castells (1999, p. 100): "a *internet* não é apenas uma nova tecnologia de comunicação, mas uma nova estrutura social que reconfigura as relações de poder e a dinâmica da sociedade contemporânea".

A ascensão da *internet* representou uma nova era de conectividade global, na qual a informação se tornou um dos principais motores, alinhando-se com as mudanças sociais e culturais. Castells (1999, p. 125) argumenta que "a sociedade em rede é a manifestação mais avançada das novas formas de organização social que emergem da revolução da informação". Ele enfatiza, ainda, que essas transformações estão intimamente ligadas ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação.

Paralelamente ao desenvolvimento da *ARPANET*, no final da década de 1970, surgiram redes de computadores pessoais, como os *Bulletin Board Systems* (BBS) e o *FIDONET*, que foram responsáveis pela disseminação da computação entre o público em geral. Essas plataformas permitiram que os usuários compartilhassem arquivos, trocassem mensagens e criassem redes comunitárias, estabelecendo as bases para as interações sociais on-line. A popularização das BBSs possibilitou que pessoas comuns se conectassem e colaborassem, criando um espaço digital para a troca de informações e experiências.

Já em 1981, a *International Business Machines* lançou a *Because It's Time To Network* (*BITNET*), uma rede experimental que utilizava seu próprio protocolo para conectar universidades e instituições de pesquisa. A *BITNET* facilitou a troca de *e-mails* e o compartilhamento de recursos computacionais, contribuindo para a integração acadêmica e a comunicação em um cenário no qual a tecnologia estava em rápida evolução.

A construção da *World Wide Web* por Tim Berners-Lee e Robert Cailliau, nos anos de 1980, exemplifica a convergência dessas origens distintas em uma rede global interconectada. Utilizando o programa *Enquire*, Berners-Lee criou um sistema que permitiu a vinculação de documentos por meio de *hiperlinks*, transformando a maneira como a informação era acessada e compartilhada. Essas inovações tecnológicas estavam alinhadas com as mudanças sociais que Castells (1999) analisa em sua obra. Nesse sentido, a combinação das redes de computadores pessoais e a emergência da *World Wide Web* não apenas ampliaram o acesso à informação, mas também possibilitaram a formação de comunidades digitais, que contribuíram para a construção de uma sociedade em rede.

A introdução de navegadores *web* e a facilidade de acesso à informação possibilitaram que a *internet* se expandisse rapidamente na década de 1990. O desenvolvimento de protocolos, como o *Hypertext Transfer Protocol* e o *Hypertext Markup Language*, permitiu que qualquer pessoa com um computador e conexão à *internet* pudesse criar e publicar conteúdo *on-line*. Isso resultou em um crescimento exponencial da quantidade de informações disponíveis e na formação de comunidades digitais globais.

Com a transição de redes específicas para uma infraestrutura de *internet* mais ampla, a conectividade se tornou um aspecto central da vida cotidiana. O surgimento de provedores de *internet* e a popularização do acesso discado levaram a uma era em que “as novas tecnologias de informação e comunicação criam uma nova estrutura social, onde a informação se torna a principal fonte de poder” (Castells, 1999, p. 197).

Nesse sentido, a *internet* revolucionou a interação entre indivíduos e organizações, permitindo a formação de redes digitais que superam barreiras geográficas e temporais. Na economia da informação, ela gerou novos modelos de negócios, centrados na criação e disseminação de informações, impulsionando o crescimento econômico. No contexto do trabalho, ela transformou as relações de produção e organização, facilitando a flexibilidade e o trabalho remoto. Culturalmente, ela promoveu comunidades virtuais que transcendem identidades locais, embora também possam intensificar a polarização social. Politicamente, ela ofereceu novas oportunidades para mobilização e participação cidadã, mas também levantou preocupações sobre manipulação e controle, destacando a necessidade de vigilância e regulação, conforme aponta Castells (1999).

Zuboff (2019) discute como grandes empresas, como a *Google*, utilizam dados pessoais para alimentar modelos de negócio baseados na vigilância. Esses modelos não apenas transformam a economia da informação, mas também impactam expressivamente a educação. A entrada da *Google* na educação, através de plataformas como o *Google Classroom* e *Google Workspace for Education*, passou a desenvolver ferramentas específicas para escolas e professores.

Sendo assim, os modelos de negócios baseados na vigilância não apenas transformam a economia da informação, mas também introduzem um novo paradigma na educação, onde a personalização da experiência de aprendizado, muitas vezes, conflita com a proteção da privacidade dos alunos. Embora a *internet* proporcione oportunidades para a inovação, a privacidade torna-se cada vez mais tênue. Zuboff (2020) argumenta que a vigilância capitalista vai além da mera coleta de dados, envolvendo a construção de

perfis detalhados dos usuários, o que permite a previsão e até mesmo a manipulação de comportamentos.

Essas reflexões sobre a vigilância trazidas por Zuboff (2020) se estendem à comunidade escolar, em que dados dos alunos e suas famílias podem ser coletados, armazenados e utilizados. A falta de consentimento informado é comprometida quando instituições de ensino utilizam ferramentas digitais sem a devida transparência sobre o tratamento dessas informações. Essa situação é uma preocupação crescente, especialmente considerando que muitos alunos não têm o conhecimento necessário para entender as implicações do uso de suas informações pessoais.

Além disso, a vigilância contínua, que inclui o monitoramento de atividades *on-line* e o uso de algoritmos para avaliar o desempenho, levanta questões sobre o controle e a privacidade. O acesso e a utilização de dados por empresas terceirizadas são igualmente problemáticos. Muitas plataformas digitais que estão atuando na educação desde a pandemia da Covid-19 são geridas por grandes corporações, cujos interesses comerciais frequentemente se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem.

Importa ressaltar que o surgimento das TDICs é um desdobramento das inovações tecnológicas que conectaram-se historicamente às revoluções industriais, culminando na criação da *internet*. Elas integraram-se a bases tecnológicas que, por meio de equipamentos, programas e mídias, conectaram diversos ambientes e indivíduos em uma rede, facilitando a comunicação entre eles. Esse desenvolvimento ampliou as ações e possibilidades oferecidas pelos meios tecnológicos tradicionais.

Podemos dizer, então, que as tecnologias digitais mudaram a forma como o conhecimento é adquirido, e ainda influenciaram a própria estrutura dos sistemas de educação. A integração de ferramentas digitais, como plataformas de aprendizado *on-line*, sistemas de gestão de aprendizado e recursos educacionais abertos (REAs), serviram como oportunidade para pensar a expansão e uma possível democratização do ensino. Ao longo da história, essas tecnologias possibilitaram o desenvolvimento da EaD, a colaboração em tempo real e o acesso a uma vasta gama de materiais e recursos que, antes, estavam fora do alcance de muitos estudantes.

No entanto, esse avanço tecnológico traz à tona uma questão que merece ser pontuada, a precarização do trabalho. Antunes (2018, p. 22) ressalta que a "nova classe trabalhadora", composta por aqueles que atuam em plataformas digitais, enfrenta condições laborais cada vez mais instáveis e desprovidas de direitos. Nessa direção, o autor observa que "a precarização se tornou uma das faces mais visíveis da nova

organização do trabalho" (Antunes, 2018, p. 22). Portanto, não trata-se apenas de uma consequência do progresso tecnológico, mas de uma estratégia do capital, que busca maximizar lucros às custas da segurança e da dignidade dos trabalhadores – e a educação e a prática docente não estão fora desse circuito.

Com essa quantidade de dados agrupados, é possível mensurar diagnósticos precisos sobre a educação pública brasileira, além de criar mecanismos de *ranqueamento* das cidades, das escolas e dos estudantes.

Ao mesmo tempo, permanecem lacunas na utilização massiva dessas plataformas digitais, que vão desde a segurança sobre o uso de dados das comunidades escolares até a coleta em massa de informações pessoais dos usuários, como Registro Geral, Cadastro de Pessoa Física, data de nascimento, nomes dos responsáveis, localização de moradia e região das instituições de ensino, além de informações sobre as matrículas etc. Existem outras informações coletadas que os dados agrupados podem gerar, como os aspectos relacionados à vida escolar dos estudantes e ao seu desempenho.

Srnicek (2017) defende que estamos testemunhando uma nova fase no desenvolvimento do capitalismo. Nessa era emergente, a exploração de dados se destaca como a força motriz predominante da economia contemporânea, assumindo um papel central nos novos empreendimentos privados. O autor ainda aponta pelo menos três aspectos relevantes sobre as plataformas digitais: a) disponibilização de infraestrutura que possibilita a mediação entre diversos grupos com organização de mercado; b) quanto mais numerosa em relação a usuários cadastrados, maior tendência e eficiência para expansão, ocasionando a monopolização; c) momento de oferta de serviços ou produtos não monetizados como modo de atrair usuários para cadastro, com momento posterior de compensação da gratuidade, em que são ofertados serviços ou produtos com preços superiores (Srnicek, 2017).

Esses três aspectos, segundo Srnicek (2017), possibilitam compreender as limitações de plataformas digitais hiper terceirizadas como modelo de negócio, que estão fundamentadas dentro de um modelo em que a busca pela valorização econômica ocorre a qualquer custo. Mesmo centrando sua análise no setor privado, o autor destaca a interação e a regulação do setor público, especialmente no que tange ao trabalho e ao Estado. Isso porque, com o avanço da dinâmica das plataformas na indústria 4.0³⁶, os governos passarão a lidar cada vez mais com o desenvolvimento desse setor.

³⁶ Lima e Gomes (2020) explicam que o termo "Indústria 4.0" refere-se a uma série de inovações em desenvolvimento, que têm o potencial de causar mudanças nos processos de produção e nas interações entre

Diante desse debate, entendemos que a adoção das plataformas digitais se incorpora nas tentativas do Estado de regular o trabalho no campo organizacional, ao mesmo tempo em que transfere para grandes oligopólios digitais não apenas os dados de seus usuários, mas também a gestão desses dados.

No plano teórico epistemológico, ressaltamos a importância da atualização da teoria valor-trabalho (Antunes, 2001; Carcanholo, 2012; Marx, 1995; Valencia, 2009). Inicialmente, havia na função docente uma relação clara de trabalho estabelecida com o Estado; agora, temos essa relação mediada por uma plataforma privada, mesmo que indiretamente. Isso nos coloca de frente a novas formas de subsunção do trabalho ao capital, possibilitadas pelo avanço das mudanças tecnológicas e organizacionais, que contribuem para baratear as “[...] mercadorias (no caso, os serviços) e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá de graça para o capitalista” (Marx, 1995, p. 7).

Além disso, as transformações capitalistas ocorridas nas últimas três décadas do século XX resultaram em uma nova temporalidade histórica do desenvolvimento civilizatório, caracterizada por um conjunto de fenômenos sociais qualitativamente novos que compõem a fenomenologia do capitalismo (Harvey, 2011).

Esse processo, denominado de reestruturação produtiva, estampou “um conjunto de medidas, articuladoras de velhas e novas formas de exploração do trabalho passou a redesenhar a divisão internacional do trabalho, alterando também de forma substancial a composição da classe trabalhadora em escala global” (Antunes; Praun, 2015, p. 408).

Com isso, evidenciamos um número cada vez mais reduzido de corporações transnacionais, enraizadas no capital financeiro, que impõem à classe-que-vive-do-trabalho um reordenamento na forma de produzir, através da adoção de técnicas e métodos flexíveis. Logo, vemos o alargamento dos contratos temporários, de terceirizações e subcontratações, que geram condições de existência cada vez mais rebaixadas. Os trabalhadores, por sua vez, passam a amargar as consequências desse processo com a manipulação reflexiva ou com implicações nas suas subjetividades, o que vem se tornando um instrumento de operação do controle.

os agentes econômicos. Trata-se de um conjunto de soluções que envolvem a integração de equipamentos, serviços de alto valor agregado e *softwares* para otimizar a utilização de insumos em processos altamente eficientes na produção de bens personalizados.

A partir da década de 1990, vimos o avanço acelerado e o incremento das TDICs nas conexões possibilitadas pelo uso do telefone, do computador de mesa e do *notebook*. Tais fenômenos passaram a envolver uma cadeia imensa de trabalhadores, desde “a extração mineral, a produção e a montagem de hardware, a engenharia de software, o trabalho de serviços e o consumo produtivo de usuários” (Fuchs, 2018, p. 1715).

Esses equipamentos tecnológicos dispõem de uma história de produção temporal e espacial que compreende uma complexa divisão internacional do trabalho digital, em que diferentes formas de trabalhos criam valores de uso à produção. Logo, esses “diferentes valores de uso, criados em diferentes momentos e diferentes lugares, sob diferentes condições de trabalho, são objetivados em cada dispositivo de TIC” (Fuchs, 2018, p. 1715).

Fuchs e Sandoval (2015) trazem vários exemplos dos chamados “trabalhadores digitais” envolvidos na produção de *hardware* e *software*, que colocam em xeque as teorias equivocadas sobre o fim do trabalho apresentadas por Claus Offe e Habermas. Os autores buscam entender esses trabalhadores e afirmam que os problemas se concentram em conceituar a situação em que eles e os usuários são submetidos à vigilância comercial e à configuração dessa nova *commodity* de dados, que é transformada e vendida em forma de publicidade. Por isso, pressupõe-se que, na medida em que a cadeia de trabalhadores se amplia, se opera em um cenário de desregulamentação, até chegar aqueles realizados pelos professores no incremento da utilização das plataformas digitais.

Nesse sentido, percebemos que Fuchs e Sandoval (2015), mergulhados em compreender as nuances que operam dentro da política educacional, veem na configuração de empresas transnacionais – GAFAM – um grande oligopólio, que tem voltado seu interesse ao oferecimento de pacotes tecnológicos específicos para a educação. Isso porque, no dia a dia, diversas atividades são executadas através da mediação de dispositivos digitais conectados à *internet*, cujo acesso e serviços são, segundo Zuboff (2018), requisitos importantes para a participação social na sociedade contemporânea.

Loveluck (2018), em seu livro *Redes, liberdades e controle: uma genealogia política da internet*, demonstra o desenvolvimento do computador, da engenharia de computação, das redes e da *internet* no decorrer da história. Ele aponta que, no seu surgimento, a *internet* foi vista como um espaço de libertação, pois projetava-se no desconhecido ciberespaço uma utopia, um terreno fértil para a projeção política libertária. No entanto, a tecnologia em uma sociedade pautada por uma profunda desigualdade de

classe – ou seja, pelo antagonismo entre quem produz e quem se apropria –, tornou esse espaço mais um nicho de acumulação e exploração.

Zuboff (2020) e Loveluck (2018) nos alertam sobre o crescimento desse modelo de mercado adotado pela GAFAM, baseado na captura das nossas informações enquanto navegamos pela *internet*. Todos os *e-mails* que recebemos, os *sites* que visitamos, os questionários em que colocamos nossas informações pessoais, os aplicativos que marcam nossa localização em tempo real e os assuntos que “curtimos” se tornam dados e metadados que alimentam um mercado, cuja finalidade é a apreensão e o controle dos comportamentos em escala global dentro da rede de computadores.

Esse fenômeno vem sendo denominado como capitalismo de vigilância por Zuboff (2020, p. 50), que argumenta que:

A *Google*, até agora, triunfou no mundo em rede através da construção pioneira dessa nova forma de mercado, que é uma variante radicalmente descolada e extravagante do capitalismo de informação, que identifiquei como capitalismo de vigilância. Rapidamente se tornou o modelo-padrão de negócios na maioria das empresas e startups, em que as rotineiras estimativas de valor dependem de “olhos”, mais do que de receita, para prever a remuneração dos ativos de vigilância.

Nota-se que a *Google* se destacou na criação de um universo interconectado e estabeleceu um novo paradigma de mercado, uma variante radical e extravagante do capitalismo de informação, que prontamente se cristalizou como o capitalismo de vigilância. Esse modelo se tornou padrão em negócios, substituindo estimativas de valor convencionais por dados, e marcando uma mudança fundamental na economia-política mundial.

3.2 GAFAM NA SALA DE AULA: AS PLATAFORMAS DIGITAIS NO TRABALHO E A VIGILÂNCIA

As transformações decorridas após a expansão da *internet* estão frequentemente em aceleração. Por meio das redes, as comunicações se tornaram mais dinâmicas, diminuindo o trânsito entre as mensagens de texto, áudio e videochamadas, colocando o ponto de troca em constante disponibilidade aos sujeitos com status *on-line*, transformando a realidade concreta em virtual e possibilitando a existência de uma segunda dimensão de objetos, pessoas e instituições.

A existência humana se transpôs do concreto, do real, da carne e osso, para a rede com *e-mails*, mensageiros instantâneos, redes sociais, e jogos *on-line* em grandes

plataformas, que possibilitam inúmeras possibilidades de interação. Aquilo que em dado momento foi chamado de virtual e que parecia tão distante nunca foi tão real e com tantas implicações nas relações sociais.

A futurista norte-americana Amy Webb (2019) afirmou, durante sua palestra no SXSW, que "a privacidade está morta". Essa afirmação traz à tona uma visão bastante crítica da nossa era digital, onde a troca constante de dados pessoais por serviços e produtos se tornou quase natural.

Isso nos faz questionar: será que realmente perdemos o conceito de privacidade ou estamos simplesmente sendo convencidos de que ela já não faz mais sentido? Consequentemente, somos levados a repensar o papel da privacidade em nossa sociedade, que surgiu como um conceito relativamente novo, criado como defesa contrarregimes autoritários, e se consolidou como um direito fundamental para a liberdade individual (Meireles, 2023).

No entanto, Meireles (2023) nos alerta sobre a crescente dificuldade de proteger a privacidade no século XXI, especialmente diante do avanço das tecnologias digitais. À medida que as interações sociais migram para o espaço digital, a distinção tradicional entre o público e o privado vai perdendo cada vez mais o seu sentido. Nesse cenário, a privacidade, antes vista como a liberdade de não ser interferido, se torna um tema complexo no debate contemporâneo.

Meireles (2023) ainda destaca o impacto dos algoritmos digitais, que processam grandes volumes de dados pessoais, muitas vezes reforçando desigualdades sociais e discriminação. No contexto atual, a proteção de dados pessoais deixa de ser uma preocupação individual para se tornar uma questão coletiva, exigindo que o Estado atue na regulação do setor tecnológico e na garantia dos direitos fundamentais, como a privacidade e a proteção de dados.

Quando pensamos nas escolas, percebemos como as plataformas digitais frequentemente operam com a ideia de que a vigilância e a coleta de dados são inevitáveis. Esse constante sentimento de estar sendo observado, que nos remete à ideia do panóptico, acaba refletindo-se na forma como as tecnologias estão sendo introduzidas na educação.

O uso de câmeras de segurança³⁷ nas escolas estaduais de MS e a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos, compartilhados no Sistema de Gestão e Dados Escolar

³⁷ Segundo Rocha (2024), o Governo do Estado de MS implementou o videomonitoramento em tempo real em 298 escolas da REE, com o objetivo de garantir maior segurança aos estudantes e profissionais de educação. O Centro de Operações de Segurança Integrado é o responsável pela vigilância, que ocorre 24

(SGDE) – que passaram a compor também as plataformas do *Google Classroom* – acabam criando um ambiente no qual a privacidade vai sendo gradualmente retirada. Assim como acontece em regimes autoritários, em que as pessoas sentem a presença constante de uma vigilância, alunos e professores também podem sentir esse peso, o que não só pode influenciar suas atitudes, mas também minar a sua confiança no ambiente escolar.

O problema não se resume apenas ao acompanhamento do desempenho dos estudantes em relação às notas. Na verdade, as escolas estão coletando cada vez mais dados sobre os hábitos de consumo dos alunos e até mesmo sobre sua localização, especialmente quando há postagens em *e-mails* institucionais vinculados a plataformas como *Instagram*, *Strava* e *Google Maps*. Ao utilizar essas plataformas, os alunos, de certa forma, trocam sua privacidade por conveniência, sem sequer perceber.

Meireles (2023) nos lembra que talvez a informação seja hoje o capital mais valioso que temos, e não é coincidência que as corporações estejam em busca de dados. Essa busca incessante por dados reflete-se diretamente no dia a dia das escolas, que, ao utilizarem ferramentas digitais para gerirem atividades escolares no ensino, acabam coletando muito mais do que simplesmente informações de desempenho dos alunos. O mais irônico é que muitos desses serviços, que parecem ser gratuitos, têm um preço alto quando se trata de privacidade.

O debate sobre privacidade vai muito além de uma simples questão de segurança *on-line*. É algo que toca em nossos direitos mais fundamentais. No esforço por facilitar a vida dos estudantes e modernizar a educação, corremos o risco de esquecer quão valiosa é a privacidade individual. Quando dados tão sensíveis estão sendo constantemente coletados – muitas vezes, sem o consentimento adequado ou sem uma compreensão clara de suas implicações –, estamos comprometendo mais do que apenas a informação. Estamos comprometendo a confiança que deve existir entre a escola, os alunos e a sociedade.

Ao buscarmos informações sobre o tema, notamos que existe uma abundante e variada bibliografia que assinala para a emergência de uma nova fase do capitalismo em algum momento do século XX (Grohmann, 2020; Harvey, 2011; Saraiva; Veiga-Neto, 2009; Srnicek, 2017). Termos como acumulação flexível, regime pós-fordista,

horas por dia, sete dias por semana, com equipes de resposta imediata. Esse projeto visa proporcionar um ambiente escolar mais seguro e tranquilo, com a colaboração da Polícia Militar e de outros órgãos de segurança.

capitalismo cognitivo, pós-modernismo e capitalismo de plataforma surgem como tentativas de descrever essa complexa realidade. Após 1968, um conjunto de mudanças profundas e interligadas começou a moldar esse novo cenário. Isso nos leva a questionar: o que ocorreu após a difusão em escala mundial do capitalismo e a expansão do acesso à dimensão informacional da realidade, que culminou na exploração das suas virtualidades?

De acordo com Mariutti (2020), a resposta a essa questão pode ser encontrada na "virada cibernética", um conceito que remete à "virada cultural" e sugere uma transformação profunda que afeta as estruturas históricas. Essa virada não deve ser vista apenas como um momento de instabilidade, frequentemente considerado negativo. Pelo contrário, tal instabilidade oferece uma oportunidade valiosa para reavaliar as estruturas estabelecidas e suas funções sociais. No contexto de transformação, elementos que outrora definiram instituições estão sujeitos a mudanças tão radicais que sua própria natureza pode ser alterada. Esse processo não é aleatório; é, de fato, guiado por agentes políticos que buscam remodelar essas configurações em seu próprio benefício.

Ao analisarmos o cenário de transformação cibernética, é fundamental compreendermos que as plataformas digitais não são meras extensões das instituições históricas, mas representam uma reinvenção acelerada das relações sociais. Esse novo ambiente, composto por atores diversos e interconectados, possui características técnicas específicas que influenciam as dinâmicas sociais de maneiras inovadoras. A plataformização, portanto, não é apenas um fenômeno tecnológico, mas uma disputa política em que diferentes visões de mundo se entrelaçam, buscando influenciar e favorecer determinadas configurações sociais, econômicas e políticas.

Nesse contexto, a plataformização se torna um espaço de luta em que as regras do jogo são constantemente renegociadas. As plataformas digitais, ao tornarem-se mediadoras das interações sociais e econômicas, redefinem o papel dos indivíduos, que são ao mesmo tempo consumidores, produtores e, muitas vezes, trabalhadores. Essa intersecção de papéis cria formas de exploração e alienação, uma vez que o valor gerado por essas interações não é necessariamente retornado de forma equitativa a seus protagonistas.

O capitalismo de plataforma, portanto, expõe e amplifica as desigualdades existentes, criando um paradigma que desafia os modelos tradicionais de análise econômica e social. Além disso, sua natureza cibernética gera implicações éticas e sociais que dele emergem. As dinâmicas de poder que se instauram nas plataformas digitais não

são neutras; elas são moldadas por interesses corporativos que frequentemente priorizam a maximização de lucros em detrimento do bem-estar social.

Desde 2015, o *Google for Education* destaca-se no Brasil com o *slogan*: “transformar a maneira como professores e alunos inovam juntos com as ferramentas gratuitas e seguras do G Suite”. No entanto, como observam a Sociologia do Trabalho (Antunes; Praun, 2015; Lima; Bridi, 2019) e a Sociologia Digital (Loveluck, 2018), o conceito de “gratuito” nesse contexto é enganoso. O capitalismo de plataforma (Srnicsek, 2017) e o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2018) revelam que não há absolutamente nada de graça. Pelo contrário, há uma profunda interconexão com interesses econômicos. A promessa de ferramentas pedagógicas gratuitas esconde um modelo de negócios que visa a coleta e a monetização de dados, questionando a real natureza das inovações propostas.

Diante disso, a literatura sobre tecnologia e política educacional (Parra *et al.*, 2018; Tuão, 2017) alerta para a necessidade de investigar a atuação das empresas de tecnologia e seu interesse no fornecimento de pacotes tecnológicos específicos para a educação. A inserção das ferramentas da *Google* na educação não deve ser vista apenas como uma melhoria das práticas pedagógicas, mas também como uma estratégia de mercado que busca consolidar o poder dessa empresa sobre o setor educacional. Nesse sentido, a análise do capitalismo contemporâneo e das suas plataformas digitais precisa considerar as relações de poder que se estabelecem nesse contexto, bem como os impactos sobre as práticas pedagógicas e as dinâmicas sociais.

A plataformização na educação, especialmente no ensino, funciona como um campo de batalha, em que inovação e controle duelam o tempo todo. Quando as plataformas digitais entram em cena e tornam-se mediadoras das interações entre escola e comunidade, a dinâmica entre professores e alunos muda. Com isso, todos passam a ser um pouco consumidores e um pouco produtores de conteúdo. Essa nova realidade traz um mar de oportunidades, ao mesmo tempo em que acende alertas sobre a exploração, a privacidade e a autonomia – que deveria ser soberana na sala de aula.

Ao olharmos mais de perto como a educação brasileira passou a adotar essas plataformas e analisarmos como elas lidam com questões fundamentais (privacidade, direito de imagem, propriedade intelectual etc.), constatamos que, muitas vezes, tudo isso fica escondido sob a capa brilhante da inovação e da eficiência. O discurso da modernização pode ser tão sedutor que nos faz esquecer das armadilhas que ele oculta, comprometendo a segurança e os direitos de quem está por trás das telas.

Todavia, essa problemática não se restringe apenas ao ambiente escolar; ela se expande para questões mais amplas de soberania nacional. As experiências de aprendizado mediadas pela tecnologia têm o poder de moldar a identidade, trazendo à tona tanto o sentimento de comunidade quanto a insegurança. Quando o ambiente digital torna-se palco para a expressão de vozes e criações, a população se sente parte de algo maior. Mas, ao mesmo tempo, pode surgir aquela sensação de estar sendo vigiado, como se algoritmos estivessem olhando por cima dos nossos ombros, focados em coletar dados e medir desempenhos.

Ao pensarmos na lógica por trás da forma como essas plataformas operam, é possível pensar também na sua influência futura em definir as diretrizes da educação brasileira – o que já temos visto com algumas avaliações em larga escala e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b) –, as práticas pedagógicas e, em última instância, a capacidade das instituições de educar de maneira crítica e independente. Assim, a dependência dos sistemas de ensino em relação a empresas estrangeiras pode criar uma relação de subordinação que compromete não apenas a qualidade da educação, mas também a soberania cultural e intelectual da nação.

4 NA FRENTE DA TELA: OS PROFESSORES DE MATO GROSSO DO SUL

Nesta seção, dedicamo-nos a uma análise do perfil e das condições laborais dos docentes de MS, no cenário singular do ERE. Alicerçados em entrevistas em profundidade e nos dados coletados através do questionário aplicado via *LimeSurvey*, estruturamos a análise em três blocos temáticos, para abarcar as dimensões da vida profissional dos professores, transitando das características demográficas às complexas relações que envolvem a sua formação acadêmica, as condições de trabalho e o uso das tecnologias no contexto do EaD.

No primeiro bloco temático, designado "Identificação e Mobilidade", buscamos coletar dados demográficos que transcendessem a mera descrição estatística, ao revelar a pluralidade intrínseca aos docentes participantes, por meio da análise de variáveis como gênero, faixa etária, raça/etnia e estado civil. Esses elementos, longe de serem neutros, constituem indicadores para a compreensão das trajetórias individuais e coletivas que conformam a profissão docente, especialmente em um momento de profundas transformações pedagógicas e sociais.

No segundo bloco, intitulado "Contexto de Trabalho e Formação", ocupamo-nos da investigação acerca das condições objetivas de trabalho e do percurso formativo dos professores. Ao explorar a diversidade dos ambientes em que eles lecionam, os tipos de vínculo empregatício que possuem e o seu nível de escolaridade, lançamos luz sobre a intrincada malha que sustenta a prática pedagógica em meio à precarização do trabalho docente e à exigência de novas competências, exacerbadas pela migração forçada para o ERE em MS.

Por fim, no terceiro bloco, chamado "Tecnologias de Informação e Comunicação", adentramos o território da acessibilidade, examinando o grau de inserção dos docentes nos aparatos tecnológicos que tornaram-se indispensáveis durante o ERE. Para além de uma mera quantificação de recursos, como computadores e acesso à *internet*, buscamos investigar as disparidades socioeconômicas que permeiam o acesso às tecnologias, e a maneira como essas desigualdades condicionam o sucesso ou o fracasso das práticas pedagógicas mediadas pelas plataformas digitais.

Nesse panorama, a presente seção não restringe-se à exposição factual dos dados obtidos; mas propõe uma análise das formas pelas quais esses elementos concorrem para a intensificação da carga de trabalho docente. As dificuldades apontadas pelos professores

pesquisados, como a gravação de aulas e o manuseio das novas ferramentas tecnológicas, representam mais do que questões técnicas; são reflexos de um fenômeno mais amplo de sobrecarga estrutural, que desnuda as fragilidades do ensino e as insuficiências das políticas de formação e suporte pedagógico em tempos de crise. Assim, com a análise a seguir, visamos a iluminar as tensões, as adaptações e os esforços que permearam a experiência dos docentes da REE de MS em um cenário de rupturas e transformações profundas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES: IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Para entender as percepções dos professores da REE de MS sobre a entrada e a expansão das plataformas digitais no ERE durante a pandemia da Covid-19, apresentamos a seguir os principais achados do questionário que eles responderam, combinando tanto dados quantitativos quanto qualitativos. Ao olhar para esses dados, conseguimos perceber como fatores como gênero, faixa etária e perfil profissional dos educadores interferem nesse sentido.

O primeiro aspecto analisado corresponde ao bloco temático “Identificação e Mobilidade”, que abrange dados demográficos, como sexo, idade, raça/etnia e estado civil. Do total de 110 professores que responderam ao questionário, 82 (75%) eram do sexo feminino e 28 (25%) do sexo masculino. Esse dado, mesmo que amostral, não foge à regra do fenômeno da feminização do trabalho docente.

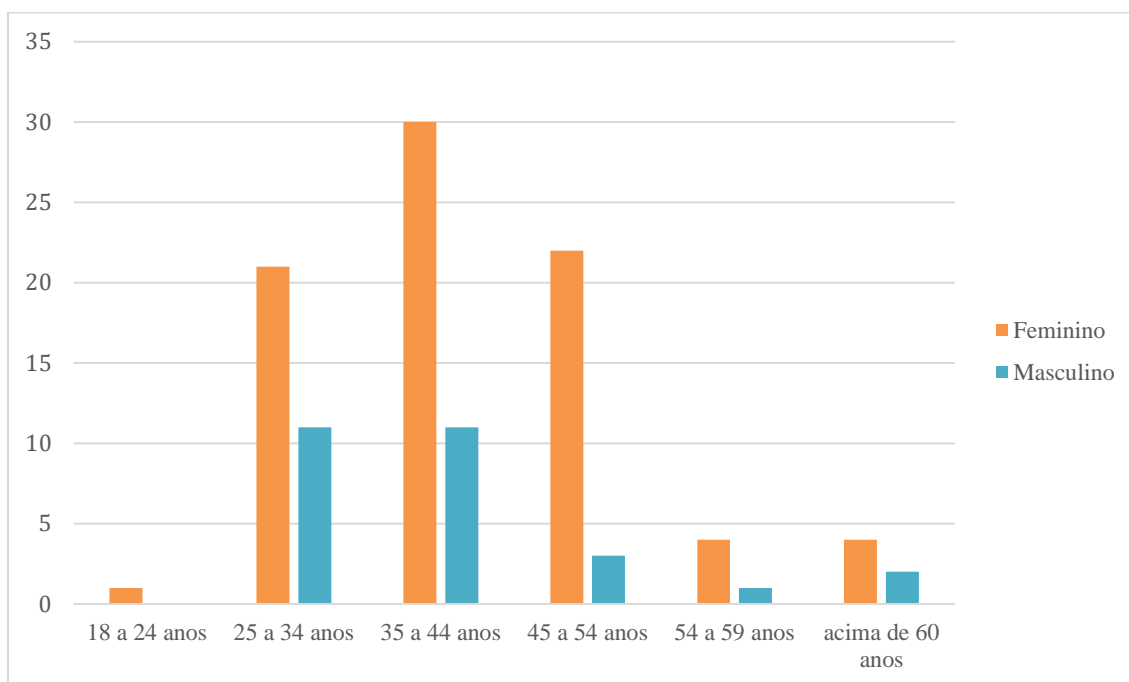
A análise cruzada das variáveis sexo e faixa etária revelou uma heterogeneidade no grupo de respondentes. Observamos uma participação ativa em todas as faixas etárias, porém, a mais representativa foi de 35 a 44 anos. Nessa faixa, foram registradas 30 professoras do sexo feminino e 11 do sexo masculino, totalizando 41 participantes (37% do total), o que pode ter influenciado as percepções e opiniões expressas nas respostas do questionário.

A faixa etária entre 18 e 24 anos apresentou o menor número de participantes, com apenas uma representante do sexo feminino. Isso justifica-se pelo fato de que a faixa desse grupo está diretamente relacionada ao período de conclusão do Ensino Superior, requisito mínimo para lecionar na REE/MS.

Além disso, a notável diferença na participação entre os sexos em outras faixas etárias destaca uma tendência contínua de predominância feminina na carreira docente.

Essa realidade reflete não apenas a busca das mulheres por uma profissão que valoriza a educação e a formação, mas também a persistência de estereótipos de gênero que, muitas vezes, associam as mulheres a papéis de cuidado e ensino. Tal desigualdade na distribuição de gênero nas turmas e nas profissões tem raízes profundas em questões culturais e sociais da sociedade brasileira.

Gráfico 1 – Sexo e faixa etária dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

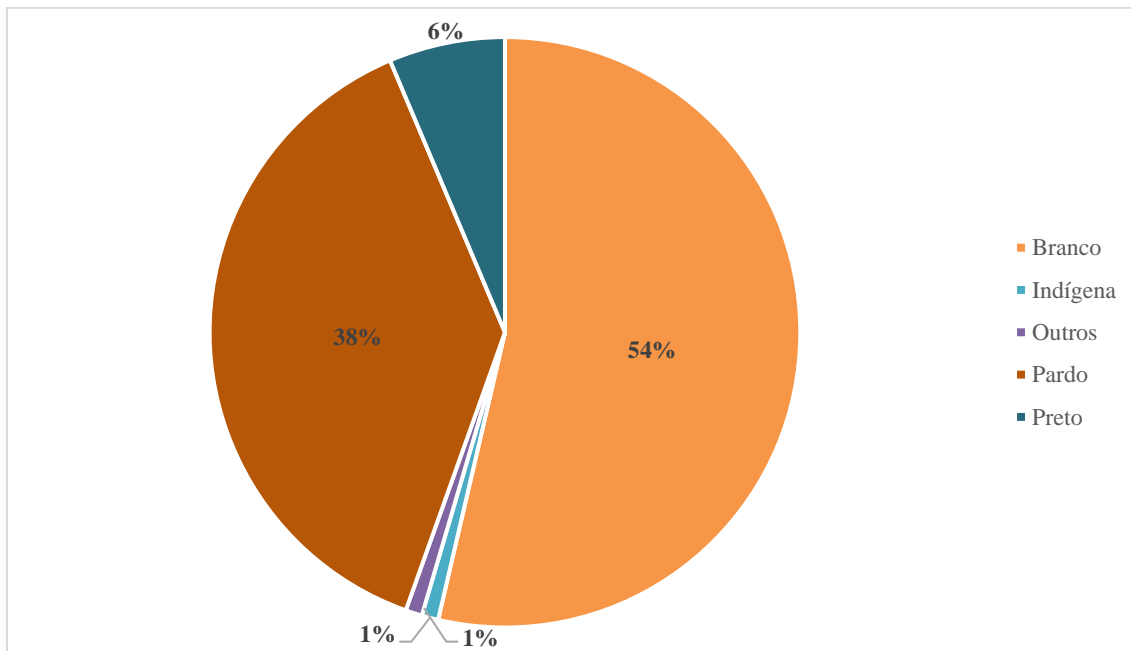
Observamos, ainda, que existiam professores com idade igual ou acima de 60 anos atuando como professores da Educação Básica. Isso sugere os primeiros reflexos da reforma previdenciária proposta na PEC nº 287 (Brasil, 2016a), que alterou as regras especiais de aposentadoria entre os professores brasileiros, com efeito cascata para os regimes previdenciários dos servidores estaduais da REE de MS.

Em nossa perspectiva, é possível que essa faixa etária mais avançada seja um reflexo dos primeiros efeitos das novas regulamentações. A introdução de uma idade mínima mais elevada e os requisitos mais rígidos de tempo de contribuição podem estar adiando a aposentadoria dos professores, resultando em uma maior presença de profissionais mais velhos nas escolas. Por outro lado, essa presença também pode se justificar por uma tendência de entrada tardia no sistema de ensino.

Com relação à variável cor/raça, nossa análise se baseou nas autodeclarações dos participantes, conforme a metodologia do IBGE, onde os entrevistados escolhem entre as

categorias preta, parda, branca, amarela ou indígena. Observamos que a maioria dos participantes se autodeclarou de cor/raça branca, representando 54% da amostra.

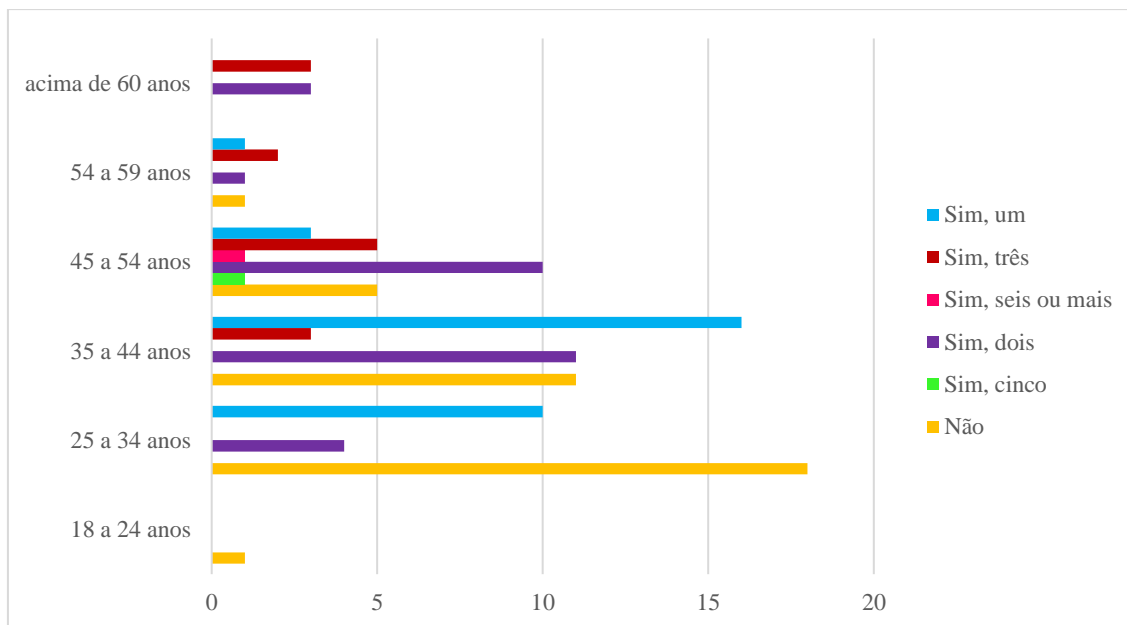
Gráfico 2 – Resultado da variável cor/raça entre os participantes



Fonte: elaborado pela autora.

Já os participantes pretos e pardos, respectivamente, corresponderam a 6% e 38% do grupo pesquisado, ao passo que os indígenas e aqueles que se identificaram como outros, descrevendo-se como amarelos, representaram uma porcentagem menor, com 1% cada.

Para a análise da variável número de filhos, optamos pelo cruzamento em relação à faixa etária, que revelou alguns padrões. Observamos que 33% dos participantes não possuíam filhos, enquanto 27% possuíam apenas um filho, 26% possuíam dois filhos, 12% possuíam três filhos e apenas 1% possuía cinco filhos ou mais.

Gráfico 3 – Faixa etária e número de filhos dos participantes

Fonte: elaborado pela autora.

A faixa etária de 25 a 34 anos foi a que contou com o maior número de participantes sem filhos, o que indica uma tendência geracional entre os professores da REE/MS em adiar a maternidade e/ou paternidade. Tal faixa etária é caracterizada pelo início da carreira profissional e pela busca de estabilidade financeira antes de formar uma família.

Esses dados são consistentes com os resultados do Censo Demográfico 2022 do IBGE (2023b), que revelou um expressivo aumento na proporção de mulheres que optam por engravidar em idades mais avançadas, e indicou que a faixa etária de 35 a 39 anos teve um crescimento de 63% em uma década, enquanto a taxa de natalidade entre mães de até 19 anos diminuiu 23% no mesmo período. Esse fenômeno sugere uma transformação nos padrões reprodutivos no país, com mais mulheres preferindo ter filhos em fases mais tardias da vida, o que reflete não só nas estatísticas nacionais, mas também em grupos ocupacionais específicos, como é o caso dos professores de MS.

Outro dado relevante foi que a soma dos participantes que possuíam um ou dois filhos representou 53,7% do total da variável, indicando que a maioria dos participantes tinha um número moderado de filhos. Esse padrão pode ser observado em pesquisas demográficas que apontam uma tendência de redução do tamanho médio das famílias no Brasil. De acordo com o IBGE (2023b), a taxa de fecundidade total do país tem diminuído ao longo das últimas décadas, passando de 2,39 filhos por mulher em 2000 para 1,77

filhos por mulher em 2022, refletindo uma transição demográfica em direção a famílias menores.

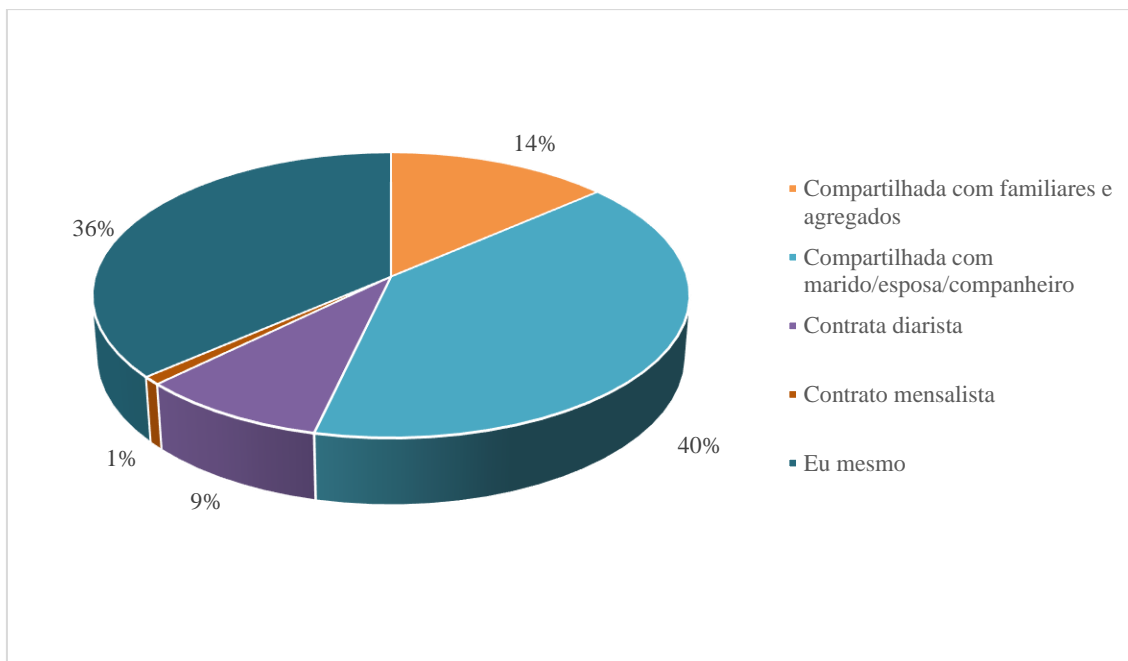
Além disso, estudos como a PNAD Contínua também indicam que fatores econômicos e sociais têm contribuído para o adiamento da maternidade e a redução do número de filhos (IBGE, 2023b). Mulheres com maior nível de escolaridade e maior participação no mercado de trabalho tendem a postergar a gravidez para se estabelecerem profissionalmente e obterem maior segurança financeira. Notamos, então, que os dados obtidos na pesquisa estão alinhados com as tendências demográficas nacionais no que concerne aos padrões reprodutivos entre os professores da REE/MS.

Com relação à variável naturalidade dos participantes, a maioria (64%) é natural do estado de MS. Os demais são naturais de estados vizinhos, como São Paulo (15%), Paraná (8%) e Ceará, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e Sergipe (11%).

Os resultados sobre moradia, por sua vez, revelaram que a maioria dos professores da REE/MS (64%) residiam com esposa, marido ou companheiro(a), ao passo que 15% residiam com pais e/ou família/agregados, 9% residiam sozinhos e 12% dividiam a residência com colegas.

Já no que se refere à propriedade da moradia, 65% dos pesquisados residiam em casa ou apartamento próprio, enquanto 27% residiam em casa ou apartamento alugado. Por fim, ainda teve uma parcela menor de participantes (5%) que relatou morar em casa ou apartamento emprestado.

Para além dos dados supracitados, investigamos a realização das atividades domésticas nas residências dos participantes e a maneira como eles lidavam com essa responsabilidade. No Gráfico a seguir, expomos os dados coletados nesse sentido:

Gráfico 4 – Execução das atividades domésticas nas residências dos participantes

Fonte: elaborado pela autora.

É possível observar que 40% dos participantes compartilhavam as atividades domésticas com seus maridos, esposas ou companheiros. Esse dado sugere certo grau de divisão de tarefas dentro do ambiente familiar, em que os professores contavam com a colaboração de seus parceiros para cuidar das tarefas domésticas cotidianas.

Porém, uma parcela considerável (36%) afirmou ser responsável pelas atividades domésticas, indicando que carregavam o peso das tarefas reprodutivas por conta própria e que tinham problemas para conciliar suas responsabilidades profissionais durante o ERE com as demandas do lar, o que pode ter sido um fator gerador de sobrecarga física e emocional.

Outros 14% dos professores compartilhavam as atividades domésticas com familiares ou agregados. Apenas 9% contrataram diaristas para executar as atividades domésticas – escolha influenciada por fatores como disponibilidade financeira. Por fim, menos de 1% dos professores contrataram mensalistas para a execução dessas atividades. Trata-se de um número bastante baixo, que indica que essa prática não foi comum entre os professores pesquisados.

É importante ressaltar que a distribuição das responsabilidades domésticas pode variar de acordo com a dinâmica familiar, as expectativas sociais e a disponibilidade de recursos de cada professor.

4.2 RELAÇÕES DE TRABALHO, FORMAÇÃO E A “TERCEIRA JORNADA”

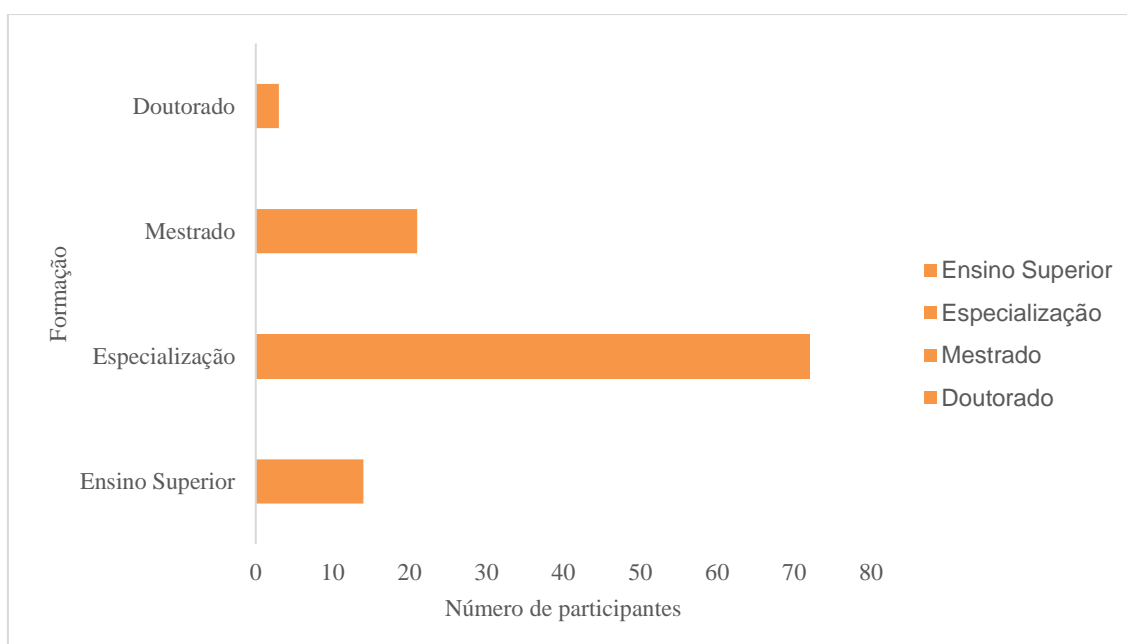
Nesta subseção, apresentamos as análises do contexto de trabalho e da formação dos participantes, informações que permitem uma compreensão mais aprofundada deles, de suas características de formação e das condições em que atuavam profissionalmente.

Sobre o contexto de trabalho, investigamos aspectos como a escola em que os professores estavam alocados, as turmas em que atuavam, o tipo de vínculo empregatício que possuíam e o nível de escolaridade. Isso nos possibilitou recuperar o ambiente em que os pesquisados estiveram inseridos durante o ERE na pandemia da Covid-19 e como isso pode ter influenciado suas percepções e práticas.

No que se refere ao vínculo empregatício, analisamos se eles eram efetivos, contratados temporariamente ou se possuíam outros tipos de contratação. Essa análise preliminar, somada aos aspectos aprofundados durante as entrevistas, nos permitiram compreender as condições de trabalho dos professores, em virtude que diferentes formas de vínculo impactam na realização do trabalho.

Sendo assim, ao analisarmos os aspectos de formação dos professores da REE de MS, observamos que a maioria (65%) possuía algum tipo de especialização, como mostramos no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Formação dos participantes

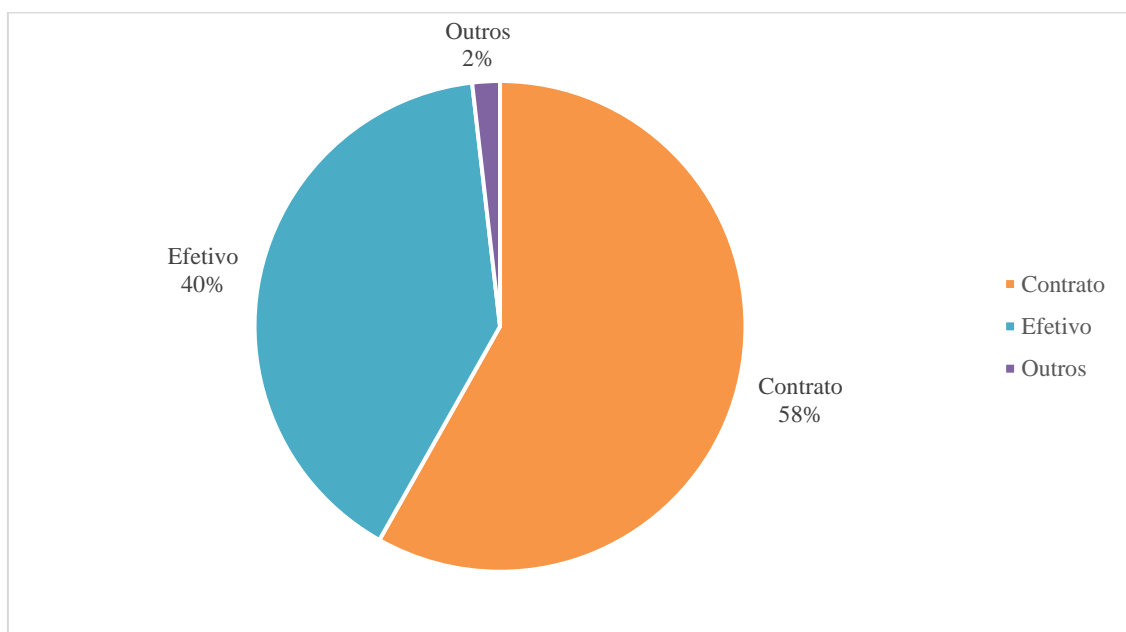


Fonte: elaborado pela autora.

Os dados revelaram que 14 professores (13%) possuíam apenas Ensino Superior completo, ao passo que 21 (19%) possuíam Mestrado. No entanto, ficou evidente o baixo número de participantes (3%) com Doutorado, dado que pode estar relacionado à falta de incentivo e reconhecimento por parte do plano de cargos e salários oferecidos aos professores da REE/MS, que não contempla a valorização salarial para essa titulação.

Conforme mencionamos anteriormente, o número de professores contratados era superior ao número de efetivos. O reflexo de tal situação apareceu como um dado relevante, já que 58% dos respondentes eram professores contratados – ou seja, o ingresso deles na REE/MS ocorreu mediante processo seletivo simplificado organizado pela SED do estado.

Gráfico 6 – Formas de ingresso dos professores na REE/MS



Fonte: elaborado pela autora.

Vale destacar que, antes da organização do processo seletivo simplificado de 2019, os professores de MS eram contratados por meio de seus vínculos com as escolas. Cabia aos gestores das unidades escolares “convidarem” os profissionais para fazerem parte da sua equipe. Essa situação colocava-os em uma relação de completa dependência dos gestores, que tinham o “poder” de mantê-los contratados ou não.

Até aquele momento, a leitura que se fazia era pautada no artigo 37, Inciso IX da Constituição Federal de 1988, que previa a contratação temporária para atender em excepcionalidade o serviço público. Porém, “[...] a falta de definição objetiva dos pré-requisitos autorizativos para esse tipo de contratação permite interpretações e inferências

distintas da sua finalidade, tornando este instrumento de contratação passível de flexibilização” (Souza, A.; Alves, 2014).

Era exatamente o que ocorria em MS: a exceção havia virado regra, mas o Tribunal de Justiça do estado entendeu que os trabalhadores contratados teriam direito ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) dos últimos cinco anos e férias proporcionais. Essa situação levou muitos trabalhadores a recorrerem pelos seus direitos na justiça, e o estado se viu obrigado a alterar a forma de seleção dos professores³⁸.

Em 15 de julho de 2019, entrou em vigor a Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019, que alterou a forma de contratação de professores a partir da instauração de processo seletivo simplificado e cadastro de banco de reserva (Mato Grosso do Sul, 2019a). Cabe destacar que a votação do projeto ocorreu no dia anterior a sua publicação, em primeira votação na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, com autoria do Poder Executivo. Além de reduzir o salário dos professores convocados, o reajuste dos trabalhadores concursados na rede foi prorrogado de 2022 para 2025³⁹.

Já com relação à função exercida na instituição escolar, os dados revelaram que 83 (75,5%) respondentes atuavam como professores na época da Covid-19. Também identificamos outras funções exercidas pelos respondentes, por exemplo: 18 (16%) eram professores e/ou especialistas em educação que atuavam na coordenação escolar das unidades escolares, lidando com acompanhamento pedagógico de estudantes e professores; e nove (8%) desempenhavam funções na direção e/ou assessoramento escolar, lidando com atividades de gestão e apoio à equipe pedagógica.

Outro aspecto relevante que percebemos foi o fato de que 52% dos participantes atuavam não apenas na REE/MS, mas também nas redes municipais. Isso indica uma dupla vinculação empregatícia e, conseqüentemente, um fator que pode ter acarretado uma maior demanda de trabalho durante a pandemia da Covid-19.

No que diz respeito ao número de escolas em que os docentes atuavam, os dados revelaram que 50% concentravam seu trabalho em um único local, o que pode ter sido positivo durante o período pandêmico, já que ficou a critério de cada escola repassar a forma de organização das APCs. Por outro lado, 36% dos participantes lecionavam em

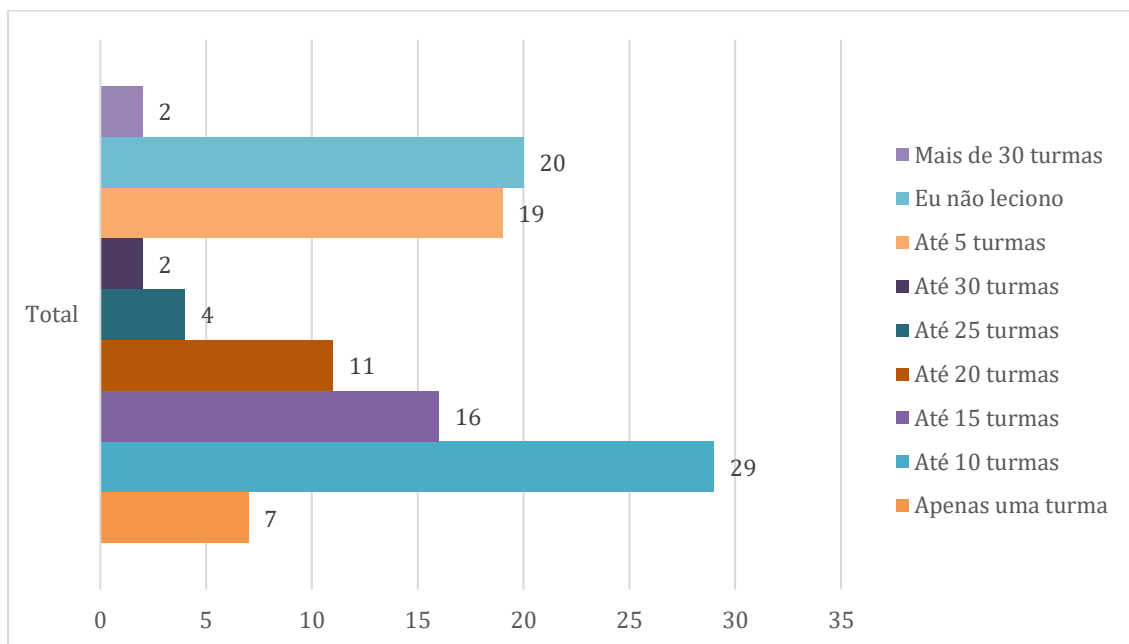
³⁸ A notícia de que o Governo de MS foi condenado ao pagamento de FGTS a professores convocados encontra-se disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/transparencia/2021/estado-e-condenado-ao-pagamento-de-fgts-a-professores-convocados-em-ms/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

³⁹ Mais informações sobre o processo de aprovação do Projeto estão disponíveis em: <https://midiamax.uol.com.br/politica/2019/confira-como-votou-cada-deputado-sobre-a-reducao-do-salario-dos-professores-em-ms/>. Acesso em: 26 maio 2023.

duas escolas; e 14% atuavam em três ou mais, o que representa maior fragmentação do trabalho e necessidade de deslocamento entre diferentes instituições de ensino.

No que concerne ao número de turmas, os dados expostos no Gráfico 7 nos permitiram compreender a carga de trabalho dos professores durante o ERE, bem como as adversidades enfrentadas a partir dessa quantidade.

Gráfico 7 – Número de turmas em que os participantes lecionavam



Fonte: elaborado pela autora.

Podemos observar uma diversidade de situações de trabalho enfrentadas pelos professores da REE/MS durante o ERE. Em primeiro lugar, destacamos que somente 7 (6%) lecionavam em apenas uma turma. Isso, a nosso ver, poderia ser um fator para maior dedicação ao trabalho, acompanhamento individualizado dos alunos e monitoramento das APCs. Entretanto, a maioria lecionava em mais de uma turma, o que provavelmente resultou em uma demanda muito maior em termos de planejamento, preenchimento de diários, preparação das APCs e contato com os alunos.

A quantidade de professores que lecionavam em até cinco turmas foi de 19 (17%), enquanto 29 (26%) lecionavam em até 10 turmas. Uma parcela substancial lecionava em um número maior de turmas: 16 (14%) em até 15 turmas, 11 (10%) em até 20 turmas, quatro (4%) em até 25 turmas e dois (2%) em mais de 30 turmas. Esses números indicam uma carga de trabalho intensa e um maior volume de correções de APCs.

Além disso, tais dados podem estar diretamente ligados às dificuldades para elaboração dos planejamentos, manejo das inúmeras plataformas digitais utilizadas

durante o ERE (salas no *Google Classroom*, grupos de *WhatsApp*, realização de videochamadas via *Google Meet* e montagem de vídeos), além das atividades impressas. Devemos também dar atenção que a quantidade de turmas varia consideravelmente, especialmente para professores responsáveis pelas unidades curriculares que fazem parte do Novo Ensino Médio⁴⁰ (NEM) e que foram afetadas pela aprovação da BNCC (Brasil, 2018b). Além dessas questões, que apresentaram problemas para o sistema educacional, muitas disciplinas tiveram sua carga horária reduzida, o que obrigou os professores a assumirem um número maior de turmas para atenderem aos requisitos de sua carga de trabalho.

Em meio a essas mudanças e adaptações, que seguiram seu curso mesmo com as escolas trabalhando no ERE, foi possível explorar nos relatos dos entrevistados as perspectivas deles sobre as mudanças de rotina e trabalho durante a pandemia da Covid-19:

Ricardo (professor de Sociologia, 27 anos): “Eu não estava acostumado com essa rotina e me senti distante do propósito que me levou a ser professor, que é a sala de aula presencial. Meu primeiro ano de trabalho foi excelente, mas logo veio a pandemia e outras dificuldades, como o acúmulo de escolas. Assim, acabei em um trabalho burocrático, longe do que mais gosto de fazer, que é dar aula. Essa foi a principal dificuldade que enfrentei.”

O relato de Ricardo reflete o sentimento comum entre muitos professores durante o período pandêmico, que viram suas rotinas e práticas de ensino completamente transformadas. A transição do ensino presencial para o ERE fez com que ele se sentisse deslocado e desconectado do propósito que o levou a escolher a profissão: a sala de aula e o contato direto com os alunos. Embora ele tenha vivido uma experiência positiva em

⁴⁰ O NEM foi implementado no MS a partir de 2021. Sua estrutura é composta por uma Formação Geral Básica (FGB) comum a todos os estudantes, baseada em competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018b) e do contexto local. Tal formação é dividida em quatro áreas do conhecimento: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, havia Itinerários Formativos (IFs), que tinham como premissa focar em áreas específicas ou na formação técnica e profissional, de acordo com os interesses dos estudantes e seus projetos de vida. A carga horária mínima anual passou a ser ampliada progressivamente, sendo parte dedicada à FGB e parte aos IFs. De acordo com Perboni e Lopes (2022), a implementação da reforma do Ensino Médio no estado de MS ocorreu de forma antecipada em relação à legislação federal, incluindo mudanças no currículo estadual, com aumento da carga horária. Esse processo foi marcado por uma falta de diálogo aberto com os profissionais da educação, sindicatos, pais e estudantes, gerando inseguranças em relação à oferta do Ensino Médio e incertezas sobre a capacidade da REE em atender às novas medidas durante a pandemia da COVID-19. Há que se considerar, também, que a variabilidade em relação à quantidade de turmas, especialmente aos professores dos componentes curriculares que compõem o NEM e aprovação da BNCC (Brasil, 2018b), que impuseram questões ao sistema educacional brasileiro. Outro fator a ser notado é que muitas unidades curriculares tiveram sua carga horária reduzida, fazendo com que os professores tivessem que pegar um número maior de salas de aula para dar conta de fechar sua carga horária de trabalho.

seu primeiro ano de trabalho, a crise sanitária trouxe dificuldades em relação à burocracia, aos processos administrativos que os professores precisavam dar conta e à falta de interação presencial – aspectos que dificultaram sua realização profissional.

Outro aspecto que os professores pesquisados compartilharam foi o medo e o impacto profundo que a pandemia da Covid-19 causou em suas vidas, tanto no aspecto pessoal quanto profissional. A perda de pessoas que sempre fizeram parte do seu dia a dia na escola deixou marcas emocionais muito fortes. Para vários deles, essas perdas não foram apenas de profissionais, mas de pessoas com quem conviviam diariamente e tinham laços de amizade e respeito, como mostram os trechos a seguir:

Karla (professora de Biologia, 30 anos): “[...] perdi, perdi a, uma parente e no caso afetou muito a minha vida pessoal, e colegas de trabalho que também afetou muito a vida profissional, as duas coisas muito próximas, então quando você lida com problema em casa e você chega no seu serviço, tem que lidar com o mesmo problema no serviço também. E isso não tá acontecendo só com você, então às vezes você tá mal e você quer um apoio do seu colega, o seu colega também tá no momento difícil, então muito complicado essa parte psicológica e emocional, na, nas duas esferas ao mesmo tempo.”

Juliana (professora de Artes, 35 anos): “Perdi pessoas próximas sim, perdi uma prima e um padrinho. É...Eu perdi duas amigas de longa data durante a pandemia, pessoas que conhecia há muito tempo. No trabalho, não cheguei a perder ninguém do grupo, mas ainda assim, a sensação de luto foi muito forte. Como cristão católico, sempre tive o desejo de viver o luto de maneira mais próxima, de poder prestar uma homenagem e vivenciar aquele momento de despedida. A pandemia, no entanto, nos impediu disso. Isso me gerou um mal-estar, pois, sendo um pouco próximo da família das minhas amigas, não pude ir, abraçar ou estar com eles nesse momento difícil. Sentir-me tão distante foi difícil. No começo, tínhamos a sensação de que a pandemia estava mais distante de nós, acontecendo em grandes centros, como em Manaus, e que, aqui, a situação estava mais tranquila em termos de números. Porém, quando a perda se aproximou de forma tão concreta, com a morte dessas amigas, percebi que o vírus estava muito mais perto de todos nós do que imaginávamos. Isso gerou um grande mal-estar, e minha família começou a tomar ainda mais cuidados, orientando até os sobrinhos a se afastarem caso apresentassem qualquer sintoma de gripe. Esse medo e a proximidade da perda afetaram muito o meu desempenho no trabalho, principalmente no início, quando ainda estava em choque com a forma abrupta e cruel com que a pandemia tirou vidas. A morte, mesmo sendo parte da vida, tem suas nuances, e o modo como ela ocorre afeta profundamente como a recebemos e como lidamos com ela.”

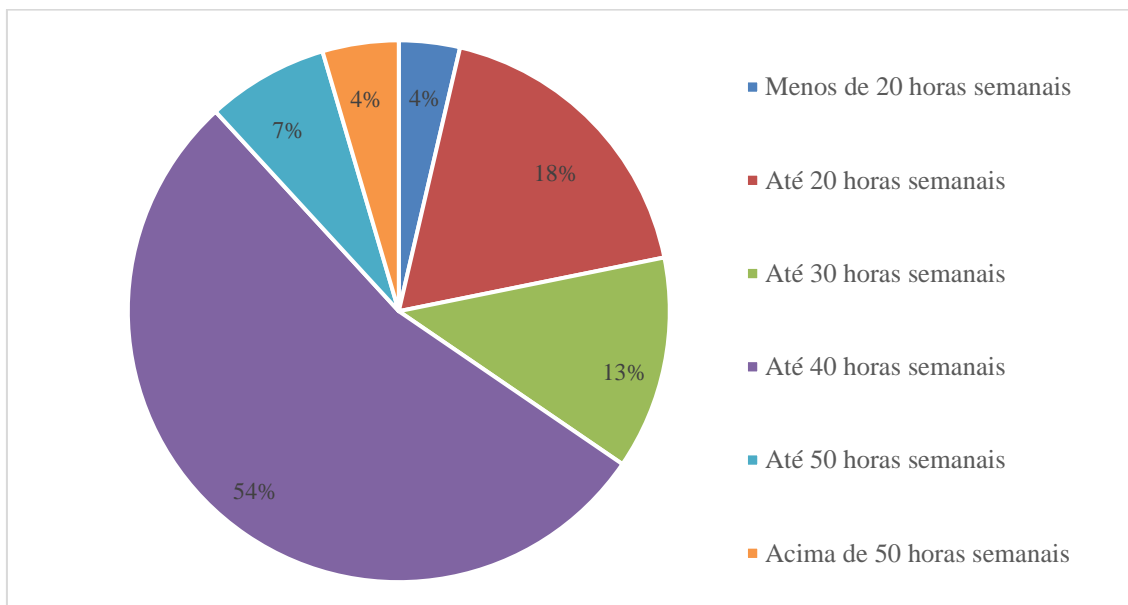
Carolina (professora de História, 51 anos): “[...] a escola, na escola da prefeitura onde, onde eu trabalho, nos perdemos três funcionárias. Uma delas, era mais próxima de mim, que era a minha coordenadora. E foi, é terrível, é terrível, porque na, na pandemia a gente, a gente teve medo. Quem não teve medo de morrer é porque, sei lá, num, num, não vou julgar ninguém, mas medo de você pegar a doença, de você desenvolver forma grave. Eu tenho um filho pequeno que precisa de mim, então, assim, eu fiquei muito apavorada. Eu exagerei nos cuidados, a ponto do meu filho falar assim, “Mãe, que horas que a gente vai sair dessa casa prisão?”. E ele falar isso, mexia comigo também, né? Porque ele, quatro anos, a criança quer brincar, ela quer interagir, mesmo ele sendo autista leve, né? Ele tem essa necessidade de interagir, como todas as outras crianças. Então, o fato dele não sair de casa, ficar trancado só dentro

de casa, ah, foi terrível né? É uma coisa pavorosa. Quando o pai dele pegou COVID, o medo de acontecer alguma coisa com ele. Né? E outras pessoas da, assim, da, da família dele, né, que contraíram. A minha sogra. Então, assim, um medo muito grande. Um medo, medo, medo, medo, medo, pavor. Foi horrível.”

Conforme é possível observar, o medo de contrair o vírus, a incerteza sobre o futuro e a preocupação com a saúde de seus familiares, especialmente os filhos pequenos, transformaram a rotina dos professores em um estado constante de alerta. Além disso, muitos enfrentaram não só perdas profissionais, mas pessoais também, o que tornou tudo ainda mais difícil. Carolina, por exemplo, falou sobre como o medo de adoecer e a pressão do trabalho se somaram, afetando sua saúde mental e emocional. Juliana também compartilhou sobre o desafio de lidar com a morte de pessoas próximas, mesmo a distância, que gerou um peso emocional que refletiu diretamente no trabalho.

No que diz respeito à jornada de trabalho dos participantes, os dados do questionário mostraram que, enquanto 4% dos professores trabalhavam menos de 20 horas semanais, 54% estavam sobrecarregados com jornadas de 40 horas semanais. Esse cenário ilustra como, além das preocupações com a saúde, houve a intensificação da carga de trabalho, deixando-os exaustos e, muitas vezes, sem tempo para processar tudo o que estavam vivenciando.

Gráfico 8 – Jornada de trabalho semanal dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

É possível notar que a maioria dos participantes tinha jornadas mais extensas: 14 professores (13%) trabalhavam até 30 horas por semana, 59 (54%) trabalhavam 40 horas

semanais, oito (7%) tinham uma jornada de até 50 horas semanais, e cinco (5%) ultrapassavam as 50 horas semanais.

Importa destacar que a distribuição de horas entre os professores não se limita apenas ao tempo dedicado em sala de aula, mas também abrange o esforço necessário para preparar os materiais didáticos e as aulas. Essa divisão reflete a complexidade das responsabilidades docentes, em que as horas trabalhadas são divididas entre tempo de ensino direto e tempo dedicado à preparação das atividades escolares.

Quando observamos a Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019, que regula as atividades dos professores em MS, percebemos que ela estabelece uma estrutura para essa divisão de tempo:

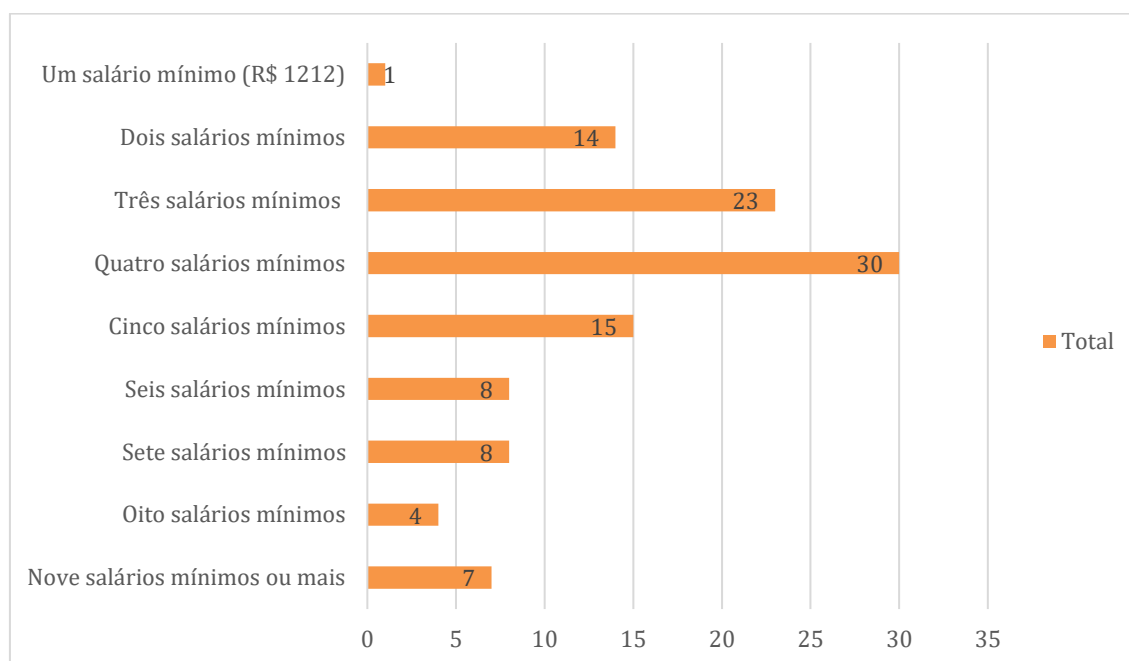
Parágrafo único. A duração da hora-aula e da hora atividade no caso das alíneas “a” e “b” do inciso I deste artigo, equivale a 50 (cinquenta) minutos cada, independente da etapa ou da modalidade de ensino da Educação Básica.” (NR) “Art. 24. As horas-atividades da função docente exercida em sala de aula, serão assim distribuídas: I - para cargo de 40 (quarenta) horas semanais, com 16 (dezesesseis) horas-atividades: a) 10 (dez) horas-atividades na unidade escolar; b) 6 (seis) horas-atividades em local de livre escolha pelo docente; II - para cargo de 20 (vinte) horas semanais, com 8 (oito) horas-atividades: a) 5 (cinco) horas-atividades na unidade escolar; b) 3 (três) horas-atividades em local de livre escolha pelo docente (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 5).

Em síntese, um professor com carga horária de 40 horas semanais, conforme estipulado pela legislação de MS, tem 16 horas-atividades atribuídas, divididas em 10 horas na unidade escolar e 6 horas em local de livre escolha. Isso totaliza 24 horas efetivas de regência, levando em conta que cada hora-aula e hora-atividade equivale a 50 minutos, independentemente da etapa ou modalidade de ensino da Educação Básica.

Outra questão que cabe ressaltar é que, durante a pandemia da Covid-19, os professores da REE/MS enfrentaram mudanças em relação ao tempo de jornada no trabalho remoto. Em um primeiro momento, eles foram obrigados a realizar todas as suas atividades via teletrabalho, devido às restrições de distanciamento social e ao fechamento das escolas. No entanto, à medida que o ano de 2021 progrediu, os casos de Covid-19 diminuíram (Mato Grosso do Sul, 2021), a vacinação começou e a preocupação com a evasão escolar aumentou. Em vista disso, ocorreram flexibilizações e adaptações na forma como os professores cumpriam sua carga horária de trabalho, de modo que cerca de metade da carga horária começou a ser cumprida presencialmente nas escolas.

Além disso, observamos uma grande heterogeneidade salarial entre os professores da REE de MS, equivalente à quantidade de salários-mínimos (R\$ 1.212)⁴¹, conforme mostramos no Gráfico 9. Tal diversidade pode ser atribuída não apenas a diferenças individuais na carga horária, experiência e qualificação educacional, mas também a adaptações necessárias em resposta às mudanças nas condições de trabalho durante a pandemia.

Gráfico 9 – Média salarial dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível perceber, cerca de 27% dos professores pesquisados recebiam aproximadamente quatro salários-mínimos, enquanto 23 (21%) tinham renda equivalente a três salários-mínimos. Além disso, 14% ganhavam cinco salários-mínimos, 13% recebiam dois salários-mínimos, 7% tinham uma renda de sete salários-mínimos, outros 7% alcançavam seis salários-mínimos, e 6% recebiam nove salários-mínimos. Apenas quatro (3.6%) ganhavam oito salários-mínimos, enquanto 1% estava com uma renda equivalente a um salário-mínimo.

Ao analisarmos esses dados por meio de um gráfico, fica claro que a maioria dos trabalhadores da REE de MS recebia menos de cinco salários-mínimos no período pandêmico. Esse cenário torna-se particularmente relevante em razão da carga horária de trabalho desses profissionais, visto que a maioria afirmou trabalhar até 40 horas semanais.

⁴¹ Valor de salário-mínimo usado.

Além disso, muitos deles mencionaram ser os únicos responsáveis pelas atividades domésticas em suas residências. Somado a tudo isso, que já gerava uma sobrecarga de trabalho, havia o agravante de que os professores frequentemente levavam trabalho para casa.

Fora a quantidade de aulas e turmas, a heterogeneidade dos salários dos professores pode ser justificada pela falta de paridade salarial entre efetivos e contratados. No mesmo dia em que a Lei Complementar nº 266 (Mato Grosso do Sul, 2019a) foi publicada, também ocorreu a publicação do Decreto nº 15.254 (Mato Grosso do Sul, 2019b), que alterou o valor pago aos professores contratados da REE, conforme mostra a Figura a seguir:

Figura 7 – Salário dos professores contratados na REE/MS

Art. 1º Fixa, em consonância com o disposto no art. 17-B da Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, acrescentado pela Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019, a tabela de remuneração a ser paga ao profissional convocado com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, observada a formação profissional correspondente.

Art. 2º A tabela de remuneração do profissional convocado com carga horária de 40 horas semanais, vigente a partir 15 de julho de 2019, é a constante do quadro abaixo:

**TABELA DE REMUNERAÇÃO DO PROFISSIONAL CONVOCADO
CARGA HORÁRIA DE 40 HORAS SEMANAIS**

PROFESSOR 40 HORAS					
FORMAÇÃO	Normal Médio/ Magistério	Graduação sem Licenciatura	Graduação com Licenciatura	Especialização	Mestrado/ Doutorado
VALORES R\$	2.733,33	3.690,00	4.100,00	4.373,27	4.510,00

Parágrafo único. Observado o disposto neste artigo, para o profissional convocado com carga horária inferior a 40 (quarenta) horas semanais, o valor da remuneração será calculado, proporcionalmente, às horas trabalhadas, conforme o disposto no parágrafo único do art. 17-B da Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, acrescentado pela Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Campo Grande, 12 de julho de 2019.

REINALDO AZAMBUJA SILVA
Governador do Estado

EDIO ANTONIO REZENDE DE CASTRO
Secretário de Estado de Educação, em exercício




A autenticidade deste documento pode ser verificada no endereço <http://imprensaoficial.ms.gov.br>

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019b).

Com a publicação do referido Decreto, professores efetivos e contratados passaram a ter salários desiguais, o que criou uma fissura entre a categoria. O salário dos efetivos, com formação normal (Ensino Médio/Magistério) e jornada de 20 horas, em nível I, correspondia a R\$ 2.148,49 reais (Figura 8). Isso representa quase o mesmo valor pago aos contratados, com mesmo nível de formação e jornada de 40 horas: R\$ 2.733,33

(Figura 7). Ou seja, todos os professores continuariam com as mesmas responsabilidades e com o mesmo regimento, só que com salários desiguais – e, no caso dos convocados, sem direito à progressão vertical.

Figura 8 – Salário dos professores efetivos da REE/MS

	TABELA DOS PROFESSORES E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE OUTUBRO/2019, COM 6% DE AUMENTO
---	--

PROFESSOR 20H		R\$ 2.148,49			
NÍVEIS		I	II	III	IV
CLASSE	COEF.	1	1,5	1,6	1,65
A	1,00	2.148,49	3.222,74	3.437,58	3.545,01
B	1,15	2.470,76	3.706,15	3.953,22	4.076,76
C	1,32	2.836,01	4.254,01	4.537,61	4.679,41
D	1,38	2.964,92	4.447,37	4.743,87	4.892,11
E	1,44	3.093,83	4.640,74	4.950,12	5.104,81
F	1,50	3.222,74	4.834,10	5.156,38	5.317,51
G	1,55	3.330,16	4.995,24	5.328,26	5.494,76
H	1,61	3.459,07	5.188,60	5.534,51	5.707,46

PROFESSOR 40H		I	II	III	IV
CLASSE	COEF.	1	1,5	1,6	1,65
A	1,00	4.296,98	6.445,47	6.875,17	7.090,02
B	1,15	4.941,53	7.412,29	7.906,44	8.153,52
C	1,32	5.672,01	8.508,02	9.075,22	9.358,82
D	1,38	5.929,83	8.894,75	9.487,73	9.784,22
E	1,44	6.187,65	9.281,48	9.900,24	10.209,62
F	1,50	6.445,47	9.668,21	10.312,75	10.635,03
G	1,55	6.660,32	9.990,48	10.656,51	10.989,53
H	1,61	6.918,14	10.377,21	11.069,02	11.414,93

Fonte: Fetems (2019).

4.3 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: "GRAVAR AULA FOI O MAIS DIFÍCIL"

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo a necessidade de adaptação para diversas áreas profissionais, incluindo o setor educacional. Com o fechamento das escolas e a transição para o ERE, os professores encontraram barreiras para ajustar suas rotinas de trabalho às novas demandas impostas pelo momento. Nesse contexto, a adaptação das suas residências para abrigar o ERE tornou-se um aspecto relevante a ser explorado.

Sendo assim, buscamos demonstrar as alterações relacionadas ao ERE no cotidiano dos professores da REE/MS durante a pandemia da Covid-19. Em particular, analisamos a adaptação das residências desses profissionais para atender às demandas do trabalho e do não trabalho, além da utilização de plataformas digitais durante esse período tão difícil.

Para tanto, abordamos os dados obtidos por meio do questionário que aplicamos e das entrevistas que realizamos. É importante lembrar que esse questionário coletou respostas anônimas através do *LimeSurvey* e que, a partir dele, alguns participantes se voluntariaram para participar de entrevistas, as quais foram conduzidas pelo *Zoom*. Também cabe ressaltar que não enfrentamos dificuldades para agendar as entrevistas, e que todos os participantes responderam às mesmas perguntas – já apresentadas no Quadro 1. Quando necessário, realizamos intervenções para aprofundar as respostas, sempre respeitando o fluxo das falas.

Na pesquisa quantitativa envolvendo 110 professores, nossa primeira análise focou na posse de computadores para atender às demandas de trabalho em ambiente residencial. Um expressivo grupo, composto de 67 professores (61%), afirmou já possuir um computador em casa, enquanto 43 professores (39%) afirmaram não possuir. Ou seja, a maioria já tinha o equipamento essencial para se adequar ao ERE e preparar aulas, interagir com as plataformas digitais e comunicar-se com os alunos. No entanto, isso não significava que todos tinham pleno conhecimento para utilizar o equipamento como recurso para ministrar suas aulas.

No que diz respeito à mobília necessária para estabelecer um espaço de trabalho durante o ERE, 57 professores (52%) indicaram que não precisaram adquirir novos móveis, ao passo que 53 (48%) precisaram. Esse equilíbrio entre os que já possuíam os recursos físicos necessários e os que precisaram realizar adaptações destaca a diversidade de condições de trabalho entre os professores da REE de MS durante a pandemia.

Todos afirmaram possuir *internet* em casa, sendo que os principais tipos de conexões de infraestrutura físicas utilizadas foram: fibra óptica (90 - 82%); *Digital Subscriber Line*, tecnologia de transmissão de dados via rede de telefonia 3G/4G (67 - 61%); e rádio (2 - 2%). Vale ressaltar que, no formulário, essa pergunta foi formulada utilizando matriz com caixa de seleção, o que permitia que os participantes marcassem mais de uma opção.

Também perguntamos se a escola dispunha de *internet* para os professores utilizarem, e 21 (19 %) disseram que não, enquanto 89 (81%) afirmaram que sim. Apesar

de um número expressivo afirmar possuir *internet* nas escolas, nossa investigação não conseguiu depreender se ela era compartilhada com os estudantes, se a qualidade era boa e suficiente para atender às demandas profissionais e se a comunidade escolar possuía acesso livre à escola para realização das APCs no momento da pandemia da Covid-19.

Importa ressaltar que, desde 2017, o MEC vem tentando implantar o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)⁴², que tem como objetivo incentivar a universalização do acesso à *internet* e fomentar o uso pedagógico das TDICs na Educação Básica. O programa surgiu, principalmente, como resposta à meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024⁴³, que estabelece como estratégia no item 7.12:

[...] incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (Brasil, 2014).

Embora o PIEC tenha surgido como estratégia para alcançar uma das metas do PNE, Melo Neto e Oliveira S. (2022) analisam as particularidades do programa e demonstram que o movimento pelo qual a política vem avançando inclui parceria com instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna e o Movimento Todos Pela Educação.

Os mesmos autores argumentam que o valor pago pelo programa disponível no PDDE depende do número de estudantes matriculados em cada instituição escolar, tomando como base o Censo Escolar do ano anterior. Desse modo,

[...] até 199 alunos por escola, a conectividade disponibilizada seria de 20 megabits por segundo (Mbps16), ao valor único de R\$204,25 por mês; acima de 500 alunos, a conectividade disponibilizada seria de 100 Mbps, ao valor de R\$324,33 por mês (Melo Neto; Oliveira, S., 2022, p. 13).

Além disso, Melo Neto e Oliveira S. (2022) apontam que a universalização de acesso à *internet* banda larga deveria ter sido cumprida até o 5º ano do PNE, porém, até

⁴² Mais informações estão disponíveis em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>. Acesso em: 28 ago. 2023.

⁴³ O PNE corresponde a um documento decenal, que teve sua última versão aprovada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2024), que estará em vigor até 2024. O documento, de participação popular, cumpre a função de articular esforços nacionais em regime de colaboração entre estados, municípios e Distrito Federal, com o objetivo de universalizar a oferta da etapa obrigatória da Educação Básica (de 4 a 17 anos), melhorar a qualidade da Educação Básica e Superior, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

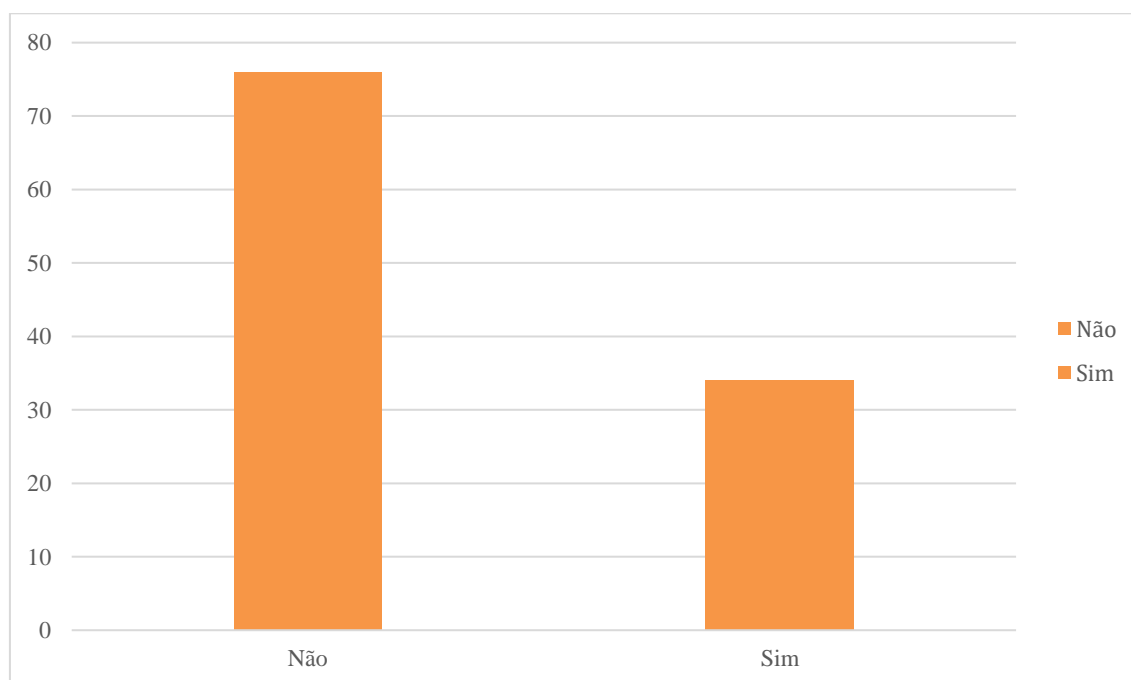
junho de 2019, apenas 52% das escolas brasileiras utilizavam algum tipo de modalidade do programa.

No caso de MS, a primeira escola contemplada com o programa foi a Escola Estadual João Vitorino Marques, situada no município de Aral Moreira (Mato Grosso do Sul, 2020k). Tal fato ocorreu em junho de 2020, quase três meses após a pandemia da Covid-19 ter obrigado todas as escolas a fecharem para viabilizar o distanciamento social e evitar a propagação do vírus. Cabe destacar que a REE de MS possui 348 unidades escolares, localizadas nos 79 municípios do estado.

Outro aspecto que investigamos com os professores da REE/MS diz respeito ao uso das plataformas digitais. Conforme mencionamos, a SED do estado estabeleceu parceria com a *Google for Education*, como estratégia para alcançar os estudantes durante o ERE. Portanto, a fim de compreender melhor as implicações do uso dessas plataformas por parte dos docentes, realizamos um levantamento para ouvir suas experiências.

Primeiramente, questionamos se a SED/MS ofereceu algum tipo de formação pedagógica voltada à utilização das plataformas digitais, que se tornaram o principal meio de comunicação dos professores com os estudantes e suas famílias. A partir dos dados obtidos, ilustrados no Gráfico a seguir, constatamos que 76 (69%) dos respondentes não receberam nenhum tipo de formação para o uso das plataformas digitais, enquanto 34 (31%) receberam:

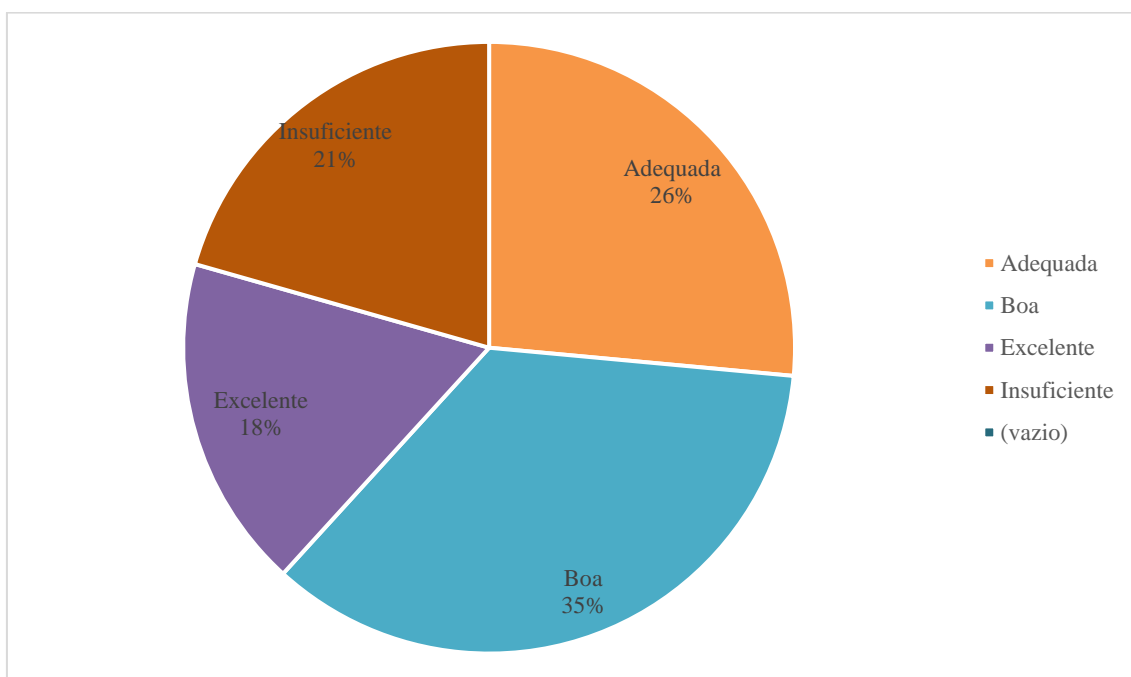
Gráfico 10 – Recebimento de formação da SED/MS para usar plataformas digitais durante o ERE



Fonte: elaborado pela autora.

Para os participantes que relataram ter recebido formação da SED/MS, que representam 31% do total, fizemos uma pergunta para que eles pudessem avaliar a qualidade da formação oferecida. Os resultados, expostos no Gráfico 11, revelaram que 26% consideraram a formação adequada, 12 (35.3%) a classificaram como boa, seis (18%) como excelente e sete (20.6%) como insuficiente.

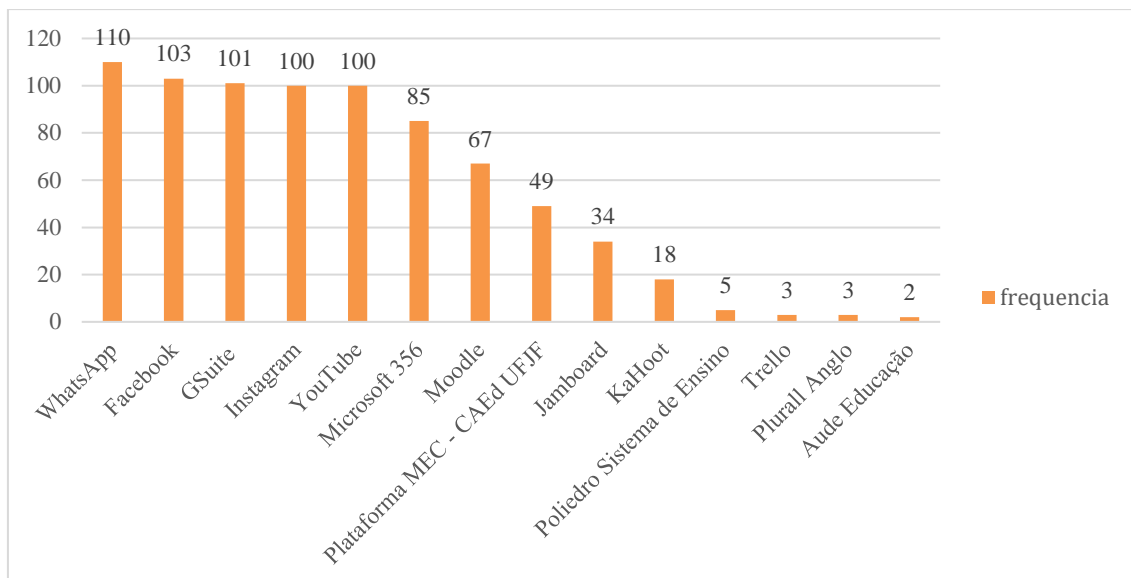
Gráfico 11 – Avaliação dos participantes acerca da formação oferecida pela SED/MS para uso de plataformas digitais durante o ERE



Fonte: elaborado pela autora.

Durante as entrevistas realizadas com os professores para melhor investigação dessa questão, percebemos que eles mesmos se organizaram para a utilização das TDICs, estudando por conta própria e trocando informações com os colegas. Além disso, aqueles que tinham mais conhecimento foram repassando aos demais, demonstrando um senso de colaboração entre a categoria.

Ademais, perguntamos aos professores quais plataformas digitais eles conheciam, e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 12 – Plataformas digitais mais conhecidas pelos participantes

Fonte: elaborado pela autora.

Diante das respostas fornecidas, constatamos que o *WhatsApp* era uma plataforma conhecida por todos os professores participantes. Isso deve-se ao fato de ser um aplicativo de mensagens instantâneas, de fácil acesso, e amplamente utilizado em diferentes contextos.

O *Facebook*, por sua vez, ficou em segundo lugar, sendo conhecido por 103 participantes. Já os recursos da *G Suite*, contratados pela SED/MS através da parceria com a *Google*, eram conhecidos por 101 professores. Abaixo disso, mas com números ainda expressivos, tínhamos o *Instagram* e o *YouTube*, ambos conhecidos por 100 professores; e a suíte que inclui o *Word*, o *Excel* e o *PowerPoint* da *Microsoft 365*, conhecida por 85 participantes.

Em números menores, destacam-se o *Moodle*, *software* livre específico para a criação e a gestão de cursos, conhecido por 67 professores; a plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), conhecida por 49 professores, por ter disponibilizado uma série de Avaliações Diagnósticas e Formativas voltadas à compreensão dos impactos da pandemia e da recomposição de aprendizagem, e oferecido recursos, materiais e ferramentas para aprimorar o ensino e a aprendizagem nesse período; a *Jamboard*, conhecida por 34 professores; o *Kahoot*, conhecido por 18; o Poliedro, conhecido por cinco; e o *Trello*, o *Plurall* e a *Aude*, todas conhecidas por apenas três professores.

Em síntese, podemos observar que as plataformas mais conhecidas pelos professores participantes eram aquelas amplamente utilizadas socialmente: *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*. Além delas, notamos um maior conhecimento das ferramentas digitais desenvolvidas por grandes empresas de tecnologia, como a *Google* (*G Suite*, *Google Drive* e *Google Docs*) e a *Microsoft* (*Microsoft 365*).

Cabe ressaltar que, durante as entrevistas, fizemos a mesma pergunta sobre as plataformas digitais mais usadas, e os professores responderam o seguinte:

Karla (professora de Biologia, 30 anos): “Usei muito o Classroom e o Drive, né? Como eu disse. O Google Meet também, no início da pandemia, estava bem restrito, então todas as reuniões de professores com a coordenação eram feitas no Google Meet, até o conselho de classe foi feito no Google Meet. O Google Meet foi bastante importante no início, mas era mais restrito. Acho que essas três ferramentas são as que me lembro.”

João (professor de Filosofia, 46 anos): “No início eu usava o e-mail particular. No início, como não tinha um e-mail institucional, eu usava o meu e-mail particular. Depois, passei a utilizar constantemente o e-mail institucional, porque ele era melhor. Por que ele era melhor? Porque, assim, você se conectava no Meet, por exemplo, só com estudantes que também tinham e-mail institucional, e isso dava, de alguma forma, uma certa segurança. Nesse sentido, dava uma oferta de segurança nesse processo. Eu utilizei, sim, o Meet e toda aquela parte que era disponibilizada, porque usamos muito a parceria com o Google. O Google Sala de Aula, né? Eu utilizei mais esses instrumentos aí.”

Corroborando os dados da pesquisa quantitativa, as plataformas mais conhecidas e utilizadas pelos professores entrevistados estão ligadas principalmente a grandes empresas de tecnologia, como *Google* e *Microsoft*, além das redes sociais populares, como *WhatsApp* e *Facebook*. O uso do *Google Classroom* e *Google Meet*, por exemplo, mostraram-se relevantes para a continuidade das aulas no ERE. Além disso, os professores sentiram-se mais confortáveis com as plataformas que já conheciam, o que também ajudou nesse processo.

Isso demonstra como essas ferramentas estavam já integradas, em alguma medida, ao cotidiano dos professores. O *Google*, por exemplo, coleta dados sobre o comportamento dos usuários, incluindo os *sites* que visitam, os vídeos que assistem, as palavras que pesquisam e até os horários em que acessam suas contas. Esses dados não são apenas utilizados para personalizar a experiência do usuário, mas também alimentam os algoritmos da empresa. Além disso, a integração das diversas ferramentas do *Google*, como o *Google Calendar*, o *Gmail* e *YouTube*, cria uma situação em que os dados pessoais dos usuários ficam cada vez mais misturados.

Nesse sentido, ao usar o *Google Meet* para uma reunião de classe, por exemplo, o professor também está gerando dados sobre a sua agenda no *Google Calendar* e sobre as suas interações no *Gmail* e *YouTube*. Isso sugere que o comportamento de um professor, dentro e fora da sala de aula, está sendo monitorado, analisado e utilizado para criar um perfil ainda mais detalhado nas redes.

O problema, aqui, é que, enquanto essas plataformas oferecem enormes vantagens para a educação, elas também exigem que os usuários renunciem a uma parte substancial de sua privacidade. Professores, por exemplo, podem ver essas ferramentas como simples meios de facilitar o ensino e a aprendizagem, sem perceber que, ao usá-las, estão permitindo que suas interações, dados pessoais e comportamentos sejam monitorados e analisados.

Nesse sentido, todas essas plataformas têm em comum o fenômeno preocupante do colonialismo de dados (Silveira; Souza, J.; Cassino, 2021), pois acumulam uma enorme quantidade de informações pessoais dos usuários ao longo dos anos, consolidando um poder desproporcional sobre a vida digital deles. Esse poder se assemelha a um novo tipo de colonização, no qual a exploração não se dá em territórios físicos, mas sim na esfera virtual.

Diante desse cenário, Bentes (2022) argumenta que o vínculo inquebrável entre o capitalismo de vigilância, o colonialismo de dados e a economia da atenção dá origem ao tecnobehaviorismo, que fornece modelos teóricos e práticos para alcançar os objetivos econômicos das plataformas, concentrando-se na geração de engajamento. De acordo com o autor, o chamado tecnobehaviorismo é uma abordagem que emerge da convergência entre as tecnologias digitais e os princípios do behaviorismo, uma teoria psicológica que concentra-se no comportamento observável de um indivíduo e nas interações externas que o moldam a partir do condicionamento operante e do condicionamento respondente.

O behaviorismo, desenvolvido por psicólogos como John B. Watson e B. F. Skinner, defende que os comportamentos humanos são resultados de estímulos do ambiente, que geram respostas específicas, sendo possível modificá-los através de reforços e punições. Tradicionalmente, esse modelo exclui a análise de processos mentais internos, focando exclusivamente nas respostas observáveis e mensuráveis.

Com o advento das tecnologias digitais, o behaviorismo foi transformado, incorporando a forma como as plataformas digitais influenciam o comportamento humano. O tecnobehaviorismo, então, observa como as tecnologias digitais, como redes

sociais, algoritmos e dispositivos móveis, moldam as ações e atitudes dos indivíduos, muitas vezes de maneira sutil e invisível.

Hoje, essas plataformas não só coletam dados sobre os usuários, mas também ajustam suas interações com base nesses dados, gerando um ciclo de *feedback* constante que condiciona os seus comportamentos. Por exemplo, cada interação de um usuário com uma rede social – seja um "like", um comentário ou uma visualização de vídeo – gera uma resposta, como uma notificação ou a aparição de mais conteúdos similares, o que reforça o comportamento de interação contínua.

Para Bentes (2022), os algoritmos dessas plataformas personalizam a experiência do usuário, oferecendo conteúdos baseados no que ele já visualizou ou interagiu, criando um ciclo de reforço que busca mantê-lo engajado. Esse ciclo de *feedback* torna-se um poderoso condicionador, muito semelhante ao condicionamento operante, em que o comportamento é moldado através de reforços, positivos ou negativos. No caso das redes sociais, isso pode incluir recompensas como curtidas, visualizações e comentários, que motivam o usuário a continuar consumindo e interagindo com o conteúdo. Um exemplo claro desse fenômeno é o chamado efeito bolha ou câmara de eco, no qual o algoritmo exhibe para o usuário conteúdos semelhantes aos que ele já consome, limitando a diversidade de informações e reforçando suas crenças e comportamentos.

Ainda nessa direção, o *design* de muitas plataformas é pensado para manter o usuário engajado o maior tempo possível. Isso inclui o uso de notificações no computador e no celular, atualizações em tempo real e conteúdos altamente atrativos, que criam uma dependência de *feedback* imediato, resultando em um comportamento quase compulsivo de interação. Esse modelo de engajamento, embora altamente impactante, pode gerar efeitos negativos, como a dependência digital, onde o usuário se torna refém dos estímulos proporcionados pelas plataformas.

Importa esclarecer que o tecnobehaviorismo não limita-se ao uso das redes sociais, mas estende-se a outros campos, como a educação e o trabalho. No ambiente de ensino, por exemplo, as plataformas de aprendizagem adaptativa utilizam dados dos alunos para personalizar o conteúdo, ajustando-o de acordo com o desempenho e as respostas de cada um. Esse tipo de personalização pode ser positivo em termos de adaptação ao ritmo de aprendizagem, mas também pode trazer a gameificação. Já no ambiente de trabalho, há plataformas de produtividade que utilizam estratégias similares para monitorar e incentivar a produção contínua. Muitas vezes, elas pressionam os trabalhadores a

responderem rapidamente a notificações e demandas, o que pode resultar em uma diminuição da qualidade de vida e do equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

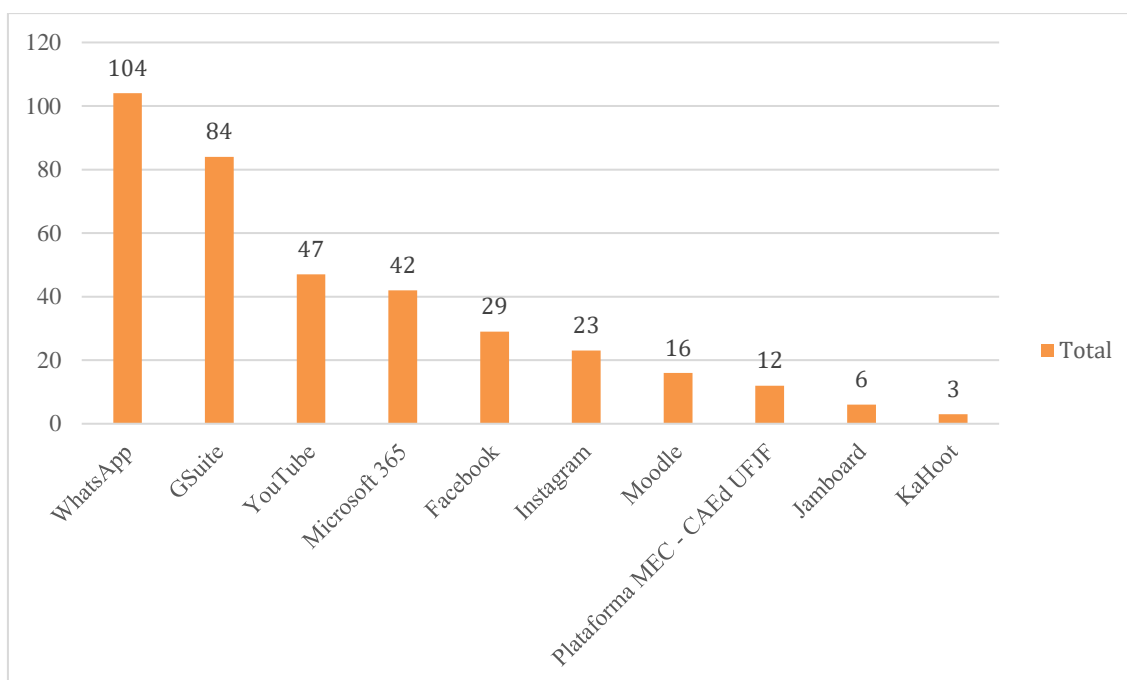
Se por um lado o tecnobehaviorismo pode ser visto como fundamental na promoção dos interesses das plataformas e das grandes *big techs*, por outro, ele apresenta problemas para os usuários – no caso da presente pesquisa, para professores e estudantes.

Isso porque eles são envolvidos em uma dinâmica experimental opaca, na qual têm pouca ou nenhuma consciência de como suas ações e decisões estão sendo discretamente moldadas e condicionadas pelos princípios behavioristas de estímulo de resposta. Essa manipulação sutil e constante pode levar a uma erosão da autonomia dos usuários, comprometendo sua capacidade de tomar decisões informadas e independentes.

Assim, no que se refere às plataformas de gestão de aprendizagem projetadas para facilitar a administração, a documentação, o rastreamento, o relato e a entrega de cursos e programas de treinamento, que sejam do tipo *Learning Management System*, como *Moodle*, Plataforma MEC - CAEd UFJF, *Jamboard*, *Kahoot* e *Poliedro*, têm um menor nível de conhecimento, sendo familiar para menos professores participantes.

Além das plataformas já mencionadas, o questionário ainda permitia que os participantes indicassem outras que conhecem e não estavam elencadas como opções. Nesse momento, os resultados que mais apareceram foram: *Microsoft Teams* 132, *Khan*, plataforma do município e Positivo.

Gráfico 13 – Plataformas digitais mais utilizadas pelos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

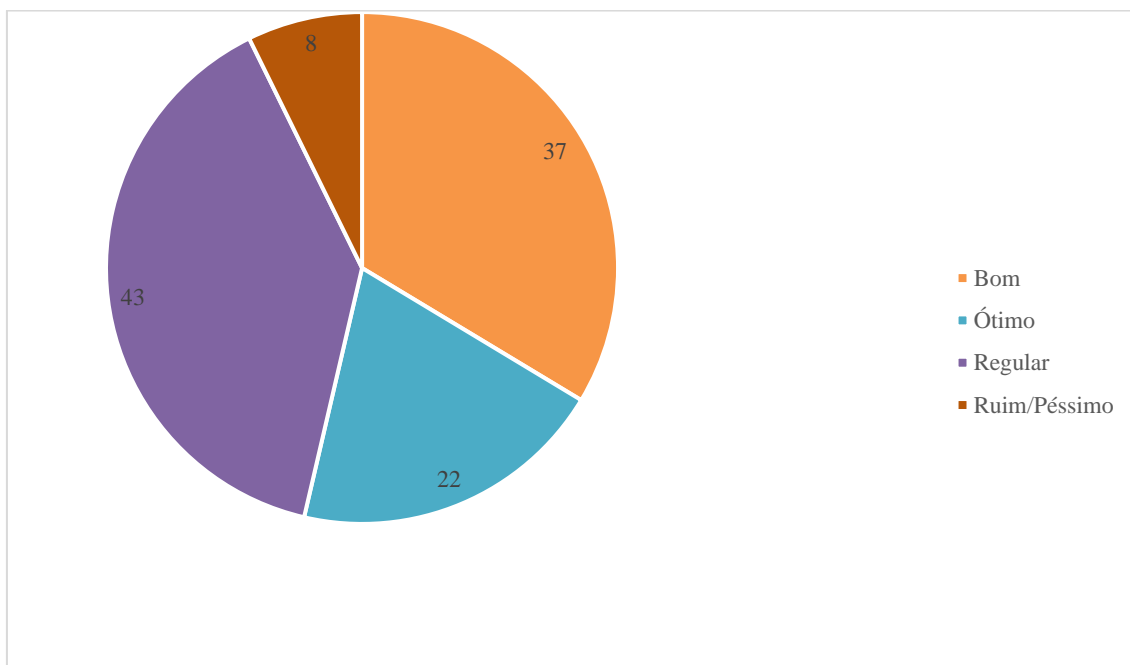
Os resultados mostraram que o *WhatsApp* foi a plataforma mais utilizada pelos professores da REE/MS durante a pandemia da Covid-19, com 94,5% dos respondentes adotando a ferramenta. Em seguida, o *G Suite* foi utilizado por 76% dos professores (84), seguido do *YouTube* com 43% (47) e da *Microsoft 365* com 38% (42). Outras plataformas também foram mencionadas, embora com menor frequência: *Facebook* (26% - 29 professores), *Instagram* (21% - 23 professores), *Moodle* (14% - 16 professores), a plataforma do MEC - CAEd UFJF (11% - 12 professores), *Jamboard* (6% - seis professores) e *Kahoot* (3% - três professores).

A forte presença do *WhatsApp*, utilizado por quase 95% dos professores, mostra que sua utilização foi constante na mediação dos grupos com estudantes e no ERE, sobretudo para o envio das APCs. No entanto, vale a pena destacar que o *WhatsApp* pertence ao ecossistema do *Facebook*, uma empresa com histórico de envolvimento em questões de privacidade, coleta de dados e concentração de poder, como ocorreu nas eleições dos EUA. Isso levanta preocupações sobre a segurança e proteção dos dados pessoais de toda a comunidade escolar, especialmente em um momento em que muitas informações estão sendo compartilhadas *on-line*.

Para além do que já foi exposto, solicitamos aos participantes que avaliassem a utilização dessas plataformas digitais na educação durante o ERE. As respostas obtidas, ilustradas no Gráfico 14, mostraram que a opinião e a percepção deles eram bastante

variadas quando tratava-se de entender a avaliação do trabalho docente com uso de plataformas como uma alternativa ao ensino presencial.

Gráfico 14 – Avaliação dos participantes acerca do uso de plataformas digitais na educação durante o ERE



Fonte: elaborado pela autora.

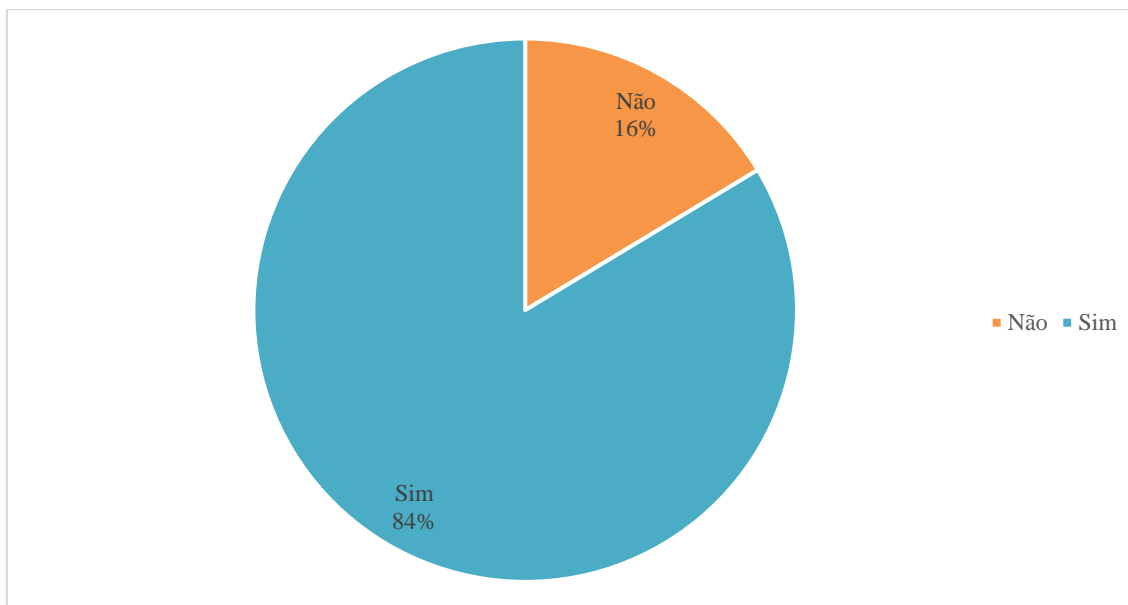
Os dados elucidaram que 43 participantes (39%) avaliaram que a utilização das plataformas digitais como regular. Outros 37 professores (34%) avaliaram a utilização das plataformas digitais como boa, o que sugere que as tecnologias utilizadas no ERE foram úteis para o ensino. Também foi possível constatar 20 professores (20%) que avaliaram a utilização das plataformas digitais como ótima, indicando uma experiência satisfatória desses profissionais com as plataformas digitais durante o ERE. Em contraste, oito professores (7%) classificaram que a utilização das plataformas digitais como ruim ou péssima. Essa percepção negativa pode sugerir a existência de dificuldades significativas ao usar as tecnologias no processo de ERE, seja por problemas relacionados à usabilidade das plataformas, falta de suporte técnico adequado ou outras limitações que afetaram negativamente a experiência dos professores nesse contexto.

Ao questionarmos sobre o conhecimento e o uso do *Google Classroom*⁴⁴, observamos que a plataforma era amplamente reconhecida e foi utilizada por 98,2% dos

⁴⁴ No que diz respeito à utilização dos recursos da *G Suite* e do *e-mail* institucional, resultado da parceria entre a SED/MS e a Google, é relevante ressaltar que não foram fornecidos pelos professores detalhes específicos sobre esses recursos, tampouco foi discutida a percepção em relação a eles.

professores da REE/MS no contexto do ERE. Também pudemos observar que a criação de um *e-mail* institucional forneceu a eles um meio de comunicação oficial e profissional com os alunos, colegas e a gestão escolar. Isso, conseqüentemente, refletiu nos dados sobre a utilização da plataforma, conforme mostramos no Gráfico 15:

Gráfico 15 – Uso do e-mail institucional e dos recursos da G Suite por parte dos participantes



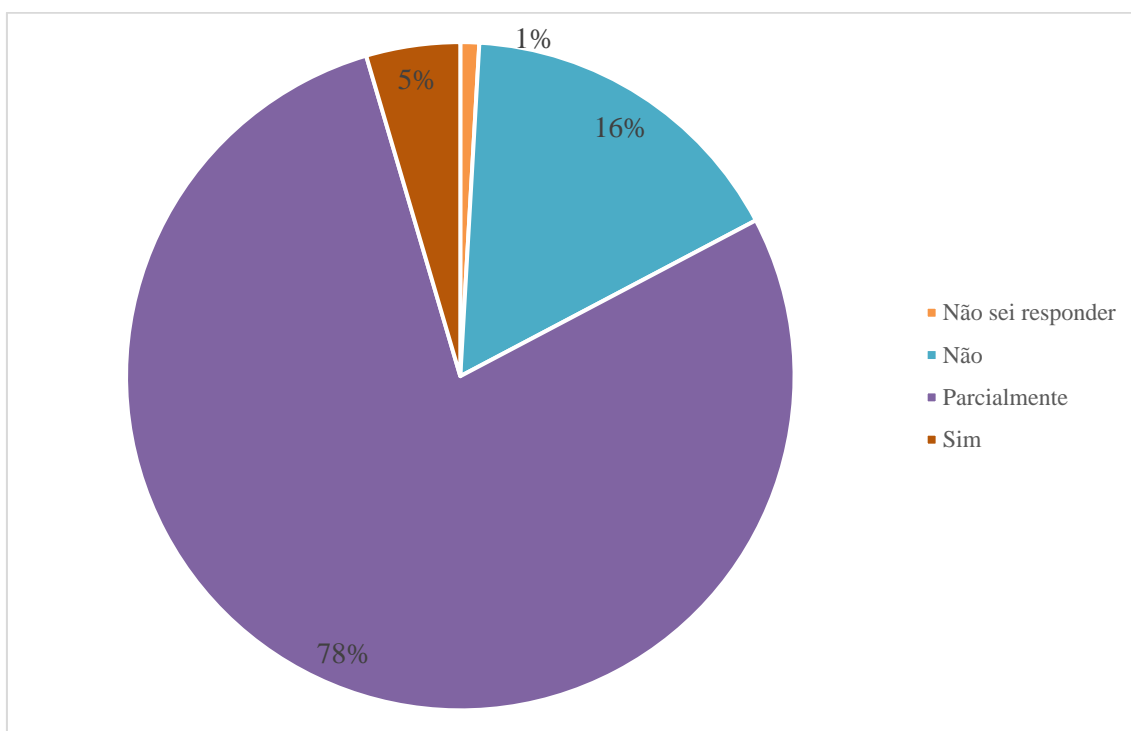
Fonte: elaborado pela autora.

Conforme podemos ver, 92 professores (84%) disseram que utilizavam o *e-mail* institucional, ao passo que apenas 18 (16%) disseram não utilizá-lo. Também constatamos que 91 professores (83%) usaram o sistema de nuvem para guardar documentos, trabalhos dos estudantes, notas e outras e informações referentes ao trabalho realizado na escola, enquanto 19 (17%) afirmaram não usá-lo.

Já no que tange à política de privacidade da empresa, 63 professores (57%) disseram não conhecê-la, enquanto 47 (43%) afirmaram o contrário. Nesse mesmo sentido, 41,8% deles afirmaram conhecer a LGPD, enquanto 58,2% disseram não conhecê-la. É importante observar que trata-se de uma lei brasileira que entrou em vigor em setembro de 2020, com o objetivo de garantir a proteção dos dados pessoais dos cidadãos. Ela estabeleceu diretrizes e requisitos para o tratamento de dados pessoais, tanto no meio *on-line* quanto *off-line*, e buscou introduzir o debate sobre privacidade, segurança e transparência no uso desses dados, exigindo consentimento adequado para sua coleta, armazenamento e compartilhamento.

Outro aspecto que investigamos foi a visão dos professores sobre a participação dos estudantes nas atividades propostas nas plataformas digitais durante o ERE. Conforme mostramos no Gráfico 16, 86 participantes (78%) informaram que os estudantes participavam parcialmente das atividades, 18 (16%) disseram que não havia participação, cinco (5%) disseram que havia participação e um (1%) não soube responder. Cabe mencionar que essa última resposta foi dada por um profissional que não atuou como docente na REE/MS durante a pandemia da Covid-19.

Gráfico 16 – Participação dos estudantes nas atividades propostas nas plataformas digitais durante o ERE



Fonte: elaborado pela autora.

Durante as entrevistas, os professores relataram que a não participação dos estudantes nas atividades propostas em plataformas digitais durante o ERE estava ligada à dificuldade de manuseá-las, à falta de acesso a computador e *internet*, entre outros fatores.

Nesse ponto, é preciso mencionar que muitas famílias ficaram extremamente empobrecidas durante a pandemia da Covid-19, o que levou muitos jovens a terem que trabalhar para auxiliar no sustento de casa. Assim, mesmo com todas as possibilidades de recursos fornecidas, no cenário pandêmico, as necessidades das pessoas se alteraram e a educação ficou em segundo plano. Nas entrevistas, alguns professores trouxeram relatos sobre as situações vivenciadas pelos estudantes:

Maria (professora de Sociologia, 31 anos): “Porque eles não tinham acesso à internet. Havia alunos que começaram a trabalhar pra ajudar em casa e não faziam as atividades. Tinham outros que as mães saíam pra trabalhar com o celular, e só podiam responder quando as mães voltavam. Então, como íamos cobrar a participação desses alunos durante a aula? Foi bastante complicado. Eu acho que discutimos muito, pelo menos nas escolas em que eu estava, mas não tenho certeza se chegamos a alguma conclusão. Fomos improvisando, dizendo algo como 'não desanime, responda quando puder'. Lembro-me de uma situação em que os alunos tinham materiais impressos, um caderno com todas as matérias, e um menino disse: 'Professora, eu não consigo fazer isso, né?' Respondi, 'Não tem problema se você não souber ou não conseguir, mas estou vendo que você está aqui e está tentando.' Foi assim que lidamos com a situação precária de comunicação.”

Ricardo (professor de Sociologia, 27 anos): “[...] Os alunos já tinham suas contas vinculadas ao Google, mas alguns não sabiam usar. Para aqueles que não estavam respondendo, foram fornecidas atividades impressas, offline, como se costuma dizer. Infelizmente, houve casos em que a escola perdeu contato com alguns alunos durante esse período, embora tenham sido a minoria.”

Carolina (professora de História, 51 anos): “Fizemos uma busca ativa em todas as escolas, com a coordenação entrando em contato com os alunos. Alguns alunos que já haviam se comunicado comigo anteriormente puderam ser contatados, mas houve casos preocupantes. Alguns alunos simplesmente desapareceram e não podíamos encontrá-los, nem mesmo a coordenação conseguia contato. Quando sabíamos que se tratava de um aluno que conhecíamos bem e que não tinha o hábito de faltar, tentávamos obter seu telefone ou pedir a um colega que o tivesse. Entrávamos em contato e muitas vezes descobríamos que a ausência estava relacionada ao desemprego da família durante a pandemia, dificuldades de acesso à internet ou problemas de locomoção para pegar as atividades na escola. Foi uma situação muito complicada. Tentamos fazer o melhor que pudemos dentro de nossas possibilidades. Houve momentos em que precisamos ir além do convencional para alcançar os alunos. Essa experiência desafiadora nos fez perceber a importância de manter os alunos envolvidos, mesmo em circunstâncias difíceis.”

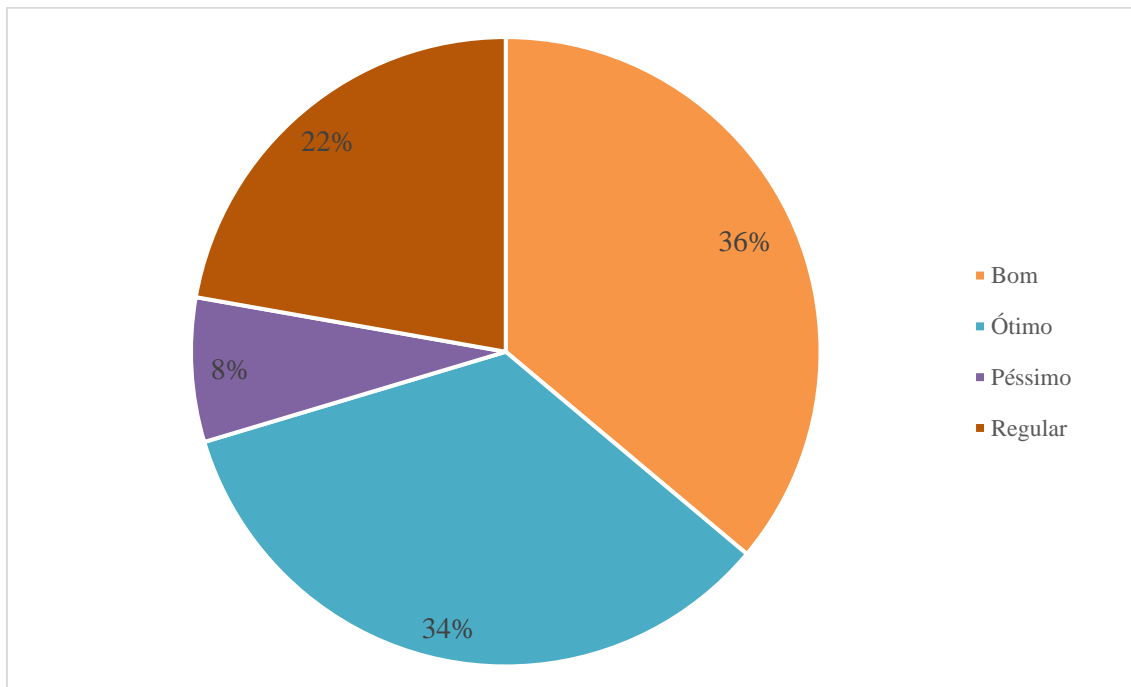
Fica evidente que a falta de acesso à *internet*, a necessidade de trabalhar para apoiar suas famílias e a instabilidade econômica das famílias afetaram profundamente a participação e o engajamento dos alunos durante o ERE. Na tentativa de melhorar esse cenário, os professores adotaram abordagens flexíveis, incentivando a participação quando possível e oferecendo apoio emocional.

Em relação à plataforma mais adotada pelos professores no período pandêmico, observamos que o *WhatsApp* se destacou. Questionamos se as escolas possuíam grupos de *WhatsApp* voltados para o trabalho docente e, do total, apenas dois (2%) disseram que não, enquanto os demais (108 - 98%) afirmaram que sim.

Na sequência, solicitamos que os 108 (98%) que afirmaram possuir grupos de *WhatsApp* para trabalho avaliassem a utilização da plataforma nesse contexto profissional. Com isso, conforme apresentamos no Gráfico 17, 39 (36.1%) o

consideraram um bom recurso, 37 (34.3%) o classificaram como ótimo, 24 (22.2%) como regular e oito (7.4%) como ruim/péssimo.

Gráfico 17 – Avaliação dos participantes sobre o uso do WhatsApp como recurso de trabalho

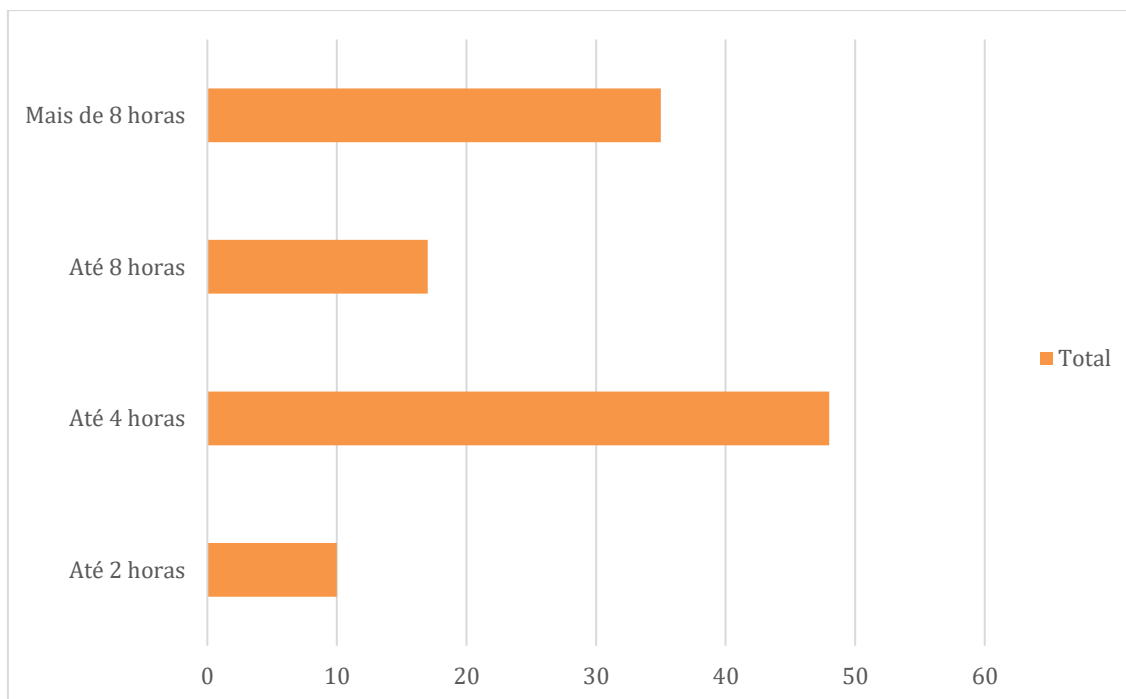


Fonte: elaborado pela autora.

Esse dado é relevante porque, apesar de os professores se queixarem da quantidade de grupos existentes nas suas unidades escolares – como ficou evidente durante as entrevistas – quase todos avaliaram a plataforma como uma facilitadora da comunicação.

Já no que se refere ao tempo utilizado para elaboração de atividades mediadas por plataformas digitais, 48 professores (44%) responderam ter usado até quatro horas, 35 (32%) disseram ter utilizado mais de oito horas, 17 (16%) afirmaram ter gastado até oito horas e 10 (9%) gastaram até duas horas.

Gráfico 18 – Tempo utilizado pelos participantes para elaboração de atividades mediadas por plataformas digitais



Fonte: elaborado pela autora.

Esses resultados demonstram que o tempo dedicado à elaboração de atividades mediadas por plataformas digitais variou bastante entre os professores da REE de MS. Tal variação pode ter sido influenciada por fatores como familiaridade com as plataformas, disponibilidade de recursos e nível de experiência com tecnologias digitais.

Para explorar a consciência e o conhecimento deles em relação aos REAs, questionamos também a familiaridade que tinham com tais recursos.

Conforme Santos A. (2013), os REAs emergiram como uma forma de democratizar o acesso à educação através de materiais didáticos de livre acesso e reutilização. Inicialmente denominados como “objetos de aprendizagem” em 1994, os REAs foram amplamente promovidos por David Wiley, que introduziu o termo “conteúdo aberto” em 1998. A ideia central era que conteúdos educativos pudessem ser adaptados e utilizados por diferentes educadores e alunos em variados contextos. Esse movimento ganhou força com a fundação da *Creative Commons* em 2001, que propiciou uma forma de os autores licenciarem seus trabalhos, permitindo a cópia, a adaptação e o compartilhamento.

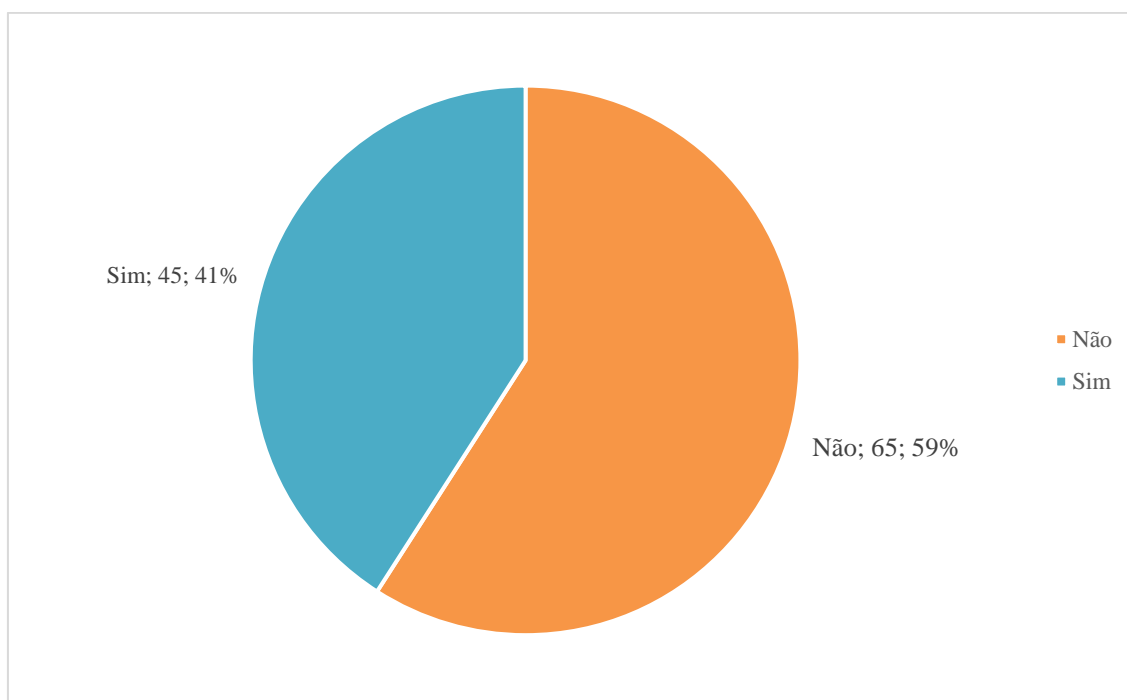
Em 2002, a Unesco definiu REAs como recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estão em domínio público ou licenciados de forma que permita sua utilização e adaptação por terceiros. Portanto, para ser entendido com um REA, é

importante que o recurso tenha uma licença que facilite seu reuso, sem a necessidade de pedir permissão ao detentor dos direitos autorais. Sua essência é garantir o acesso democrático à educação, potencializando o ensino informal e a EaD, especialmente em contextos nos quais os recursos são limitados.

A partir do exposto, o objetivo da questão sobre REAs era investigar se os professores estavam cientes da existência e das possibilidades por eles oferecidos. Entendemos que tais recursos podem ser alternativas ao modelo dominante do capitalismo de vigilância, por proporcionar aos usuários maior controle, bem como domínio e sigilo sobre o manuseio das informações escolares, incluindo a identidade dos estudantes, as notas e os materiais pedagógicos elaborados.

No entanto, os resultados obtidos em nossa pesquisa não foram positivos, conforme podemos observar no Gráfico a seguir:

Gráfico 19 – Conhecimento dos participantes sobre os REAs



Fonte: elaborado pela autora.

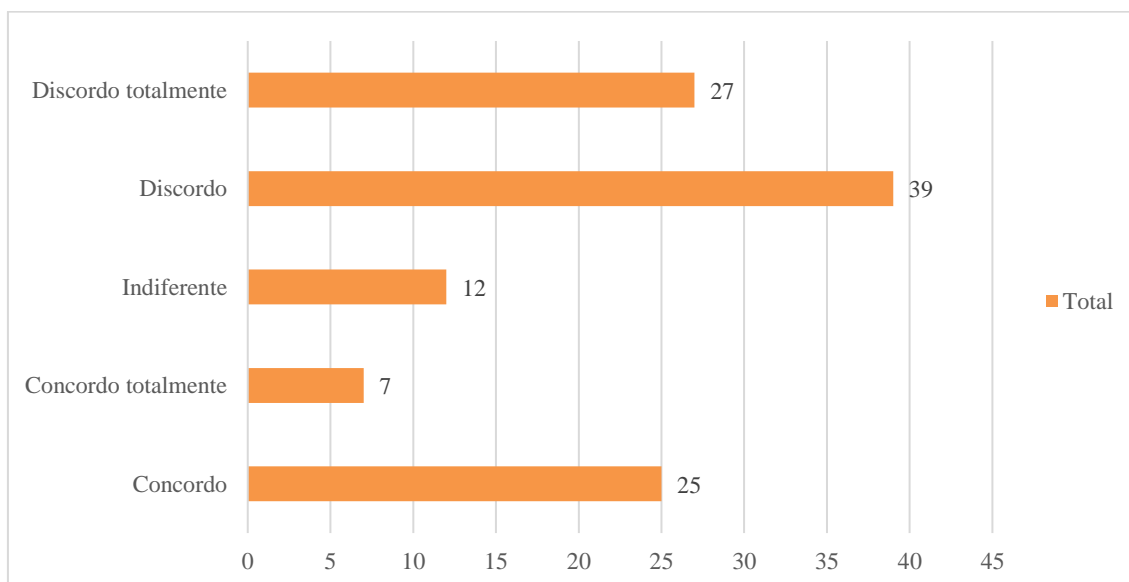
Por meio das respostas fornecidas, constatamos que apenas 45 (41%) professores tinham conhecimento dos REAs, enquanto mais da metade (65 - 59%) não estava familiarizada com essa alternativa. Os integrantes desse segundo grupo acabaram tornando-se dependentes das grandes plataformas digitais, como *Google* e *WhatsApp*, que foram amplamente utilizadas durante o ERE na pandemia da Covid-19. Essa dependência

revela uma lacuna no conhecimento e na adoção dos REAs como alternativa às grandes empresas da *big data*.

Com o objetivo de explorar mais a fundo as questões relacionadas à utilização das plataformas, os professores participantes responderam a um conjunto de perguntas com escala *Likert*⁴⁵ no questionário. Tais perguntas continham afirmações relacionadas à avaliação do trabalho pedagógico no ERE mediado pelo uso das plataformas digitais. Nossa intenção, com isso, era capturar aspectos mais subjetivos de cada professor, bem como a percepção deles sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

A primeira afirmativa explorada nesse bloco foi sobre a conciliação entre tempo de trabalho em relação à convivência com a família. No Gráfico a seguir, apresentamos os dados que obtivemos:

Gráfico 20 – No ERE, é possível gerir melhor o tempo de trabalho com a família



Fonte: elaborado pela autora.

Podemos notar que a soma entre as variáveis discordo totalmente (27 professores - 25%) e discordo (39 professores - 35%) equivaleu à 60% dos respondentes, ao passo que 25 professores (23%) concordaram com a afirmação e sete (6%) concordaram totalmente.

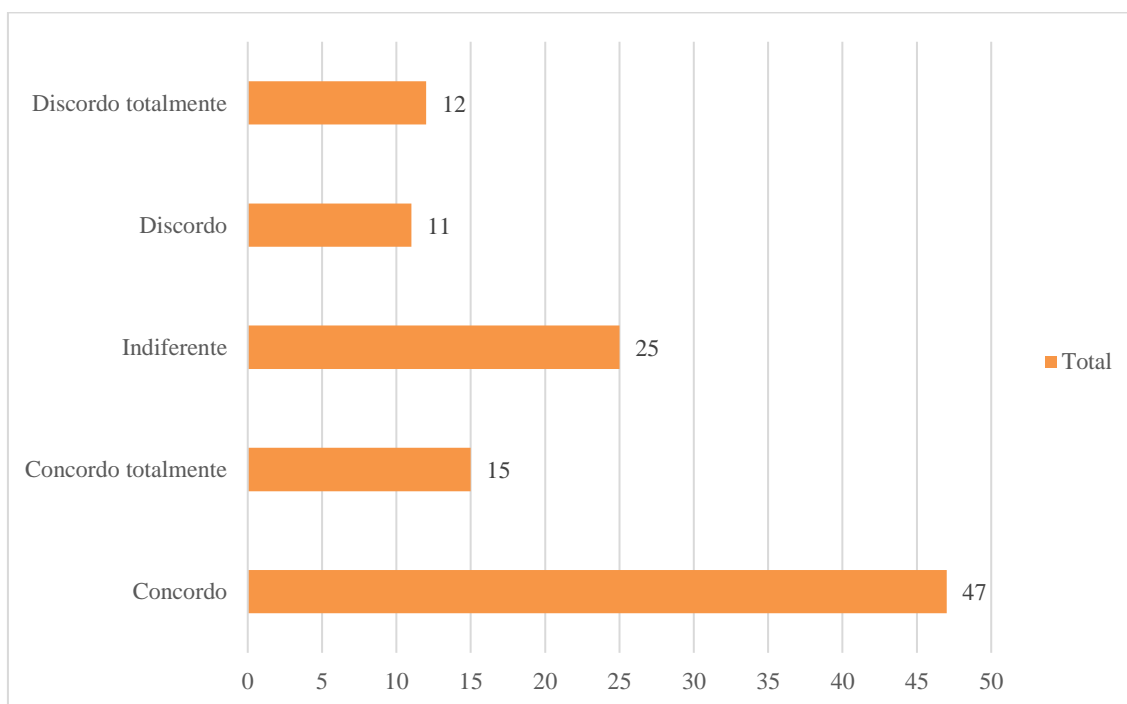
Quando correlacionamos esses dados com as idades dos participantes, percebemos que aqueles que discordaram da afirmativa eram os mesmos que possuíam

⁴⁵ A escala *Likert* é uma ferramenta de medição utilizada para avaliar atitudes, preferências e perspectivas. Utilizamos ela em nossa pesquisa para que os professores pudessem expressar seu grau de concordância ou discordância com afirmações relacionadas ao ERE. A escala foi composta por cinco níveis, variando desde "discordo totalmente" até "concordo totalmente".

entre 35 e 40 anos de idade e maior escolarização (Mestrado ou Doutorado). Isso demonstra que, quanto maior a formação, maior a consciência de que, no ERE, torna-se mais difícil a separação entre trabalho e relações familiares. Cabe destacar que esse também era o grupo que possuía menor quantidade de filhos e/ou não possuía filhos.

Por um lado, vemos que, durante o ERE, os professores passaram a dedicar uma quantidade expressiva de tempo ao manuseio das plataformas digitais, o que tornou-se uma nova demanda em sua rotina de trabalho. No entanto, os dados indicam que a maioria dos professores da REE/MS concordou que o ERE eliminou a perda de tempo com transporte, o que é particularmente relevante quando consideramos os impactos na mobilidade urbana.

Gráfico 21 – O ERE elimina a perda de tempo com transporte



Fonte: elaborado pela autora.

Nessa afirmativa, a maioria dos professores da REE/MS concordou (43%) ou concordou totalmente (14%) que, no ERE, a perda de tempo com transporte foi eliminada. Somente 10% discordaram e 11% discordaram totalmente dessa afirmação. Também houve uma parcela relevante de professores (23%) que julgou essa questão indiferente.

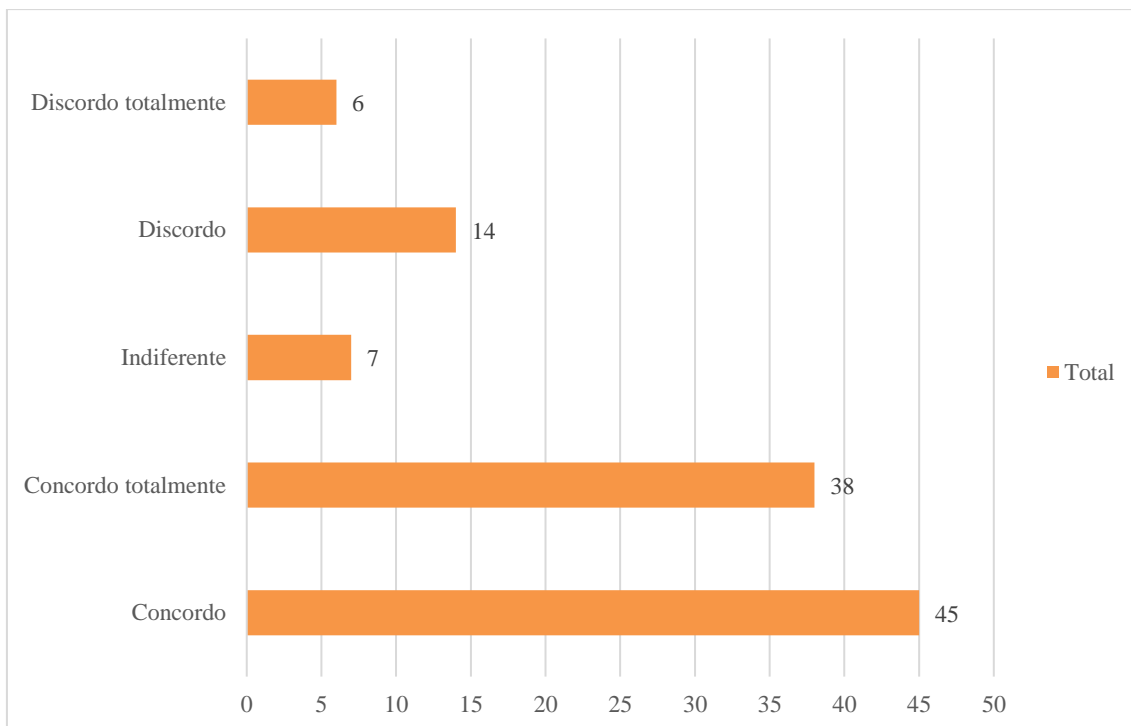
Essa mudança na dinâmica de deslocamento teve um impacto positivo na vida dos professores, mas também levantou questões importantes sobre o acesso aos serviços urbanos, especialmente para os segmentos mais vulneráveis da população. A eliminação do tempo gasto com transporte não afetou apenas o ambiente educacional, mas também

tem fortes implicações socioeconômicas, logísticas e ambientais, especialmente no que diz respeito ao transporte público coletivo⁴⁶.

Esses dados também ressaltam a desigualdade no acesso aos serviços urbanos, já que a população de baixa renda tende a residir em áreas periféricas e depender mais do transporte público. Isso os expõe a viagens mais longas e, conseqüentemente, à poluição do ar, que está relacionada a várias doenças crônicas. Portanto, a eliminação da perda de tempo com transporte durante o ERE não apenas beneficiou os professores, mas também ressaltou questões mais amplas sobre equidade no acesso aos serviços urbanos e saúde pública, destacando a importância de repensar a mobilidade urbana em um contexto mais amplo.

Já na pergunta sobre a intensificação do trabalho dos professores da REE/MS durante o ERE, com base nas frequências relativas dos diferentes níveis de concordância, observamos as seguintes respostas:

⁴⁶ Sobre a questão, ver: <https://jornal.usp.br/artigos/a-vida-urbana-e-a-mobilidade-implicacoes-atuais-e-futuras-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 17 set. 2023.

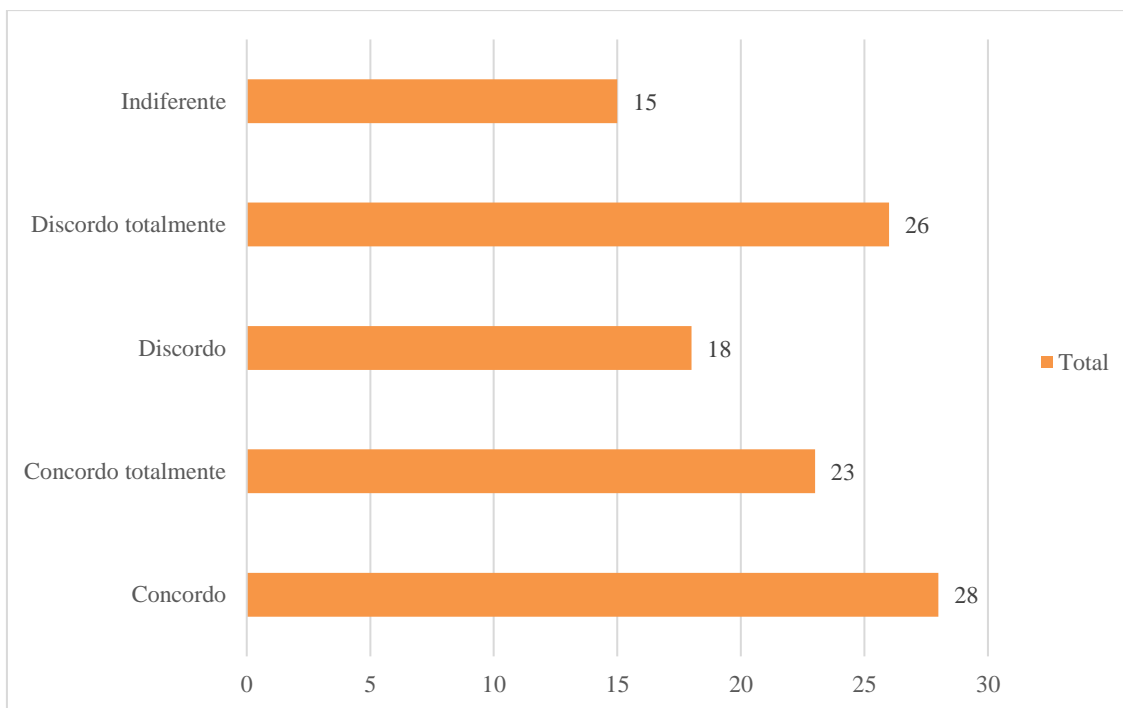
Gráfico 22 – O ERE intensifica o trabalho dos professores

Fonte: elaborado pela autora.

Notamos a existência de uma variação importante nas respostas fornecidas pelos professores: aproximadamente 5% discordaram totalmente da afirmação de que o trabalho durante o ERE, mediado pelas plataformas digitais, se intensificou; 13% discordaram dessa afirmação; e cerca de 6% classificaram-se como indiferentes. Por outro lado, uma parcela relevante de professores (41%) concordou com a afirmação, enquanto 35% concordaram totalmente. Isso sugere que uma parte considerável dos professores acreditava que houve intensificação do trabalho durante o ERE, mediado por plataformas digitais.

Na pergunta referente ao uso de plataformas digitais a partir da afirmativa “elimina a separação entre trabalho e vida pessoal”, notamos uma variedade de respostas, conforme demonstramos no Gráfico 23:

Gráfico 23 – O ERE elimina a separação entre trabalho e vida pessoal



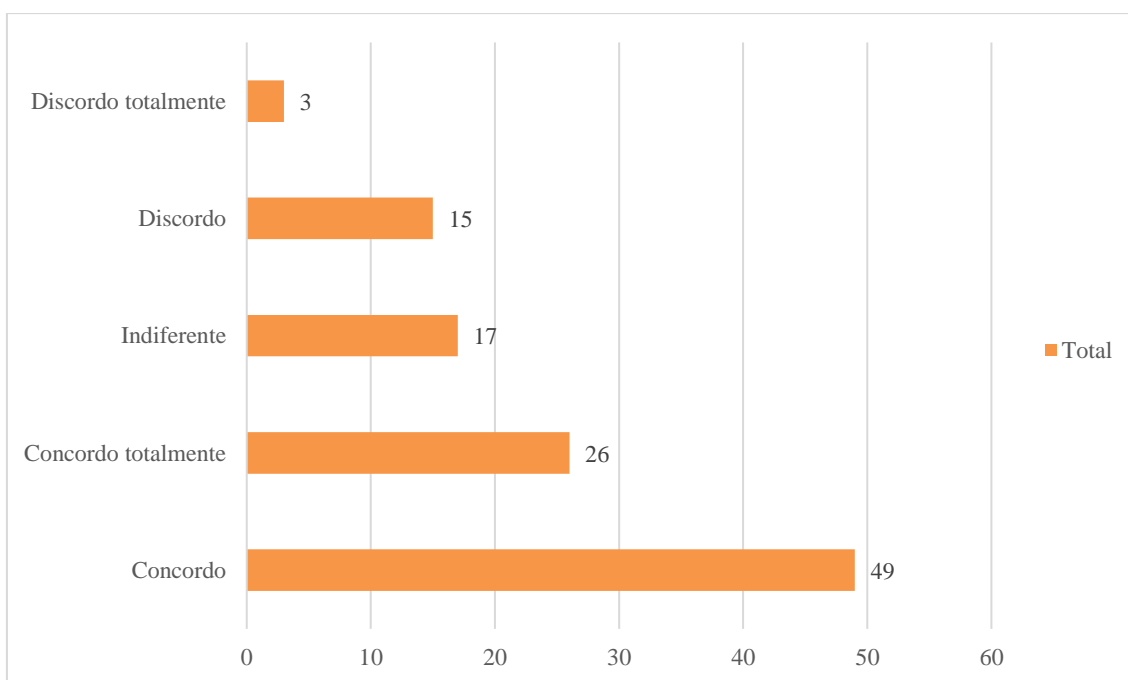
Fonte: elaborado pela autora.

Uma parcela significativa dos participantes (24%) discordou totalmente da afirmativa de que o uso de plataformas digitais durante o ERE elimina a separação entre trabalho e vida pessoal. Tal resposta indica que os professores percebiam uma clara distinção entre suas responsabilidades profissionais e sua vida pessoal, mesmo quando utilizavam as plataformas digitais como meio de ensino. Além disso, 16% dos participantes discordaram da afirmação, sugerindo uma percepção de que era possível manter uma separação adequada entre trabalho e vida pessoal, mesmo no contexto do ERE mediado por plataformas digitais.

Por outro lado, 25% concordaram que o uso das plataformas digitais durante o ERE elimina a separação entre trabalho e vida pessoal. Tal resposta sugere a percepção de uma sobreposição entre essas duas esferas, o que pode resultar em uma dificuldade de desconectar-se do trabalho e em uma carga excessiva de tarefas.

No que concerne às despesas domésticas mensais, como expomos no Gráfico 24, os participantes apontaram que houve um aumento marcante com elas durante o trabalho no ERE, apesar de não terem contrapartida salarial:

Gráfico 24 – O ERE aumenta as despesas domésticas sem contrapartida salarial



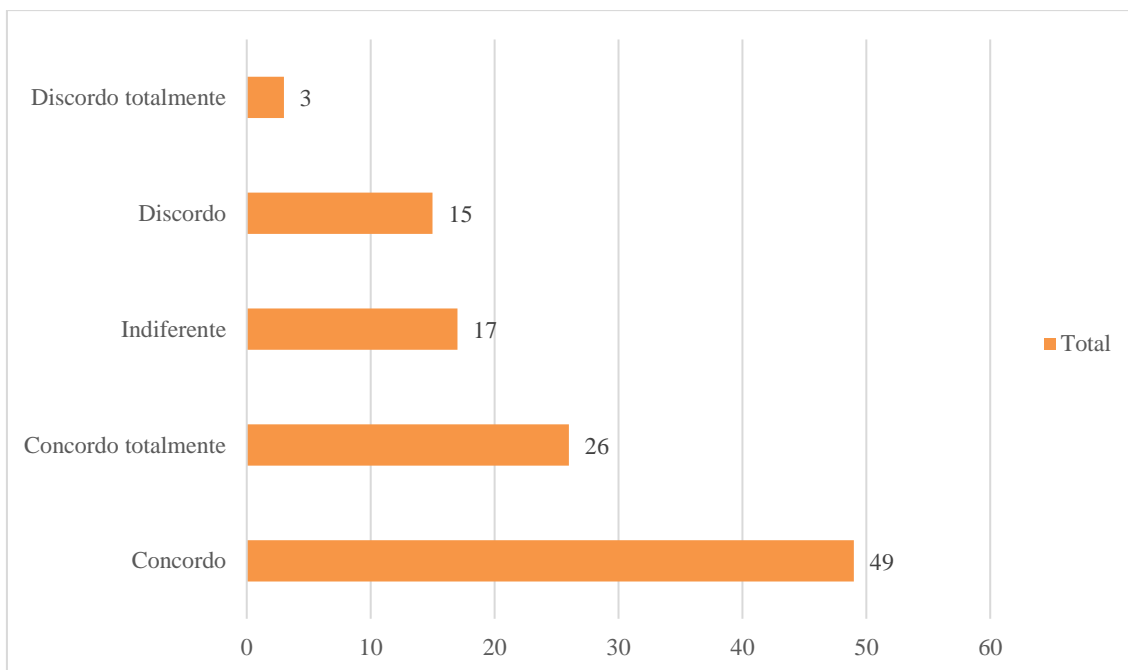
Fonte: elaborado pela autora.

A maioria dos participantes concordou (44%) ou concordou totalmente (24%) com essa afirmação, indicando que experimentaram um aumento nas despesas domésticas relacionadas ao trabalho docente durante o período pandêmico, sem contrapartida salarial para a demanda de trabalho que tiveram no ERE.

Por outro lado, uma parcela menor dos participantes discordou (14%) ou discordou totalmente (3%) dessa afirmação, sugerindo que podem não ter percebido um aumento nas despesas ou que tinham outras percepções sobre o assunto. Uma parte dos participantes também mostrou-se indiferente (15%) em relação a essa situação, o que pode significar que eles não tinham uma opinião clara sobre o assunto ou que não prestaram atenção em suas despesas nesse período.

Um consenso que percebemos entre os professores da REE de MS, e destacamos no Gráfico 25, foi em relação à ideia de que o trabalho docente durante o ERE, mediado pelas plataformas digitais, impactou negativamente a sociabilidade existente no trabalho presencial, com as trocas entre colegas e alunos.

Gráfico 25 – O ERE elimina a sociabilidade existente no trabalho presencial com as trocas entre colegas e alunos



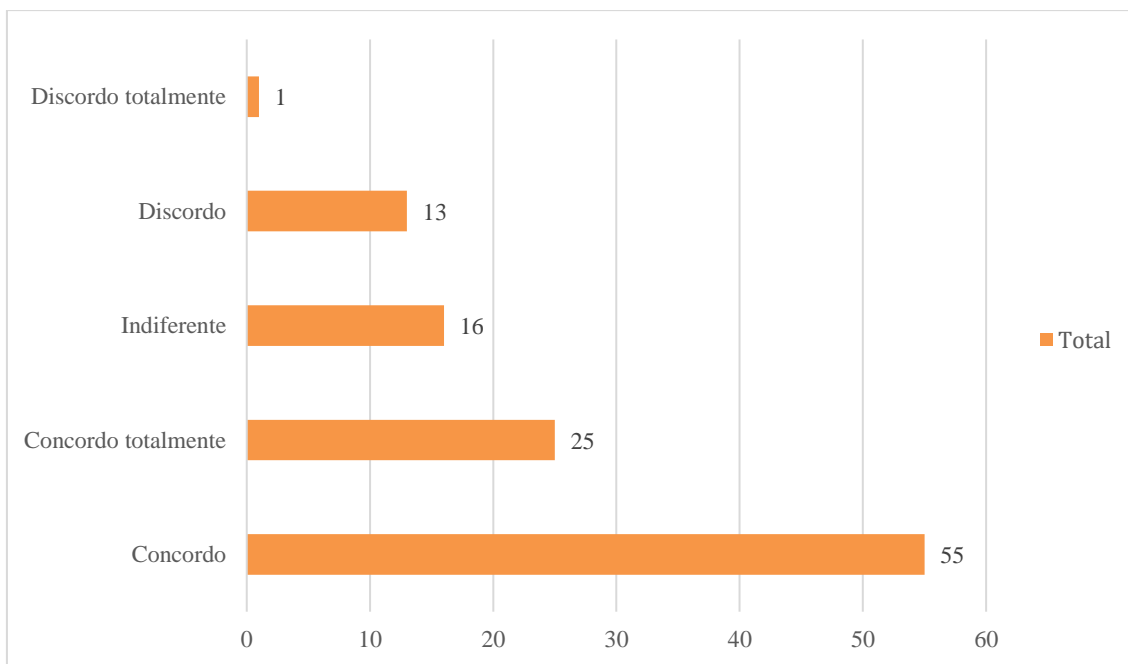
Fonte: elaborado pela autora.

Somente uma pequena parcela dos participantes discordou (8%) ou discordou totalmente (3%) dessa afirmação, sugerindo a crença de que a sociabilidade não foi eliminada durante o ERE. Outra parte dos participantes se mostrou indiferente (11%) em relação a essa questão, indicando uma visão neutra ou incerta sobre o assunto.

Porém, a maioria dos participantes concordou (37%) ou concordou totalmente (41%) com a ideia de que a sociabilidade existente no trabalho presencial foi eliminada durante o ERE. Essa percepção pode estar relacionada à falta de interações presenciais e de trocas mais informais entre colegas e alunos, indicando que, na pandemia da Covid-19, o afastamento social e a impossibilidade de encontros presenciais, tornou o trabalho docente mais solitário.

Sobre o tempo gasto pelos professores durante o manuseio das plataformas digitais para a elaboração das APCs, apresentamos a seguinte afirmação: “No trabalho no ERE, perde-se mais tempo manuseando plataformas digitais do que estudando para melhorar a qualidade das aulas”. Essa questão foi fundamental para notar a questão do tempo dos professores, ilustrada no Gráfico 26:

Gráfico 26 – No trabalho no ERE, perde-se mais tempo manuseando plataformas digitais do que estudando para melhorar a qualidade das aulas



Fonte: elaborado pela autora.

Parte expressiva dos participantes concordou (50%) ou concordou totalmente (23%) com a afirmativa de que, durante o trabalho realizado no ERE, eles perderam mais tempo aprendendo ou manuseando as plataformas digitais do que estudando os conteúdos relacionados ao seu componente curricular para melhorar a qualidade das aulas. Isso dá uma sensação de que o tempo gasto com a gestão dessas plataformas afeta a capacidade de concentração deles em atividades que poderiam melhorar a qualidade do ensino.

Por outro lado, uma minoria discordou (12%) ou discordou totalmente (1%) dessa afirmação, sugerindo a ausência de um impacto na qualidade das aulas devido ao tempo gasto com as plataformas digitais. Tais participantes podem sentir-se mais aptos ou adaptados aos usos dessas tecnologias.

Além disso, uma parte (14%) mostrou-se indiferente em relação a essa afirmativa, o que pode representar a ausência de uma opinião clara sobre o assunto ou de experiências e percepções nesse sentido.

Portanto, a maioria dos pesquisados pareceu ter a percepção de que o tempo investido no manuseio das plataformas digitais acabou sendo uma barreira na melhoria da qualidade das aulas durante a pandemia da Covid-19.

No contexto do ERE, notamos que mais tempo foi dedicado à operação de plataformas digitais do que ao aprimoramento da qualidade das aulas. Essa situação se deve a diversos fatores, incluindo a falta de familiaridade e treinamento adequado em

tecnologia por parte dos professores, a complexidade das próprias plataformas, problemas técnicos, gestão de conteúdo digital e comunicação constante com os estudantes.

Ficou evidente, pelas entrevistas, que o gerenciamento do tempo dos professores da REE/MS também foi prejudicado:

João (professor de Filosofia, 46 anos): "A gente começou a responder fora do seu horário. Então é 24 horas por dia, você tava ali com o seu WhatsApp disponível, pra atender coordenação, aluno, pais de alunos também, então o tempo ele se perdeu ali, o controle do tempo entre uma coisa e outra já não tinha mais."

Carolina (professora de História, 51 anos): "Eu não consegui gerenciar como eu gostaria, porque nenhuma das minhas atividades dava pra esperar. Tudo era pra ontem. Meu filho pra cuidar era pra ontem, as provas, né, os negócios pra montar, as atividades pra montar pra pôr no Google Class era pra ontem."

Lucas (professor de Língua Portuguesa, 30 anos): "Angustiante porque parecia que o trabalho não acabava, ele se iniciava quando nós despertávamos e só finalizava quando nós íamos dormir... O meu tempo, ele se dividia mais ou menos entre planejar aulas, dar aulas, dormi. Ficou tudo junto, misturado. O gerenciamento de tempo, se eu for olhar mesmo, hoje eu tenho gerenciamento de tempo."

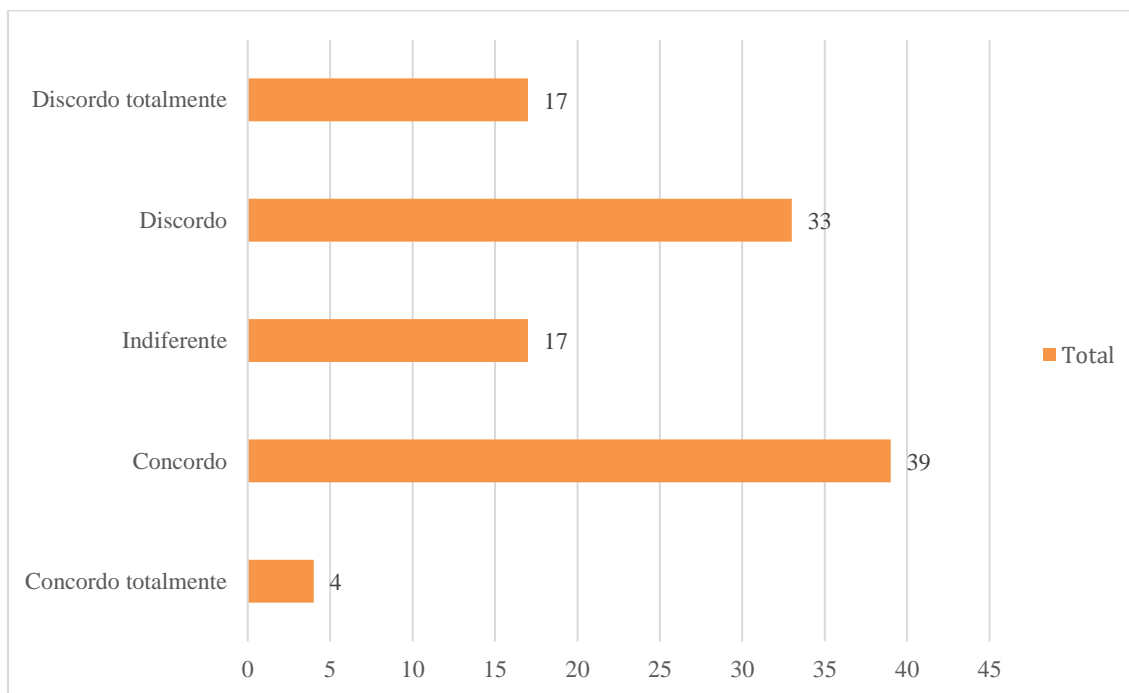
Matheus (professor de Filosofia e coordenador de área, 32 anos): "Ah, foi um caos. No primeiro ano principalmente, depois por conta da chegada dessas ferramentas a gente conseguiu organizar melhor. Até hoje eu utilizo o WhatsApp Business só pra escola, então ali eu coloco um tempo determinado pra receber resposta. Depois do horário da escola eu não respondo mais, mas no primeiro ano da pandemia principalmente era o tempo todo. Às vezes eram seis horas da tarde, dez horas da noite, cinco horas da manhã, então foi realmente, assim, um caos."

Com base nas respostas acima, notamos que a utilização do tempo por parte dos professores durante a pandemia da Covid-19 mudou radicalmente. O maior obstáculo durante o ERE, na verdade, foi gerir esse tempo. Isso porque a necessidade de usar ferramentas de comunicação *on-line*, como *WhatsApp*, ocasionou uma mistura entre trabalho e vida pessoal, resultando em respostas fora do horário de trabalho habitual. Além disso, o isolamento social e a falta de rotina causaram uma perda da noção de tempo para alguns entrevistados, tornando difícil distinguir trabalho e tempo livre. Alguns até mencionaram a necessidade de tratamento psicológico para lidar com os impactos negativos na saúde mental, devido ao estresse e à sobrecarga de trabalho.

Na era pré-pandêmica, os entrevistados tinham rotinas mais estruturadas em seus trabalhos, com horários definidos para chegar na escola, almoçar e voltar para casa. Isso permitia uma gestão mais clara do próprio tempo e limites mais definidos entre trabalho e vida pessoal.

Ao afirmar que o trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado por plataformas digitais, configura uma alternativa mais acessível—permitindo a continuidade das atividades pedagógicas sem a necessidade de deslocamento físico e facilitando o acompanhamento das aulas de casa—observou-se uma diversidade de opiniões entre os participantes, conforme ilustrado no Gráfico 27.

Gráfico 27 – O trabalho docente no ERE com uso de plataformas é uma alternativa mais acessível



Fonte: elaborado pela autora.

Vemos que 15% dos participantes discordaram totalmente dessa afirmação, enquanto 30% discordaram e 15% colocaram-se como indiferentes. Por outro lado, 36% concordaram e apenas 4% concordaram totalmente.

Aqueles que discordaram totalmente podem acreditar que o trabalho docente no ERE, com o uso de plataformas digitais, não é uma alternativa mais acessível. Pode ser que, na visão deles, embora o ERE proporcione algum nível de acessibilidade, há limitações em termos de acesso à *internet*, equipamentos adequados e recursos digitais, que podem prejudicar a participação dos alunos e a qualidade do ensino.

Os 30% que discordaram, por sua vez, podem compartilhar inquietações semelhantes em relação à acessibilidade do ERE. Pode ser que eles entendam que o ensino presencial oferece um ambiente mais igualitário, garantindo que todos os alunos acessem as mesmas oportunidades de aprendizagem. Eles podem, também, preocupar-se com a

possibilidade de o ERE aprofundar as desigualdades já existentes no que tange ao acesso à educação.

Já os 15% de professores indiferentes podem não ter uma posição definida em relação à acessibilidade do trabalho docente no ERE com o uso de plataformas digitais. Talvez, eles não tenham observado profundamente esse aspecto da educação remota ou possam equilibrar as vantagens e barreiras impostas em relação à acessibilidade, sem uma opinião clara sobre isso.

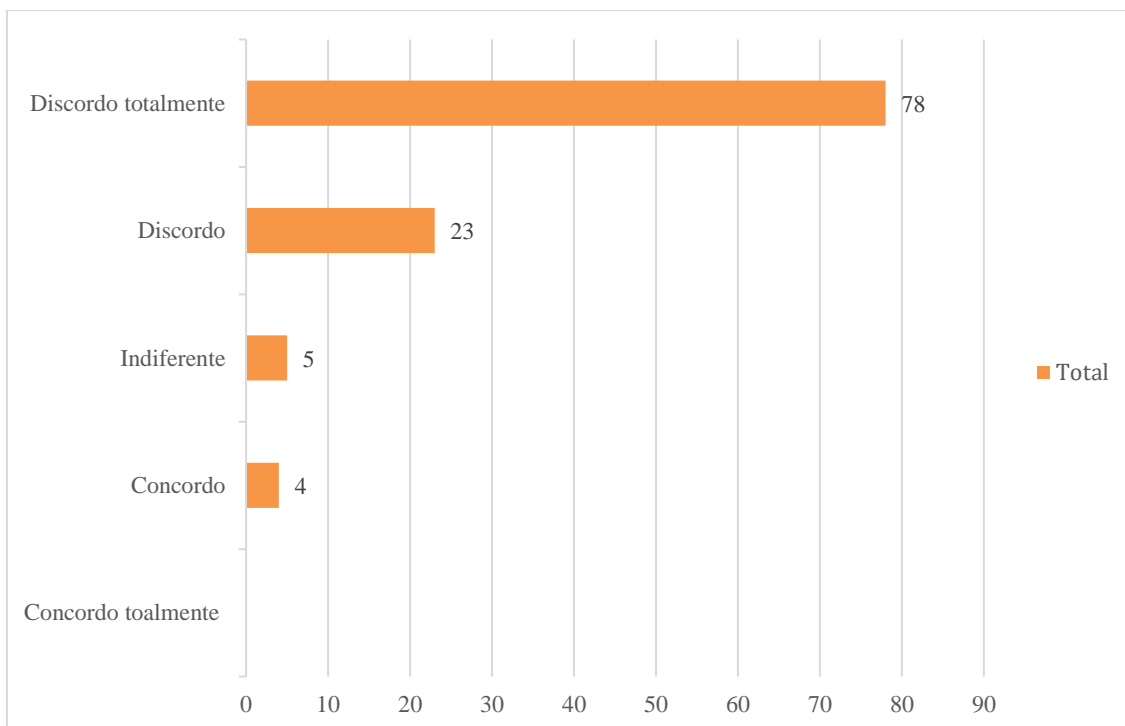
É interessante notar, nesse ponto, que 36% dos professores pesquisados concordaram com a afirmativa de que o trabalho docente no ERE com o uso de plataformas digitais é uma alternativa mais acessível. Eles podem ter visto no ERE uma oportunidade de alcançar um número maior de alunos, especialmente aqueles que podem ter dificuldades de acesso físico às escolas por conta do trabalho ou da dificuldade de locomoção. Pode ser, também, que eles acreditem que o uso de plataformas digitais permite uma maior flexibilidade e diversidade no acesso ao conteúdo educacional.

Os 4% que concordaram totalmente com essa afirmativa, por fim, podem enxergar benefícios evidentes no ERE com o uso de plataformas digitais, em função de uma alternativa altamente acessível em relação ao ensino presencial. Eles também podem acreditar que o uso de tecnologias digitais e plataformas *on-line* elimina várias barreiras físicas e logísticas, tornando o processo educacional mais acessível para todos os alunos, independentemente de seu local de residência ou de suas condições individuais.

No entanto, é importante ressaltar que abordamos apenas a perspectiva dos professores e, portanto, não incluímos outros fatores e aspectos sobre a acessibilidade do ERE para alunos e suas famílias. Nesse sentido, estudos mais abrangentes são necessários para obter uma visão mais completa das diversas implicações e nuances relacionadas à acessibilidade no contexto do ERE com o uso de plataformas digitais.

O Gráfico 28 aborda a questão da substituição do ensino presencial pelo trabalho docente no Ensino Remoto Emergencial (ERE) mediado por plataformas digitais. A análise revela uma clara resistência por parte dos participantes, com 71% (78 professores) discordando totalmente dessa substituição.

Gráfico 28 – O trabalho docente no ERE, com o uso de plataformas digitais, pode substituir o ensino presencial



Fonte: elaborado pela autora.

O fato de a maioria discordar totalmente indica uma forte preferência pelo ensino presencial como forma mais eficiente de mediação de conhecimento e promoção de interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

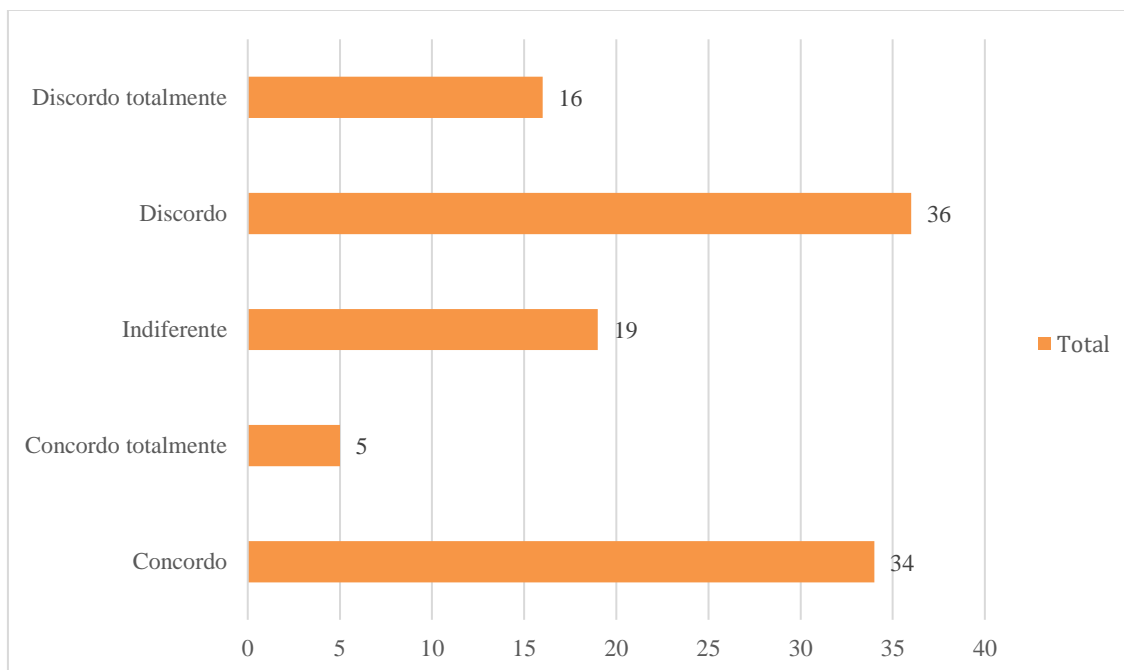
É importante destacar que uma pequena parcela dos professores (23 - 21%) também discordou da substituição do trabalho presencial pelo ERE, porém, sem tanta veemência como os anteriores (71%). Esses podem ter apontado preocupações específicas relacionadas às limitações e problemas do ERE, tais como a dificuldade de manter os alunos engajados, o excesso de trabalho e a falta de interação imediata e presencial.

A minoria (4%) afirmou ser indiferente em relação a essa questão, demonstrando uma postura mais neutra, e não se posicionando fortemente nem a favor e nem contra o trabalho docente no ERE com o uso de plataformas digitais. Pode ser que esse grupo tenha se sentido dividido entre os benefícios e as limitações de cada modalidade de ensino.

Embora apenas 3.6% dos professores tenham concordado com a substituição do trabalho presencial pelo ERE, é interessante investigarmos os motivos por trás dessa concordância. No geral, os resultados indicam uma preferência clara pelo trabalho presencial, sugerindo que a maioria dos participantes acreditava que a aprendizagem e a interação entre alunos e professores são mais bem promovidas nesse contexto. Entretanto, é importante reconhecer que o ERE pode ter suas vantagens e desvantagens específicas, as quais podem variar de acordo com as circunstâncias e os contextos de ensino.

No que concerne à afirmação de que o trabalho docente no ERE elimina gastos com transporte e alimentação, a opinião dos participantes se apresentou um pouco dividida, conforme demonstramos no Gráfico 29:

Gráfico 29 – O trabalho docente no ERE elimina gastos com transporte e alimentação



Fonte: elaborado pela autora.

Dos participantes, 15% discordaram totalmente dessa afirmação, enquanto 33% discordaram e 17% ficaram indiferentes. Por outro lado, 31% concordaram com essa ideia, sendo que somente 4% concordaram totalmente.

Aqueles que discordaram totalmente podem acreditar que, mesmo no ERE, ainda é necessário gastar com transporte e alimentação, em situações nas quais há a obrigação de ir até as instituições de ensino ocasionalmente ou a necessidade de comprar materiais, equipamentos e recursos adicionais para garantir uma boa qualidade no ERE.

Os 33% que discordaram dessa afirmação podem avaliar que, embora alguns gastos com transporte sejam eliminados durante o ERE, ainda existem custos adicionais associados ao trabalho docente, como a necessidade de equipamentos eletrônicos, a conexão de *internet* estável e a aquisição de recursos digitais. Além disso, alguns podem pensar que a substituição do contato presencial pelo remoto não é equivalente e que a interação pessoal é fundamental para o ensino e a aprendizagem.

Os 17% que se classificaram como indiferentes, por sua vez, podem não ter uma opinião conclusiva sobre essa questão. Pode ser que eles não tenham avaliado ou

ponderado diretamente os gastos relacionados ao transporte e alimentação, ou acreditem que esses gastos são compensados por outros benefícios ou restrições do ERE.

Em contrapartida, é interessante notar que 31% dos pesquisados concordaram que o trabalho docente no ERE elimina gastos com transporte e alimentação. Esses podem ter percebido uma redução considerável em suas despesas nessas áreas durante o período em que o ensino presencial foi substituído pelo ERE. Podem, ainda, julgar que essa é uma economia relevante e positiva para os profissionais da educação.

Já os 4% que concordaram totalmente podem ter experimentado vantagens notáveis em termos de economia financeira com a adoção do ERE. Para eles, a falta de necessidade de deslocamento para a instituição educacional e o acesso a refeições em casa ou com custo reduzido foram benefícios reais do trabalho docente no período pandêmico.

Tendo exposto todos os dados, nossa pesquisa demonstrou que o ensino em MS foi fortemente marcado pela distância entre professores e alunos, uma situação que manifestou-se não apenas na presença física nas aulas, mas também na interação com as plataformas digitais e na execução das atividades enviadas por meio das APCs.

Muitos professores, não habituados com o uso de TDICs, encontraram dificuldades em integrar essas ferramentas ao processo de ensino, o que gerou uma lacuna na comunicação e no acompanhamento dos alunos e de suas atividades. Esse descompasso também afetou a capacidade dos estudantes em acessar e completar as APCs, uma vez que muitos não tinham familiaridade com a sua dinâmica e com os recursos digitais necessários.

Além disso, a resistência à utilização das plataformas e a realização das atividades enviadas por meio das APCs refletiu a necessidade urgente de formação e suporte contínuo, tanto para docentes quanto para discentes. A falta de infraestrutura adequada e a carência de formação tecnológica foram barreiras que impactaram negativamente o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da Covid-19.

Como ficou evidente com os dados quantitativos e qualitativos que apresentamos, apesar da resistência inicial, muitos professores da REE de MS foram obrigados a se adaptar ao ERE e se integrar às TDICs, revelando uma modificação gradual em sua percepção e no reconhecimento da importância dessas ferramentas para a manutenção do ano escolar durante a pandemia.

5 CONSENTIMENTO, RESISTÊNCIA E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA

Nesta seção, investigamos as dinâmicas sociais emergentes na interseção entre a Sociologia do Trabalho e a Sociologia Digital, no contexto da educação durante e após a pandemia de Covid-19. De maneira mais específica, nos propomos a analisar a resistência manifestada pelos professores em relação ao teletrabalho no ERE nesse contexto. Para tanto, examinamos as demandas apresentadas pelos educadores, bem como as questões que lhes surgiram ao adaptarem suas práticas pedagógicas para o ambiente digital. Além disso, analisamos as implicações pessoais e sociais de viver em um período caracterizado pela crise sanitária, com ênfase nas experiências dos professores da REE de MS.

Ainda levando em conta que os professores do nosso recorte, buscamos investigar a transição do ERE para o ensino presencial, de modo a entender como eles a enfrentaram, incluindo a adaptação ao "novo normal" pós-pandêmico.

Por fim, realizamos uma análise dos impactos de longo prazo do ERE na educação, bem como das experiências dos professores após a pandemia. Nesse sentido, discutimos como a educação passou por transformações substanciais, avaliando aspectos relacionados ao trabalho remoto e às condições laborais, com base nos relatos trazidos pelos professores da REE de MS, especialmente no contexto da Sociologia do Trabalho.

5.1 OBSTÁCULOS DA TRANSIÇÃO: PERSPECTIVAS NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL

O processo de retorno às aulas presenciais na REE de MS, iniciado em agosto de 2021, foi apontado pelos professores entrevistados uma ação antecipada após a suspensão prolongada das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19. Essa transição, marcada pelo período de intensa utilização de plataformas digitais e alterações na rotina de trabalho e ensino desde o início da crise sanitária, apresentou diversas implicações que precisavam ser cuidadosamente ponderadas. Afinal, no contexto desse retorno, surgiram obstáculos que afetaram a adaptação de professores e alunos, revelando contradições para a plena retomada das atividades presenciais.

Segundo Castro (2021), o ano de 2020 foi acompanhado com atenção inédita ao progresso dos estudos científicos sobre as candidatas a vacinas contra o novo coronavírus.

Quatro dessas pesquisas foram conduzidas no Brasil, o que não apenas familiarizou o público com os bastidores e o cotidiano da ciência, mas também aumentou as esperanças de que a tecnologia capaz de pôr fim à pandemia estava próxima. Ainda nesse ano, as primeiras vacinas elaboradas receberam autorização para uso emergencial em alguns países europeus e nos EUA. Já no dia 17 de janeiro de 2021, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária autorizou o uso emergencial de duas vacinas no Brasil. Minutos depois, Mônica Calazans, mulher negra e enfermeira da UTI do Instituto Emílio Ribas, em São Paulo, tornou-se a primeira brasileira vacinada no país.

Castro (2021) destaca que a escalada da rivalidade política entre o presidente Jair Bolsonaro e alguns governadores no Brasil influenciou o debate sobre as vacinas. Bolsonaro enfraquecia tal debate, uma vez que promovia a desconfiança em relação às vacinas desenvolvidas pelo laboratório *Sinovac Biotech Ltd* em parceria com o Instituto Butantã, espalhava rumores infundados sobre essas substâncias e declarava que a vacinação deveria ser uma questão de escolha individual. Paralelamente, a desigualdade global no acesso às vacinas ressaltou como os países ricos garantiram estoques excessivos dessas substâncias, enquanto nações como o Brasil lutaram para assegurar doses suficientes. Com isso, a persistência da pandemia levou à manutenção da suspensão das atividades presenciais.

Em MS, no dia 21 de novembro de 2020, foi anunciado o Protocolo de Volta às Aulas durante a live semanal da SED (Mato Grosso do Sul, 2022). Tratava-se de um documento elaborado por uma comissão composta por 21 instituições, que previa a implementação do ensino híbrido no estado a partir do início de 2021, combinando aulas remotas e presenciais, e seguindo os protocolos de biossegurança.

Houve um evento de lançamento do Protocolo, que ocorreu de forma presencial, com público limitado, no auditório do Ministério Público em Campo Grande/MS (Fernandes, 2020). Tal evento contou com a presença de representantes do Comitê de Articulação para Efetividade da Política Educacional no Estado de MS, que compunha a Comissão Estadual Provisória de Volta às Aulas.

Na ocasião, a então secretária de educação do estado, Maria Cecilia Motta, também presidente do Consed naquele período, informou que os materiais escolares necessários para o retorno já haviam sido adquiridos e que cada aluno da REE receberia três máscaras reutilizáveis. Ela ainda ressaltou que o ensino não presencial seria viabilizado por ferramentas digitais “de parceiros como *Google e Microsoft*”, adotadas ao longo daquele ano pelas unidades de ensino da REE/MS.

O documento apresentado possuía um conjunto de diretrizes voltadas a aspectos que deveriam ser avaliados para a segurança dentro do ambiente escolar e o retorno do ensino, e dividia-se em quatro eixos que o governo de MS avaliava como essenciais para a retomada das atividades presenciais: biossegurança, socioemocional, cognitivo e normativo.

O eixo de biossegurança do Protocolo de Volta às Aulas abrangia medidas destinadas a garantir a segurança sanitária dos estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar durante o retorno às atividades presenciais. Desde a entrada nas escolas até a realização de atividades em grupo, enfatizava-se a importância da higienização frequente, do distanciamento social e do uso adequado de Equipamentos de Proteção Individual para mitigar os riscos de contaminação pelo vírus da Covid-19.

As medidas incluíam a obrigatoriedade de higienização das mãos ao adentrar as escolas, a disponibilização de álcool em gel em todas as unidades escolares no portão de entrada e nas salas de aulas, protocolos específicos para a manipulação de alimentos nos espaços das cozinhas, além de orientações para casos de sintomas gripais ou confirmados de coronavírus. Havia, ainda, um item específico voltado ao incentivo de atividades ao ar livre com ventilação natural, e à limpeza e desinfecção frequentes das superfícies mais utilizadas.

No que concerne ao transporte escolar, havia medidas ligadas à limpeza frequente dos veículos, à disponibilização de álcool em gel e ao uso obrigatório de máscaras pelos estudantes durante o trajeto. Também foram afixados cartazes informativos sobre a higienização das mãos e o uso adequado de máscaras, visando garantir a disseminação correta das práticas de biossegurança.

Contudo, a infraestrutura escolar era muito deficiente, comprometendo severamente a implementação desses protocolos de saúde e higiene necessários para conter a pandemia. Segundo o Censo Escolar de 2019, muitas escolas enfrentavam carências graves em instalações básicas, como banheiros adequados, abastecimento de água e esgotamento sanitário. Naquele momento, ainda havia registros de que, no Brasil, aproximadamente 5,2% das escolas não possuíam banheiros em condições adequadas, 2,3% não tinham acesso regular à água potável e 1,6% não contavam com sistema adequado de esgotamento sanitário.

Essa inadequação estrutural configurava-se como um obstáculo para a aplicação dos protocolos de biossegurança, expondo estudantes e profissionais da educação a riscos desnecessários de contaminação pelo coronavírus. Além disso, a falta de participação

democrática na formulação de políticas públicas emergenciais e as restrições de financiamento impostas pela Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016b) exacerbavam ainda mais essa situação.

Já o eixo socioemocional do Protocolo visava criar um ambiente escolar acolhedor e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, enfatizava-se a necessidade de diálogo, respeito recíproco e proteção dos seus direitos, reconhecendo as diferenças individuais, sociais e culturais. Visando lidar com possíveis situações do cotidiano escolar, como questões de saúde mental e violência, havia a orientação de a equipe escolar utilizar estratégias e condutas pedagógicas direcionadas, além de orientações sobre a Rede de Atendimento disponível.

A articulação com a Rede de Atendimento deveria garantir o suporte necessário aos estudantes em situações de vulnerabilidade, contribuindo para o desenvolvimento integral e a promoção do bem-estar emocional na comunidade escolar. Além das medidas internas da escola, enfatizava-se os principais órgãos para garantir a proteção da comunidade escolar, dentre eles: a Unidade Básica de Saúde, o Centro de Atenção Psicossocial, o Centro de Referência de Assistência Social, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social e o Conselho Tutelar.

Complementando essas medidas voltadas ao bem-estar emocional, o eixo cognitivo do Protocolo abordava a necessidade de recuperação da aprendizagem após o período de aulas não presenciais. No processo de distanciamento social, necessário para reduzir os riscos de contágio da Covid-19, a aplicação de aulas não presenciais tornou-se imprescindível, criando uma nova forma de interação entre a escola e os estudantes. Esse novo cenário, no qual os estudantes aprendiam em casa por meio de atividades direcionadas pelos professores, rompeu com o cotidiano escolar e demandou um longo período de transição para o retorno às aulas presenciais, considerando não apenas as regras de biossegurança, mas também os procedimentos pedagógicos necessários para reestabelecer rotinas e práticas pedagógicas.

O primeiro calendário escolar para 2021, divulgado pela SED/MS em 4 de dezembro de 2020, estabelecia o retorno das aulas para 4 de fevereiro, mas sem definição sobre as aulas presenciais. Naquele momento, havia a expectativa de que a vacinação em massa possibilitasse a retomada segura às aulas presenciais. No entanto, isso não ocorreu. Somente no dia 2 de agosto de 2021 foi possível retornar às escolas, com aulas de maneira híbrida – ou seja, recebendo os alunos das 347 unidades escolares de forma presencial e alternada.

Durante esse retorno, as escolas deveriam seguir os protocolos de ocupação das salas de aula, que foram estabelecidos com base na situação epidemiológica de cada município. Ademais, o governo do estado, através da SED, estabeleceu indicadores de risco, chamados de "bandeiras" do Programa de Saúde e Segurança na Economia (Prosseguir) para orientar o processo de retomada do presencial. Essas bandeiras determinavam o grau de risco de contágio em cada cidade e definiam as medidas que deveriam ser adotadas pelas coordenadorias regionais e pelas unidades escolares.

Por exemplo, em uma sala de aula típica com 30 estudantes, a ocupação das salas seria ajustada de acordo com os graus de risco estabelecidos pelo programa Prosseguir. Na bandeira vermelha, a ocupação era reduzida, permitindo um menor número de estudantes por sala. Na bandeira laranja, a ocupação era moderada, permitindo um número maior em comparação com a bandeira vermelha. Na bandeira amarela, a ocupação era aumentada, permitindo o maior número de estudantes possível, mantendo os protocolos de segurança, como o uso de máscaras, a higienização constante e o distanciamento social.

No entanto, os casos de Covid-19 ainda eram significativos em MS, com a incidência de 272 novos casos divulgados no boletim epidemiológico de agosto de 2021. Embora esses números demonstrassem uma queda em comparação ao mês anterior, com uma redução de 46% no número de óbitos e 38% no número de casos, ainda havia preocupações em relação à segurança sanitária nas escolas. Mesmo com o início da vacinação na população adulta, a variante Delta e outras cepas continuavam a representar uma ameaça em potencial. Essas variantes aumentavam as preocupações sobre a efetividade das medidas de prevenção nas escolas e a segurança dos alunos e funcionários.

A recomendação da OMS, nesse sentido, destacava a necessidade de planos de reabertura de escolas com medidas de proteção rigorosas e monitoramento regular para mitigar a disseminação da Covid-19, incluindo um alto nível de testes nas comunidades escolares. A testagem em massa era importante, pois permitia diagnósticos mais assertivos e facilitava a atuação adequada dos agentes de saúde nos determinantes epidemiológicos.

Segundo Oliveira T. e Araújo (2020), países como Coreia do Sul e Alemanha, por exemplo, haviam conseguido controlar a doença com sucesso, devido ao elevado número de testes diagnósticos realizados, ao isolamento social e à busca ativa de casos confirmados. A detecção precoce da infecção, inclusive em pacientes assintomáticos, ajudava a reduzir o risco de transmissão e a quebrar a cadeia de contágio. No entanto, em países com recursos limitados, como o Brasil, haviam dificuldades na testagem, como a

falta de insumos e testes rápidos, que contribuíam para a subnotificação dos casos da doença.

Assim, entendemos que a decisão de retomar as aulas presenciais deveria ter sido avaliada com base em uma análise mais detalhada dos riscos envolvidos. A segurança dos estudantes, professores e demais profissionais da educação deveria ter sido priorizada, levando em consideração não apenas a situação epidemiológica daquele momento, mas também a possibilidade de novos surtos ou do aumento nos casos devido à variabilidade do vírus e à limitação das vacinas contra algumas variantes.

Oliveira T. e Araújo (2020) destacam que a subnotificação dos casos de Covid-19, causada por fatores como a falta de testes diagnósticos e a priorização de pacientes com sintomas graves, resultava na persistência da doença e na sobrecarga dos serviços de saúde, o que destacava a necessidade de aumentar a sensibilidade de detecção de casos para evitar colapsos nos sistemas hospitalares.

Além disso, a capacidade do sistema de saúde sul-mato-grossense para lidar com um eventual aumento nos casos deveria ter sido ponderada, garantindo que houvesse recursos adequados disponíveis para atender à demanda, caso fosse necessário. Portanto, era fundamental que qualquer decisão de retorno às aulas presenciais fosse baseada em dados sólidos, análise de riscos cuidadosa e consulta a especialistas em saúde pública, levando em conta o bem-estar e a segurança de toda a comunidade escolar.

O que sabemos é que esse período de ERE trouxe danos à aprendizagem dos estudantes, especialmente por conta das disparidades sociais que afetavam aqueles que estudavam em escolas públicas. Apesar de a REE de MS ter disponibilizado diversas formas para alcançar os alunos, com APCs impressas, busca ativa, grupos de *WhatsApp*, aulas síncronas pelo *Google Meet*, aulas assíncronas pelo *Google Classroom* ou *e-mail*, não foi possível garantir maior uniformidade na aprendizagem, como ocorria em condições normais com aulas presenciais. Isso resultou em diferentes níveis de desenvolvimento e proficiência entre os estudantes, exigindo uma série de medidas para recuperar a aprendizagem no retorno às aulas presenciais.

Durante a implantação do modelo híbrido, em agosto de 2021, os professores enfrentaram uma série de ajustes para acomodar uma nova rotina educacional. Essa transição foi caracterizada por uma rotina quinzenal, na qual metade dos alunos assistia às aulas presencialmente em uma semana, enquanto a outra metade participava remotamente por meio das APCs. Na semana seguinte, os grupos trocavam de posição.

Em vista disso, os professores tiveram que preparar aulas que funcionassem tanto no formato presencial quanto no remoto, enviando APCs para os alunos fazerem em casa e replicando-as na sala de aula presencial. Além de prepará-las e ministrá-las, eles ainda tiveram que preencher planilhas compartilhadas para monitorar o rendimento dos estudantes – que, por sua vez, precisavam consolidar as habilidades exigidas para o ano escolar, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018b), e realizar o que foi chamado de “recomposição das aprendizagens”.

O SGDE, controlado pela SED/MS, também deveria ser utilizado pelos professores nesse período, para lançar notas e fazer o planejamento das aulas. Esse sistema exigia inserções de informações com regularidades e prazos estabelecidos pela SED do estado, o que aumentava expressivamente a carga de trabalho docente. Além de garantir que o ensino fosse efetivo em ambos os formatos, os professores ainda precisavam manter um registro detalhado do desempenho e da frequência dos alunos.

Outra medida proposta pela SED em MS para a transição do ERE foi a aplicação de avaliações diagnósticas para direcionar a recomposição da aprendizagem por meio da Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas do CAEd. Essas avaliações foram impressas, aplicadas e lançadas pelas próprias escolas, sob orientação da SED. Com base nos resultados apresentados pelos alunos, os professores tiveram que traçar estratégias para a recomposição da aprendizagem, diante das necessidades individuais de cada estudante.

Importa ressaltar que, apesar de a avaliação diagnóstica ser um instrumento valioso para os profissionais da educação compreenderem o desenvolvimento dos estudantes, sua implementação foi conturbada para as unidades escolares de MS. Uma vez que as escolas ficaram responsáveis pela impressão e aplicação dos cadernos de prova, surgiu um problema relacionado à capacidade de impressão desses materiais. Isso evidencia que, embora a aplicação das avaliações diagnósticas seja positiva, essa em específico sobrecarregou as coordenações escolares e os professores sul-mato-grossenses, que se viram responsáveis por toda a logística envolvida nesse processo.

Adicionalmente, muitas escolas não dispunham de impressoras adequadas, *internet* para lançar os resultados e até mesmo folhas de sulfite suficientes para realizar a aplicação das avaliações do CAEd. Esses obstáculos materiais e logísticos tornaram o processo de avaliação diagnóstica mais complicado e exigiram esforços extras por parte dos educadores e das gestões escolares para garantir que os testes fossem aplicados de forma eficaz.

Visando efetivar a recomposição da aprendizagem, foram estabelecidas várias diretrizes: o uso prioritário dos espaços de aprendizagem existentes nas escolas, como laboratórios e bibliotecas, seguindo as normas de biossegurança; a manutenção ativa das plataformas digitais usadas para aulas não presenciais; a continuidade dos canais de comunicação de *WhatsApp*, telefone e SMS, somado a visita às casas das famílias; a disponibilização de atividades impressas para estudantes sem acesso à *internet*; a criação de planos individuais de recomposição da aprendizagem, considerando o desenvolvimento cognitivo de cada estudante; o desenvolvimento de estratégias pedagógicas complementares, com atividades domiciliares orientadas pela escola; e a oferta de orientações e APCs para os responsáveis pelos estudantes da Educação Infantil, além da garantia de acesso tecnológico e meios de comunicação com os professores de cada turma.

O eixo normativo do projeto de retorno às aulas presenciais estabeleceu as diretrizes e orientações que garantiriam a continuidade do ensino após a pandemia. Dainte do aumento de pessoas vacinadas contra a Covid-19 em MS, o protocolo normativo observou as nuances do período e respeitou as orientações para tal retorno, primando pelo cumprimento do Protocolo de Volta às Aulas. Entre as orientações normativas, destacaram-se a Resolução/SED nº 3.915, que dispôs sobre o retorno integral das aulas presenciais na REE/MS; a Instrução Normativa/SED nº 5, que estabeleceu orientações sobre as APCs; e diversas orientações expedidas pela SED às escolas da REE de MS.

De acordo com o Protocolo de Volta às Aulas, o eixo normativo também apontava que haveriam monitoramentos pedagógicos para avaliar o atendimento dos estudantes por meio de APCs e oferecimento de suporte às instituições de ensino privadas e municipais, especialmente na ausência de Conselhos Municipais de Educação. Esse suporte seria realizado por técnicos da Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais e das Coordenadorias Regionais de Educação.

Em suma, o retorno às aulas presenciais na REE de MS após o período de ERE devido à pandemia de Covid-19 não foi isento de obstáculos. Mesmo com a retomada gradual das atividades presenciais, a decisão de voltar às salas de aula foi cercada por preocupações. A experiência do ERE mostrou a necessidade premente de enfrentar desigualdades preexistentes no acesso à educação e de promover a formação continuada dos educadores em competências digitais e metodologias de ensino híbrido.

Após mais de 500 dias de aulas remotas, no dia 4 de outubro de 2021, os 205 mil estudantes da REE sul-mato-grossense retornaram às salas de aula de forma integral. A

decisão foi anunciada pelas redes sociais do Governo do Estado, e decorria das decisões do Comitê Gestor do Prosseguir.

A justificativa para a decisão, em grande parte, centrava-se na suposta boa cobertura vacinal contra o coronavírus, que teria contribuído para a redução dos casos graves da doença. Destacamos que, embora a maioria dos adultos estivesse imunizada com até duas doses da vacina, a situação ainda era preocupante entre os adolescentes, visto que apenas cerca de 63% tinham recebido a primeira dose e meros 10,6% tinham completado o esquema vacinal naquele período (Correia, 2021).

Essa disparidade refletia não apenas a falta de acesso à vacinação para os mais jovens, mas também evidenciava falhas no programa de imunização estadual, que não foram abordadas antes da retomada das atividades escolares. A decisão de retornar às aulas presenciais levantava questões sobre a pressão exercida aos estudantes e suas famílias, colocando-os em uma situação de maior vulnerabilidade diante da pandemia.

Em meio a esse cenário, a SED/MS argumentava que o retorno às aulas poderia facilitar a busca ativa por jovens não vacinados. No entanto, isso gerava preocupações entre os professores sobre a segurança e o bem-estar dos alunos, destacando a necessidade de uma estratégia mais abrangente e responsável para lidar com a situação. Enquanto isso, o retorno às atividades presenciais com uma população estudantil parcialmente imunizada permanecia incerta.

No que concerne aos impactos para o retorno ao presencial no modelo híbrido, a professora Carolina expôs sua percepção:

Carolina (professora de História, 51 anos): “O modelo híbrido foi uma bagunça só... Eu tinha que preparar a aula de História e aplicar em semanas separadas, o que era uma verdadeira confusão. Por exemplo, quando estava ensinando sobre o feudalismo, eu dava a aula para um grupo de alunos que estava presente em uma semana. Na outra, eu precisava preparar atividades para os alunos que não estavam na escola. Imagin como eu ficava. Eu estava presencialmente na escola, trabalhando, mas ao mesmo tempo tinha que planejar atividades para serem feitas em casa porque os alunos alternavam entre o presencial e o não presencial. E tudo isso com um filho autista em casa, o que tornava o desafio ainda maior.”

Tal relato revela não apenas as tensões práticas do modelo híbrido, mas também o impacto desse arranjo e suas implicações na vida dos professores da REE de MS, que constituem-se como sujeitos que têm uma continuidade de vida para além do trabalho.

Ao dividir o seu tempo entre preparar aulas presenciais e atividades remotas, Carolina enfrentava uma divisão do trabalho que não levava em conta as condições concretas de sua vida pessoal, o que refletia uma realidade social de exigências múltiplas

e, muitas vezes, contraditórias. A demanda de conciliar o trabalho presencial e remoto com o cuidado de seu filho autista evidencia a sobrecarga que recai sobre as mulheres no espaço doméstico, demonstrando claramente o aprofundamento das desigualdades sociais e das condições de trabalho ainda mais precarizadas durante o período pandêmico.

Em 2022, o ano letivo da REE de MS começou com todos os estudantes já na modalidade presencial. Durante a realização da Jornada Pedagógica, antes do início das aulas, os professores e a gestão escolar abordaram a implementação do NEM, os protocolos de biossegurança e as habilidades socioemocionais para acolher os estudantes.

Apesar de esse retorno ter sido pelo governo do estado, não encontramos informações da SED que o abordassem, nem que falassem sobre as principais questões enfrentadas pelos estudantes e professores durante o ERE. No seu *site* oficial, só encontramos notícias⁴⁷ que mencionavam investimentos expressivos na educação em MS, mas não ofereciam detalhes sobre a execução desses recursos.

Tais notícias também mencionavam os protocolos de biossegurança, mas não discutiam em profundidade os impactos da pandemia de Covid-19 na educação, como a adaptação dos espaços escolares para garantir a segurança dos alunos e funcionários, e as dificuldades de implementação dessas medidas. Apesar de haver menção ao investimento em uniformes e materiais, não falava-se se essas iniciativas estavam atingindo de forma equitativa todos os estudantes, especialmente aqueles que residiam em áreas rurais, indígenas ou de menor acesso a recursos.

Outras notícias que encontramos discorriam sobre a realização de avaliações diagnósticas em larga escala para medir a aprendizagem dos estudantes após o retorno das aulas presenciais e os resquícios da pandemia na vida escolar dos alunos da REE de MS. Sabemos que o processo de busca ativa realizado pelas unidades escolares após essa crise tentou minimizar a evasão escolar e os riscos de rompimento com o processo de aprendizagem. Sendo assim, a SED apresentou os resultados dessa busca e indicou motivações que levaram os estudantes a abandonar as atividades escolares, incluindo fatores como ansiedade, depressão e comportamentos autolesivos.

No que concerne aos resquícios do período pandêmico no trabalho dos professores da REE/MS, os entrevistados apontaram que o uso de tecnologias, como o *WhatsApp* e o *Google Classroom*, impactaram o seu cotidiano no retorno à modalidade

⁴⁷ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ano-letivo-de-2022-inicia-para-cerca-de-190-mil-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

presencial de ensino, pois continuaram sendo utilizadas. Isso fica nítido nos trechos a seguir:

Karla (professora de Biologia, 30 anos): "O uso das mídias, o meu WhatsApp desde a pandemia foi muito estranho. Ele era pessoal, eu usava só para falar com a família e amigos, e ele do nada virou profissional, e desde então, agora a gente já voltou a dar, dar aula presencial, e o meu WhatsApp ele é estritamente profissional, eu chego nas escolas para me apresentar e já sou adicionada aos diversos grupos da escola, grupo de aviso, grupo de professores, então essa parte do digital ficou, e eu acho que, que vai ficar, e é um reflexo da nossa sociedade a partir de agora. Mas a gente tem que ver como que a gente vai saber lidar com isso, a parte do WhatsApp invade bastante a nossa vida privada, por exemplo."

João (professor de Filosofia, 46 anos): "Hoje conseguimos pensar, por exemplo, no bimestre: 'Ó, nós queremos fazer uma avaliação final de maneira totalmente digital, não vai ser escrita.' Ótimo. Já conseguimos fazer isso de forma mais tranquila. 'Vamos produzir um banner, mas ele no formato digital, vamos hospedar no Google Drive.' É engraçado, todo professor consegue criar o grupo, adicionar os e-mails e ir corrigindo lá pelo Google Drive, dando as devolutivas. Acho que isso é um resquício, não só o resquício negativo, que eu falo que a gente tem medo. Hoje, eu penso três vezes antes de entrar num grupo de WhatsApp, esse medo do excesso ali. Mas tem esse resquício positivo, que é de você aprender a gerir melhor o uso do WhatsApp, principalmente, e de outros instrumentos para aprendizado, para espalhar, além do entretenimento, o conhecimento também."

Jonas (professor de Matemática e coordenador de área, 37 anos): "Ainda utilizamos as redes sociais, como os grupos de WhatsApp, para enviar atividades para os alunos. Nesse aspecto, a tecnologia deixou esse resquício, principalmente o WhatsApp, pois as outras plataformas não são tão utilizadas. Também ficou o resquício gigantesco do déficit de aprendizagem dos alunos, que estamos tentando recuperar. Eu digo que essa é a maior herança que a pandemia nos deixou: esse déficit. Por exemplo, este ano, peguei um aluno do primeiro ano do ensino médio e ele não tinha o conhecimento básico de matemática que eu esperava, pois ele parou no sétimo ano. Eles chegam com esse déficit enorme, que vai levar, pelo menos, uns 20 anos para conseguirmos recuperar toda essa bagunça."

Maria (professora de Sociologia, 31 anos): "Ah, a intensificação dos grupos no WhatsApp, né? Eu acho que eles são usados para enviar recados ou tarefas para fazer fora de hora, o que acaba fazendo a gente trabalhar fora do horário. Isso, eu acho que se tornou algo comum. Antes da pandemia, eram mais recados, mas agora tem que fazer as coisas imediatamente, e acho que essa relação com o WhatsApp ficou. Inclusive, os grupos das salas também ficaram, mas eu não participo. Não tenho mais o WhatsApp de trabalho, aquele número foi desativado, e agora meu WhatsApp é pessoal; não passo para os alunos e não uso para isso. Mas os professores ainda participam dos grupos das salas e até mandam atividades por WhatsApp, o que eu não faço. Mas, de qualquer forma, acho que essa coisa do WhatsApp ficou."

Matheus (professor de Filosofia e coordenador de área, 32 anos): "A maldita APC continua. Então, eles, têm a APC. Antes, a gente dava aquelas aulas programadas junto com eles, mesmo depois que eles voltassem. Agora, a APC continua. Essas reuniões, como eu disse, formações continuadas que eram extremamente importantes serem presenciais, continuam online. As reuniões com a SED... eu acho muito interessante, porque antes a gente tinha a possibilidade, pelo menos, de questioná-los ao vivo sobre algumas questões, mas agora existe aquele... 'dez minutos, a gente vai abrir para questões', e acaba

não respondendo quase ninguém. Então, é meio que um subterfúgio conivente para eles. Esses foram os principais resquícios, algumas ferramentas mais... como posso dizer? Mais baratas, elas continuam, principalmente o uso de ferramenta de áudio e vídeo. E também uma questão de saúde mental. Durante a pandemia, eu tive tendinite, precisei fazer fisioterapia, enfim, então, uma hora ou outra, ainda sinto dor pelo uso excessivo do computador. Essas atividades programadas, as reuniões online... Acho que é isso, os principais."

Ricardo (professor de Sociologia, 27 anos): "Então, até essa questão do grupo de WhatsApp, eu queria abandonar o celular, eu queria, mas não por conta de alguma obrigação, eu realmente não queria utilizar, não queria ter essa ferramenta. Mas acaba que eu seria, sei lá, um extraterrestre, se eu não tivesse WhatsApp, se eu não tivesse outras coisas. E é até uma dúvida que eu tive, e eu nem... fiquei até com medo de questionar a escola: como a escola resolveria se optasse por não ter WhatsApp? Como? O que a escola faria? Como se comunicaria comigo? Como daria os recados, etc.? Porque, estritamente, os recados e tudo mais são via WhatsApp. Então, como resolveriam esse problema? Porque eu não sou obrigado por lei a ter WhatsApp, que é, inclusive, uma empresa privada. Mas, assim, é uma das coisas que mais incomoda, não só pelos grupos, que acabam facilitando, óbvio, por um lado, mas essa confusão que existe entre a vida particular e a vida profissional do professor... eu acho que é um resquício do ensino remoto. E também teve, por parte dos estudantes, uma certa acomodação, devido às atividades pedagógicas. Eles ficaram mal-acostumados com o tipo de atividade e isso acaba prejudicando o nosso trabalho, porque, por exemplo, estava terminando o conteúdo do bimestre e tinha estudante pedindo pra fazer a atividade em casa, tipo: 'Ah, manda a atividade impressa pra mim que eu faço', estudantes que não queriam ir para a escola, que não podiam por algum motivo, estavam pedindo ensino remoto. Então, houve essa acomodação por parte de alguns, o que dificulta um pouco o nosso trabalho."

Juliana (professora de Artes, 35 anos): "Ah, com certeza. A pandemia foi um período que marcou e transformou a gente enquanto seres humanos, não só no trabalho. De repente, eu tinha o quê? 30, 32 anos, e não poder sair de casa e ter que me virar com as tecnologias foi algo muito marcante na história. E, por essa experiência ter sido muito boa, acho que a questão de passar atividades remotas e fazer a gestão do conhecimento remotamente é algo que ainda mantenho, apesar da pouca aderência dos meus alunos presenciais. Isso ajuda a mostrar para eles que o momento de estudar e adquirir conhecimento não é apenas durante o período escolar. Com essa rotina, conseguimos manter e fazer com que os alunos enxerguem dessa forma. Então, ainda passo atividades remotas, até porque era parte do meu trabalho no ano passado. Tinha um período de aula que era à distância. Enfim, a ideia é que, por exemplo, você não precisa fazer uma atividade completa, apenas ler um texto ou assistir a um vídeo já é o suficiente para se preparar para a aula. O ensino técnico, no entanto, não é só teoria, ele é muito 'mão na massa', então a gente precisa botar esses alunos para colocar a mão na obra."

Conforme podemos notar no relato dos proessores da REE de MS, a pandemia da Covid-19 alterou radicalmente a forma como a educação foi conduzida em todo o Brasil e no mundo. O uso de TDICs se intensificou tanto a ponto de ferramentas digitais, como o *WhatsApp* e o *Google Classroom*, passarem a ser integradas ao cotidiano das escolas. Mesmo após o retorno às aulas presenciais, muitos desses recursos tecnológicos permaneceram em uso, refletindo uma transformação nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

No entanto, essas mudanças não se limitaram a aspectos positivos. A transição para o digital também expôs novas questões sobre a precarização do trabalho docente, a invasão da privacidade dos educadores e a intensificação das desigualdades no acesso às tecnologias educacionais.

A adaptação ERE exigiu que professores e alunos se acostumassem rapidamente a novas ferramentas digitais, e isso evidenciou o impacto da digitalização no trabalho docente. Como apontado por Antunes (2018), a intensificação do trabalho remoto e o uso excessivo de plataformas digitais têm contribuído para uma precarização do trabalho, um fenômeno visível na educação durante e após a pandemia da Covid-19.

Nesse cenário, a separação entre o trabalho e a vida pessoal tornou-se cada vez mais tênue, com muitos educadores relatando uma sobrecarga de atividades e a invasão de sua privacidade por meio do *WhatsApp* e outras plataformas de comunicação. Antunes (2018) discorre sobre o que ele denomina de “virtualização” do trabalho, em que a vida privada do trabalhador mistura-se com a vida profissional, criando uma contínua exigência de disponibilidade, um ponto amplamente debatido por diversos educadores durante a crise sanitária.

As plataformas digitais, embora tenham possibilitado a continuidade do ensino, também intensificaram a pressão sobre os profissionais da educação, já que exigiram mais tempo e esforço para responder aos alunos e realizar tarefas fora do horário convencional de trabalho. Por outro lado, elas também ofereceram novas possibilidades para o ensino, como a utilização do *Google Classroom* e do *Google Drive* para organização de atividades, avaliações e devolutivas.

Essas ferramentas permitiram aos educadores criar conteúdos interativos e realizar atividades de forma mais ágil e acessível, superando as limitações físicas das salas de aula. Mesmo tendo demonstrado seus benefícios em alguns aspectos, conforme evidenciamos pelos relatos dos professores da SED/MS, elas não podem substituir a riqueza das interações e aprendizagens que acontecem presencialmente. O contato direto entre alunos e professores, as trocas de experiências e as relações sociais que se constroem nas escolas são fundamentais para o desenvolvimento humano. As aulas presenciais permitem a construção de vínculos, a resolução de conflitos e o compartilhamento de emoções e saberes, aspectos que são muito mais difíceis de serem cultivados em um ambiente virtual.

Além disso, não é possível desconsiderar que as tecnologias digitais tornam a educação mais controlada, especialmente se dependentes das *big techs*, com a integração

de novas formas de vigilância e regulação. Como as grandes plataformas digitais coletam dados e criam formas de controle sobre os indivíduos, esse modelo não pode ser visto de maneira diferente na educação.

No caso da educação mediada pelo digital, esse controle pode ser visto na maneira como as plataformas monitoram o desempenho dos alunos e gerenciam a interação entre educadores e estudantes. Enquanto as ferramentas digitais mostram-se indispensáveis para a continuidade da educação, elas também fazem parte de um processo de "vigilância pedagógica", na qual o comportamento dos alunos é constantemente monitorado. A coleta de dados sobre eles, em nome de uma aprendizagem personalizada, pode criar uma nova forma de controle que, em última análise, coloca em questão a liberdade e a privacidade de cátedra e do próprio controle do pensamento dentro das unidades escolares.

Em resposta a essas dificuldades, o Governo Federal implementou o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2022b), com o objetivo de ajudar as REE a recuperarem as perdas educacionais causadas pela pandemia da Covid-19. Esse programa reconhece o protagonismo dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, incentivando a colaboração entre as esferas de governo para melhorar a Educação Básica. O Pacto também visa promover a equidade educacional, reforçando a necessidade de estratégias que atendam de maneira específica populações vulneráveis, como estudantes de áreas rurais, indígenas, quilombolas e com deficiência (Brasil, 2022b).

5.2 IMPACTOS DURADOUROS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO: LIÇÕES APRENDIDAS

Nesta subseção, abordamos os impactos duradouros do ERE na educação, destacando as lições aprendidas durante esse período e identificando as mudanças necessárias para compreender como o ensino seguirá no futuro.

De acordo com uma notícia do Jornal Nacional (2022), o MEC anunciou que a taxa de abandono escolar no Ensino Médio mais que dobrou em 2021 se comparado com 2020⁴⁸, aumentando de 2,3% para 5%. Esse crescimento é particularmente preocupante nas regiões mais pobres do país, especialmente na região Norte, onde a taxa de abandono escolar ultrapassou 10%, o dobro da média nacional. No Nordeste, a taxa também foi elevada, enquanto no Sul foi superior a 5%. Em contraste, as regiões Centro-Oeste e

⁴⁸ Os dados do Censo Escolar, utilizados logo após o retorno às aulas presenciais, visavam avaliar o impacto imediato da pandemia no ensino e a verificação do abandono escolar.

Sudeste apresentaram índices de abandono menores. O estado do Pará registrou o pior resultado, seguido do Rio Grande do Norte, Bahia, Rio Grande do Sul e Alagoas. Em parte, esse aumento pode ter sido prejudicado pela falta de acesso adequado à infraestrutura necessária para o ERE, como *internet* de qualidade e dispositivos eletrônicos, agravando as desigualdades de aprendizado.

A taxa de aprovação dos estudantes do Ensino Médio também caiu. Em 2021, pouco mais de 90% passaram de ano, uma diminuição em comparação com os 95% de 2020. Isso ocorreu mesmo com a adoção do "contínuo curricular", que unificou os anos letivos de 2020 e 2021 para evitar um aumento na reprovação. No entanto, é importante questionar a que condições essas aprovações ocorreram pelo país.

O MEC conduziu uma avaliação específica para analisar o impacto da pandemia no aprendizado nos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa. Foram quatro ciclos de avaliações, entre diagnósticas e formativas, que foram aplicados no Brasil a partir da parceria entre o Governo Federal, as redes municipais e as REE. A elaboração do material ficou por conta do CAEd da UFJF, grupo referência em avaliação em larga escala, formação de gestores da educação.

Os resultados de tais avaliações reforçaram o quadro preocupante: mais de 3,2 milhões de alunos do Ensino Médio acertaram 27% das questões de Matemática sobre habilidades básicas e metade das questões de Língua Portuguesa relativas à interpretação. Tais dados indicam o déficit deixado pela pandemia, apontando consequências de longo prazo aos estudantes, especialmente àqueles de famílias mais pobres, que precisam ingressar no mercado de trabalho mais cedo.

Já no Ensino Fundamental, a taxa de abandono foi menor em comparação com o Ensino Médio, subindo de 1% em 2020 para 1,2% em 2021. No entanto, os resultados da avaliação do impacto da pandemia no aprendizado de Matemática e Português também foram desfavoráveis. Cerca de 71% dos alunos do 3º ano não desenvolveram habilidades básicas em Matemática, e metade dos alunos do 5º ano ainda apresentava dificuldades nas duas disciplinas.

Em resumo, os dados nacionais do Censo Escolar de 2021 e as avaliações do CAEd/UFJF conduzidas pelo MEC indicaram aquilo que os professores já ressaltavam desde o início: a pandemia exacerbou ainda mais desigualdades no ensino brasileiro, com impactos negativos tanto no abandono escolar quanto na qualidade do aprendizado. Os estudantes de áreas rurais ou de famílias com baixa renda enfrentaram maiores

dificuldades em acompanhar as atividades remotas devido à falta de acesso à *internet* e dispositivos tecnológicos adequados.

Além das desigualdades de acesso, os professores tiveram que ajustar suas metodologias, muitas vezes, sem treinamento adequado, e isso fica evidente nos relatos dos professores que entrevistamos:

Carolina (professora de História, 51 anos): “A direção da escola avisou que teria um webinar, e quem quisesse participar poderia. Não lembro o nome do palestrante, mas ele era do SEBRAE. Eu até tenho ele no Instagram, mas não consigo lembrar o nome agora, só sei que era algo parecido com Israel. Eu participei do webinar, que teve cerca de 40 minutos, mas foram várias semanas com diferentes webinars, sendo que cada um tinha em torno de 30 minutos. O do palestrante do SEBRAE foi o que eu mais gostei, pois ele falou sobre plataformas que poderíamos usar. No entanto, ele tentou passar muita coisa em pouco tempo, o que ficou muito genérico. Então, é difícil dizer que houve treinamento efetivo, porque não houve. Quando surgiram dificuldades, como no Google Class, onde um aluno dizia ter enviado a atividade, mas não aparecia para mim, eu precisei aprender sozinha. Descobri que, ao ir nas respostas do Google Class, eu conseguia ver o e-mail do aluno e, assim, ter acesso ao que ele havia feito. Isso só porque ele me garantiu que fez, e eu tinha que checar. A SED, nas poucas vezes que se manifestou, mandou um link sobre habilidades socioemocionais, com uma plataforma chamada Vivescer, que achei inútil. Para mim, a autoajuda está no TikTok, por exemplo. Na pandemia, até é legal, pois a gente estava mais deprimido e esse lado socioemocional ajuda. Porém, o que eu realmente precisava eram ferramentas práticas. Precisava de algo que me mostrasse como usar as ferramentas digitais e como aplicá-las na minha disciplina. Algumas disciplinas são mais fáceis de adaptar com aplicativos, mas no meu caso, eu não sabia como aplicar isso. Não recebi nenhuma orientação nesse sentido. Aprendi tudo sozinha, porque sou alfabetizada digitalmente e tenho facilidade com tecnologia. À medida que surgiam problemas, fui testando até encontrar soluções. Mas, se tivesse recebido algum tipo de apoio, teria economizado tempo e evitado o estresse. Seria mais fácil se a secretaria tivesse providenciado um material de apoio para nos ensinar a usar as ferramentas, ao invés de nos cobrarmos para disponibilizar material no Google Class. Na verdade, a secretaria só nos forneceu o Google Class, o Microsoft Teams e o e-mail. Depois disso, não houve mais suporte. Não sei se eles não estavam preparados ou se houve alguma outra razão, mas o fato é que precisávamos de mais apoio. Durante a pandemia, houve uma grande economia na escola, com serviços suspensos, como o uso do prédio e energia, e deveria ter sido usado esse recurso para oferecer suporte aos professores. Infelizmente, não houve nenhuma providência nesse sentido. Muitos colegas, inclusive, não conseguiram usar as ferramentas, como o Google Class, e isso reduziu muito a nossa capacidade de trabalho. O apoio foi zero, não houve treinamento, nada.”

Lucas (professor de Língua Portuguesa, 30 anos): “Não, nenhuma. Nenhuma. Tudo basicamente intuitivo, na boca a boca. Na verdade, no WhatsApp, né, perguntando para colegas como é que fazia isso daqui e tal, porque eu não estava conseguindo. Mas formação... Então, nós temos professores que são mais jovens e mais familiarizados com essas tecnologias. Eles acabavam ensinando ou explicando aos outros que perguntavam como funcionava, né? Mas formação mesmo, nós não tivemos nenhuma. Havia também professores mais velhos que sofriam muito com isso. Na verdade, eles sofriam muito, muito mesmo, porque para eles era muito difícil mexer com essas ferramentas. E havia casos de afastamento porque o professor não conseguiu lidar com isso. Era uma demanda que era muito exaustiva mentalmente.”

As falas da professora Carolina e do professor Lucas mostram claramente a falta de comunicação, apoio e formação por parte da SED/MS durante a pandemia da Covid-19. Ambos relataram como tiveram que aprender a lidar com as ferramentas digitais de forma quase que autodidata, com a ajuda de colegas mais jovens ou com tentativas e erros.

Esse cenário revelou uma grande necessidade de investimento adequado na formação docente continuada, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e metodologias de ensino híbrido. Preparar os profissionais da educação para lidar com situações emergenciais e desenvolver práticas pedagógicas flexíveis para que consigam ensinar, seja na modalidade presencial ou remota, é crucial.

Por outro lado, o ERE também impulsionou a inovação pedagógica. O uso de plataformas digitais e recursos tecnológicos abriu novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, incentivando a criação de conteúdos interativos e a utilização de diferentes mídias para engajar os estudantes. Com relação aos aspectos que os professores pontuaram como positivos do período, destacamos os seguintes relatos dos pesquisados:

Jonas (professor de Matemática e coordenador de área, 37 anos): “No trabalho que a gente fez? O que eu vejo de positivo, que foi, assim, os professores, de uma forma ou de outra, tiveram que aprender a mexer com as mídias digitais. Porque muitos tinham resistência, a gente consegue, é, fazer trabalhos maravilhosos, que a gente tem nas escolas, é, condições, na maioria delas, não em todas, mas condições de aplicar as mídias digitais, é, e muitos não usavam. Ficavam naquele padrão, naquele costume de quadro e, e giz, escrevendo, o aluno copiando, criando alunos copistas, né? E com a mídia digital eles tiveram que se forçar, acabaram que as tecnologias forçaram o, o professor a montar uns slides no Power Point, que nem isso eles sabiam fazer, encaixar uns videozinhos, deixar aquela aula mais dinâmica porque a gente precisava prender a atenção do aluno no computador para ele não mudar para joguinho, então isso foi uma, uma parte positiva. Para os alunos eu não vejo parte positiva, sendo bem sincero. Eu vejo só para nós, os profissionais que aprenderam na marra a, a usar o que a gente tem como ferramenta.”

Maria (professora de Sociologia, 31 anos): “Ahm, pontos positivos? Eu acho assim, que a gente tentou dentro do caos instalado, no que foi possível fazer, todos os professores fizeram. Assim, o que foi possível fazer, a gente fez. Eu acho que todo professor, é, comprometido, não teve um sossego nessa pandemia, de tentar falar com aluno. A gente tentou assim, não sei se isso chega a ser positivo; mas eu acho que, pelo menos, a gente fez um mínimo ali, do mínimo.”

Matheus (professor de Filosofia e coordenador de área, 32 anos): “Puxa, é difícil. Assim, eu aprendi muito com esse período, tanto em relação a mim mesmo como em relação à situação da escola. Alguns professores batem cabeça até hoje, assim, e não acreditam que as questões psicológicas influenciam tanto na aprendizagem. Eles continuam acreditando que uma coisa não tem nada a ver com a outra. Eu sempre acreditei nisso, até porque eu já fui estudante, enfim, eu sei como é a realidade. E eu acho que aspecto positivo dessa questão toda é, primeiro, como a tecnologia é presente, como ela é importante e que, querendo ou não, a gente precisa saber lidar com ela de uma maneira produtiva, não simplesmente achar que ela não ocupa mais espaço,

não deveria ocupar espaço. E outro ponto positivo também foi, assim, como é interessante a realidade de pessoas tão diferentes dentro de um mesmo espaço. Como eu dou aula numa escola só, nessa escola eu já estou desde 2016, 2017, eu conheço bastante a realidade de quem frequenta a escola. E, durante essa pandemia, os alunos se mostraram bastante, assim, em relação às condições. ‘Ah, professor, eu não tenho internet em casa’ ou ‘Eu tenho que dividir o meu telefone com o meu irmão’ ou ‘O telefone que eu uso pra fazer as atividades é o telefone da minha mãe, aí eu tenho que esperar ela chegar do trabalho oito, nove horas pra poder começar a estudar’, então... e aí a gente vê que essas coisas continuam no presencial. A realidade deles continua, assim, difícil, enfim, mesmo voltando ao presencial. Então eu acho que aspecto positivo é dizer que tudo o que a gente lia em teoria está acontecendo prática, como PE que a nossa saúde, como é que a nossa condição social e econômica influencia naquele espaço pequeno que é a escola.”

Carolina (professora de História, 51 anos): “E é pra falar das coisas bacanas, né? As coisas bacanas, eu acho assim, que eu considero uma coisa bacana, essa superação que a gente teve, né? É, tanto é que pra mim, pelo menos, ficou, né? O *Google Class*, eu utilizo até hoje. Então, eu agreguei algumas coisas no meu cotidiano, que não faziam parte antes. Interessante, porque uns três ou quatro anos antes da pandemia, um professor falou que a gente podia fazer provas no *Google Class*. E aí, ele falou, a gente falou, “é?”. Ele, “é, inclusive, corrige tudo, é fácil corrigir e tal, né? E você dá devolutivo para o aluno, é muito legal”. E a gente falou, “olhe, que interessante, vou experimentar”, mas nunca, experimentou, né? E aí, a gente foi obrigado a experimentar isso. E aí, essa coisa de-de-de ter que se apropriar disso, eu acho que é uma coisa que foi legal assim, foi bacana, a gente se apropriar dessa tecnologia, né? Agora, a gente precisa se apropriar de outras questões, e novamente, nessa questão do acesso ali, que precisa ser resolvido. Mas essa foi uma coisa que eu acho que foi legal, né? E é só. O que foi legal (rindo) porque eu-eu procuro aquilo que mais foi legal, e eu não encontro.”

Os depoimentos dos professores mostram uma experiência bastante complexa durante o ERE, mas também alguns pontos positivos. Apesar de a adaptação às novas tecnologias ter sido difícil para muitos, elas também trouxeram avanços importantes. Afinal, todos os docentes se viram forçados a aprender a usar ferramentas digitais, como o *Google Classroom* e o próprio *PowerPoint*, para as aulas síncronas – algo que, antes, parecia distante.

Todavia, esse período expôs as desigualdades no acesso à tecnologia, com muitos alunos enfrentando dificuldades, como a falta de *internet* em casa ou a necessidade de dividir aparelhos com outros familiares. Mesmo com todas as adversidades, foi possível perceber o quanto a tecnologia foi importante para o ensino e como questões emocionais e sociais impactaram diretamente a aprendizagem dos alunos, tanto no ERE quanto no retorno ao presencial a partir de 2021. Vale ressaltar, inclusive, que o compromisso com a educação nunca deixou de existir, e que houve um esforço coletivo para superar os obstáculos, com a certeza de que essa experiência traria – e trouxe – lições para todos os envolvidos.

É justamente esse cenário que é explorado no documentário brasileiro *Desconectados*⁴⁹, que retrata as principais dificuldades enfrentadas por estudantes, familiares e educadores durante a pandemia de Covid-19. Dirigido pelos jornalistas Pedro Ladeira e Paulo Saldaña, e pela cineasta Ana Graziela Aguiar, a obra mostra como a crise sanitária ampliou as desigualdades existentes na educação, dando voz aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras.

Além disso, o documentário revela a realidade de muitos estudantes que, mesmo próximos a grandes centros urbanos, como Brasília, enfrentaram barreiras tecnológicas e emocionais – exatamente como descrito pelos professores da REE de MS. A saúde mental e o bem-estar também foram abordados, retratando a ansiedade, o estresse e a incerteza dos estudantes, especialmente em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio.

Passados mais de quatro anos desde o retorno às aulas presenciais, os reflexos da pandemia da Covid-19 ainda são visíveis na educação. Em 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao vencer a corrida presidencial contra Jair Messias Bolsonaro, trouxe à tona propostas de recuperação para esse campo, com a criação de programas focados na recomposição da aprendizagem, com destaque para o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2022b).

Esse Pacto busca reconhecer a colaboração entre municípios, estados e o Distrito Federal para fortalecer as capacidades institucionais e enfrentar as barreiras que foram colocadas pela pandemia no país. No documento, o governo afirma que terá compromisso com a análise integrada dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento, com o planejamento e com a implementação de práticas de gestão e de práticas pedagógicas. Isso tudo se dará a partir de evidências e indicadores emergentes do processo de avaliação diagnóstica e formativa, e haverá a flexibilização e/ou a reorganização do currículo à luz dessas evidências e indicadores, bem como a disponibilização e a mobilização de materiais didáticos suplementares e outros recursos pedagógicos (Brasil, 2022b).

Vale ressaltar que, após a crise sanitária, as escolas de MS passaram a investir em recursos materiais, como a aquisição de livros didáticos e materiais voltados à leitura, com o intuito de fomentar o hábito da leitura entre os alunos. Além disso, o PDDE passou a ser utilizado para viabilizar o Programa Escola Conectada, que oferece às unidades escolares acesso à *internet* banda larga, beneficiando tanto alunos quanto professores da REE.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yGFxVyQ6eK0>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Desde sua apresentação, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens buscou promover ações voltadas à equidade, com especial atenção para o fortalecimento das modalidades de ensino voltadas a populações específicas, como indígenas, do campo, quilombolas, surdos e pessoas com deficiência matriculadas nas redes públicas de educação em todo o país (Brasil, 2022b). De acordo com o documento, seu esforço é uma tentativa de corrigir desigualdades históricas e assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem ou condição (Brasil, 2022a).

Para isso, o Pacto visa a melhoria dos indicadores de aprendizagem com equidade e o aumento da capacidade adaptativa e a resiliência das redes frente a situações atípicas. Dentre os eixos principais do documento, tem-se o currículo, a avaliação, as mediações pedagógicas, a formação e os materiais (Brasil, 2022b). Com isso, busca-se o fortalecimento dos esforços já empreendidos pelo Governo Federal por meio de outros programas do MEC, como a estratégia "Criança Compromisso Nacional", que visava garantir que 100% das crianças fossem alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2022b).

No que tange às formas de resistência durante a pandemia da Covid-19, não podemos deixar de mencionar a solidariedade que floresceu nas relações entre os professores às imposições e dificuldades geradas pelo ERE. Ao contrário de se dispersarem em sua solidão, os educadores se uniram, oferecendo apoio mútuo para enfrentar as barreiras tecnológicas e pedagógicas que surgiram naquela época.

A crise sanitária impôs um novo modo de subjetividade no ambiente escolar, que, longe de ser apenas uma questão técnica, foi também uma experiência de ressignificação das relações sociais. Os professores, forçados a lidar com plataformas digitais desconhecidas sem o suporte adequado, recorreram à solidariedade para reinventar as práticas pedagógicas e os modos tradicionais de ensino.

Nesse processo, o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre colegas, como no caso dos professores mais jovens ajudando os mais experientes, configurou um movimento de experimentação coletiva. Essa troca não apenas fortaleceu os laços de afeto e colaboração entre a categoria, mas também possibilitou a reinvenção das práticas pedagógicas em um cenário no qual o governo e as instituições educacionais falharam em fornecer o suporte técnico necessário.

Outro aspecto importante a observar é que a escola é muito mais do que um lugar em que se aprende conteúdo. Ela é um espaço essencial na vida social das crianças e

adolescentes. Sua falta foi sentida de formas que, talvez, nem fosse possível imaginar antes. Quando as aulas presenciais foram suspensas, muitos pais e comunidades se deram conta de quão importante ela é na formação dos indivíduos, não só em nível intelectual, mas também humano.

A socialização, os vínculos de amizade, a estrutura e o apoio emocional que o ambiente escolar oferece foram aspectos evidenciados durante a pandemia da Covid-19 – algo que, no cotidiano até então, passava despercebido. As crianças, principalmente aquelas que enfrentam dificuldades em casa, sentiram falta não só do aprendizado, mas também do espaço seguro que a escola representa.

Foi impressionante ver como educadores, escolas e até os alunos buscaram alternativas para manter o aprendizado vivo. Muitos se adaptaram ao ERE, tentando ao máximo manter o vínculo com seus pares, de uma forma ou de outra. Esse movimento de buscar soluções criativas mostrou uma resistência não só da parte dos profissionais da educação, mas da sociedade em geral, que percebeu que a escola é um pilar que sustenta muito mais do que apenas o conteúdo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona uma série de transformações para a educação brasileira, acelerando o processo de digitalização e expondo as fragilidades estruturais e sociais no campo da política de educação brasileira. A transição abrupta do ensino presencial para o ERE evidenciou não apenas questões relacionadas à utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, mas também tensões entre a intensificação e a precarização do trabalho docente e os riscos associados à adoção indiscriminada de plataformas digitais pelas unidades escolares.

Esse cenário de transformação digital na educação, impulsionado pela crise sanitária, lembra, de certa forma, o movimento das *big techs* no setor econômico. Durante o período pandêmico, empresas como *Microsoft*, *Google*, *Amazon* e *Instagram* viram suas receitas dispararem devido à alta demanda por serviços digitais e *e-commerce*. No entanto, com o retorno à “normalidade”, essas empresas começaram a enfrentar um processo de desaceleração, refletido em cortes de pessoal e uma reavaliação de suas estratégias (Tonin, 2024).

Na educação, em alguma medida, foi possível experimentar uma adoção acelerada de tecnologias digitais para garantir a continuidade do ensino. Contudo, assim como as empresas enfrentaram um processo de desaceleração e reavaliação de suas estratégias após a estabilização das condições pandêmicas, o encantamento de uma educação mediada por plataformas digitais no ensino passou a se mostrar insustentável em alguns contextos.

Como vimos no caso do ERE e da utilização de APCs na REE de MS, o entusiasmo com uma “digitalização da educação” não pode ser visto como uma solução. Na verdade, deve-se notar as particularidades estruturais das escolas e as realidades cotidianas dos educadores, que encontram-se em situações tão diversas, marcadas por uma diversidade cultural e geográfica gigantesca.

Nesse ponto, cabe ressaltar que o uso desmedido de tecnologias, sem equilibrá-las com a valorização – em todos os sentidos – do trabalho dos profissionais da educação, compromete a qualidade do ensino e coloca em risco o papel da educação como processo formativo e humano.

Nossa pesquisa revelou que, embora o ERE tenha sido necessário para garantir a continuidade do ensino, ele evidenciou as fragilidades estruturais e sociais do sistema

educacional, intensificando a precarização do trabalho docente e acentuando as desigualdades sociais e regionais.

Além disso, a análise das parcerias entre a SED/MS e empresas de plataformas digitais, como a *Google*, mostrou que o processo de digitalização não foi apenas uma solução emergencial para o contexto pandêmico, mas também um reflexo de um modelo de capitalismo de vigilância, em que os dados dos usuários – professores, alunos e gestores – são coletados, processados e utilizados para fins comerciais. Esse modelo coloca em risco a soberania dos dados e a transparência nas políticas educacionais, especialmente em um contexto no qual as instituições públicas tornam-se dependentes de grandes corporações para fornecer a infraestrutura tecnológica necessária ao ensino.

Tal realidade reforça a necessidade urgente de repensar a implementação das tecnologias no ensino. Em vez de seguir a lógica da "plataformização" da educação, é fundamental buscar práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia dos professores e sua liberdade cátedra. A tecnologia deve ser uma ferramenta complementar, que potencializa o trabalho pedagógico, sem substituir a interação humana, a criatividade e a construção do conhecimento em suas diversas dimensões.

Os impactos do ERE na educação brasileira, e especificamente no estado de MS, demonstraram que as desigualdades estruturais foram severamente aprofundadas pela pandemia da Covid-19. A transição forçada para o ensino digital expôs a precariedade das condições de trabalho dos professores, que, sem a devida formação e suporte, se viram sobrecarregados e vulneráveis diante da implementação das novas demandas pedagógicas. A pressão imposta pela digitalização das atividades escolares nas APCs, sem treinamento adequado e sem os recursos necessários, contribuiu para a intensificação dessa precarização laboral, sem a devida compensação ou reconhecimento.

A experiência do ERE também destacou que a implementação de novas tecnologias no ensino não pode ocorrer de forma improvisada ou sem planejamento, mas que, talvez, fosse necessário ter ouvido as necessidades da comunidade escolar, garantindo que as tecnologias servissem à aprendizagem e não apenas à automação de processos no que diz respeito ao tempo dos educadores e a valorização da criatividade pedagógica.

Defendemos, portanto, que, em um futuro ideal, as escolas deveriam ser locais de inovação e acolhimento, nos quais as tecnologias complementam o ensino, sem substituir a interação humana e o desenvolvimento integral dos estudantes. As lições aprendidas com o ERE podem ser bem aproveitadas ao se promover uma reconfiguração da educação

no Brasil, com a digitalização sendo parte de uma transformação mais ampla e humanizada. Conclui-se, assim, que a tecnologia pode, de fato, potencializar a educação, mas ela jamais poderá substituir o que é essencial: o caráter relacional e social do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **A nova classe trabalhadora**: a precarização do trabalho e a luta por direitos. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTES, Anna Carolina Franco. O modelo do gancho e a formação de hábitos: tecnobehaviorismo, capitalismo de vigilância e economia da atenção. **Anuário Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://medialabufrij.net/publicacoes/2022/artigo-o-modelo-do-gancho-e-a-formacao-de-habitos-tecnobehaviorismo-capitalismo-de-vigilancia-e-economia-da-atencao/>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- BERNARDES, Lais Vieira Cunha. Aplicativos do Google for Education: inovação pedagógica ou controle do conhecimento? **Seminário Interlinhas 2019.1 - Fábrica de Letras**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 155-163, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/7638>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, [s. l.], v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/19908>. Acesso em: 3 set. 2024.
- BERRÍO-ZAPATA, Cristian; RODRIGUES, Andreia Cristina da Paixão; GOMES, LayaneRayssa Gaia. In: BARROS, Thiago Henrique Bragato; TOGNOLI, Natalia Bolfarini (org.). **Organização do conhecimento responsável**: prometo sociedades democráticas e inclusivas. Belém: Universidade Federal do Pará, 2019. p. 361-371.
- BIGARELLA, Nadia. A municipalização do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul: uma análise da política educacional na década de 1980. **Série-Estudos**, [s. l.], n. 18, p. 77-95, 2004. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/473>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- BITTAR, Marisa. O inesperado 1977: quarenta anos da criação de Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, MS, v. 11, n. 22, p. 225-244, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/7955/4271>. Acesso em: 26 set. 2024.
- BITTAR, Marisa. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. **Multítemas**, Campo Grande, n. 15, p. 93-124, 1999. Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1136/1075>. Acesso em: 26 set.

2024.

BRACHER, Daniele. **A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19: do ensino remoto ao retorno presencial**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/16559/1/karlasantoscherem.pdf> . Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 11 out. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da *internet*). Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 927, de 22 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (Covid-19), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv927.htm#:~:text=MPV%20927&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20trabalhistas,%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens:** Guia para Implementação. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME; Instituto Reúna, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/GuiaParaImplementaodaRecomposiçodeAprendizagens.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Biodiversidade do Pantanal.** Brasília: MMA, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mma>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 287, de 05 de dezembro de 2016.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Relatório de atividades:** ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19 – março/2020 a março/2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2023.

BRITO, Hanelise; OLIVEIRA, Iury de. Primeiro caso de Covid-19 em MS completa um ano neste domingo; confira a retrospectiva da doença. **A Crítica**, Campo Grande, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://www.acritica.net/editorias/coronavirus/primeiro-caso-de-Covid-19-em-ms-completa-um-ano-neste-domingo-confira/511325/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CARCANHOLO, Reinaldo. **Marx, Ricardo e Smith:** sobre a teoria do valor trabalho. Vitória: Edufes, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação:** economia, sociedade e cultura. Vol. 1: A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Rosana. Vacinas contra a Covid-19: o fim da pandemia? **Physis**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. e310100, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310100>. Acesso em: 28 maio 2024.

CHAGAS, Wagner Cordeiro. 3 anos de estabilidade salarial dos servidores públicos de MS. **Campo Grande News**, Campo Grande, 25 mar. 2022. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/23-anos-de-estabilidade-salarial-dos-servidores-publicos-de-ms>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CHAGAS, Wagner Cordeiro. **MS 40 anos:** o 2º governo Marcelo Miranda (PMDB/1987-1991). *[S. l.]: [s. n.]*, 2017. Disponível em: <https://www.marcoeusebio.com.br/coluna/ms-40-anos-o-2-governo-marcelo-miranda-pmdb-1987-1991/54140>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CHEREM, Karla Santos. **A configuração do trabalho docente e a pandemia da Covid-19:** do ensino remoto ao retorno presencial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16559>. Acesso em: 2 mar. 2025.

CONAB. Companhia Nacional de Abastecimento: acompanhamento da safra brasileira. Brasília: CONAB, 2023. Disponível em: <https://www.conab.gov.br>. Acesso em: 30 set.

2024.

CORREIA, Guilherme. Rede estadual retoma 100% de aulas presenciais. **Campo Grande News**, Campo Grande, 29 set. 2021. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/rede-estadual-retoma-100-de-aulas-presenciais>. Acesso em: 2 mar. 2025.

CRODA, Julio Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da Covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000100100&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2021.

CUSUMANO, M.; GAWER, A.; YOFFIE, D. **The business of platforms: strategy in the age of digital competition, innovation and power**. New York: Harper Business, 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Educação: a pandemia da Covid-19 e o debate da volta às aulas**. São Paulo: DIEESE, 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec244covidEducacao.html>. Acesso em: 5 set. 2020.

DIJCK, José van; POELL, Thomas; WAAL, Martijn de. **The Platform Society: Public Values in a Connective World**. [S. l.]: [s. n.], 2019.

DURÃES, Bruno; BRIDI, Maria Aparecida da Cruz; DUTRA, Renata Queiroz. O teletrabalho na pandemia da Covid-19: uma nova armadilha do capital? **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 945-966, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/35816>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FERNANDES, Paulo. Foi lançado oficialmente, no dia 21 de novembro, o Protocolo de Volta às Aulas de MS. **Secretaria de Estado de Educação**, Mato Grosso do Sul, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ja-acessou-o-protocolo-de-volta-as-aulas-clique-aqui/>. Acesso em: 28 maio 2024.

FETEMS. Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul. **Tabela dos professores e especialista em educação a partir de outubro/2019, com 6% de aumento**. Campo Grande: FETEMS, 2019. Disponível em: <https://fetems.org.br/fetems/wp-content/uploads/2021/12/05-tabela-professor-outubro-2019.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 844-856, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2020.

FUCHS, Christian. Teoria e análise do trabalho digital: das cadeias globais de valor aos modos de produção. **Trabalho & Educação**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 73-109, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9856/6913>. Acesso em: 30 ago. 2023.

FUCHS, Christian; SANDOVAL, Marisol. Trabalhadores digitais do mundo inteiro univós: teorizando e analisando criticamente o trabalho digital. **Parágrafo**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 27-50, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/330/338>. Acesso em: 6 de set. 2020.

G1 MS. **Puccinelli torna-se réu pela segunda vez na Lama Asfáltica acusado de receber propina da JBS em troca de benefícios fiscais**. G1 MS, Campo Grande, 04 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2018/08/04/puccinelli-e-acusado-de-recebimento-de-propina-da-jbs-em-troca-de-beneficios-fiscais-em-7a-denuncia-da-lama-asfaltica.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2024.

GOMES, Elisângela; DIAS, Luciene de Oliveira. A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 42, n. 1, p. 31-51, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/view/9261/7291>. Acesso em: 6 de set. 2020.

GROHMANN, Rafael. A comunicação na circulação do capital em contexto de plataformização. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5145>. Acesso em: 16 set. 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2022. Características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 3 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produção agrícola municipal**. Brasília: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado do Mato Grosso do Sul: Censo da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_mato_grosso_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Brasília: Inep/MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 30 set. 2024.

JORNAL NACIONAL. Censo Escolar confirma impacto negativo da pandemia na educação básica. **G1**, [s. l.], 20 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/20/censo-escolar-confirma-impacto-negativo-da-pandemia-na-educacao-basica.ghtml>. Acesso em: 2 mar. 2025.

LEMOS, André. Dataficação da vida. **Civitas**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 193-202, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/39638>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIMA, Faíque Ribeiro; GOMES, Rogério. Conceitos e tecnologias da Indústria 4.0: uma análise bibliométrica. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 19, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbi/a/x6jdz4t869KnNFWRdggVyws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2023.

LIMA, Jacob Carlos; BRIDI, Maria Aparecida. Trabalho digital e emprego: a reforma trabalhista e o aprofundamento da precariedade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 325-341, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/PD9ywtNMPmKM4YDdH7jWc6n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LOVELUCK, Benjamin. **Redes, liberdades e controle: uma genealogia política da internet**. Petrópolis: Vozes, 2018.

LUDWIG, Maria Helena. **Aprendizagens docentes na pandemia: um estudo com professores alfabetizadores da rede municipal de Santa Maria, RS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30388>. Acesso em: 2 out. 2024.

MARIUTTI, Eduardo Barros. **A "virada cibernética": capitalismo, informação e direitos de propriedade**. Campinas: Unicamp, 2020. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD390.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MARTINS, Danielle Cristina. **O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação por professores da sala de recursos multifuncionais durante o período de pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://www2.uepg.br/profei/dissertacoes-produtos-educacionais/>. Acesso em: 2 out. 2024.

MARTINS, Leticia. Há três anos era confirmado o primeiro caso de Covid-19 no Brasil. **iG Saúde**, [s. l.], 26 fev. 2023. Disponível em: <https://saude.ig.com.br/2023-02-26/Covid-19-tres-anos-primeiro-caso-no-brasil.html>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de A. P. F. de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n.º 16, de 1º de janeiro de 1979. Aprova os Estatutos da Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, n.º 01, 1º jan. 1979. Revogado pelo Decreto n.º 15.762, de 3 de setembro de 2021. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/da19f45715edad5d04256e2d0065d9ff?OpenDocument>. Acesso em: mar. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Comunicação Interna - Circular SITEC/SED 64/2020.** Campo Grande, MS, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/CI-SITEC-64.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n.º 3.992, de 14 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a não retenção dos estudantes matriculados em escolas/centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 10.731, p. 17, 17 jan. 2022. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/340b27268e691eb4042587ed006d7088?OpenDocument>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Comunicação Interna n.º 61.** Comunica orientações para suspendeu as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de 23 de março a 06 de abril de 2020. Campo Grande: SITEC/SED, 2020c. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/CI-SITEC-61.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Comunicação Interna n.º 989.** Comunica orientações para o período de suspensão das aulas presenciais da REE. Campo Grande: SUPED/SED, 2020e. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/CI-989.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 15.254, de 12 de julho de 2019.** Fixa, em consonância com o disposto no art. 17-B da Lei Complementar n.º 087 de 31 de janeiro de 2000, acrescentado pela Lei Complementar n.º 266, de 11 de julho de 2019, a tabela de remuneração do profissional convocado com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, vigente a partir 15 de julho de 2019. Diário Oficial: Campo Grande, MS, ano XLI, n. 9.924, p. 7, 2019b. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942_15_07_2019. Acesso em: 17 set. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença Covid-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial: Campo Grande, ano XLII, b. 10.115, p. 1-5, 2020a. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10115_16_03_2020. Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020.** Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença Covid-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2), no território sul-mato-grossense. Diário Oficial: Campo Grande, n. 10.117, p. 2, 2020b. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.393-DE-17-DE-MAR%C3%87O-DE-2020..pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 15.395, de 19 de março de 2020.** Institui o Regime Excepcional de Teletrabalho no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção da transmissão e da proliferação da Covid-19 no território sul-mato-grossense. Diário Oficial: Campo Grande, ano XLII, n. 10.121, p. 2, 2020d. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10121_20_03_2020. Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar nº 266, de 11 de julho de 2019.** Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial: Campo Grande, MS, ano XLI, n. 9.942, p. 2-7, 2019a. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942_15_07_2019. Acesso em: 17 set. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2003. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf> Acesso em: 2 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Mês de agosto registra menor número de mortes por Covid em 2021.** Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/mes-de-agosto-registra-menor-numero-de-morte-por-covid-em-2021/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Com lançamento da ferramenta, professores e estudantes já podem acessar nova plataforma para aulas remotas da REE.** SED/MS, Campo Grande, 23 abr. 2020g. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/com-lancamento-da-ferramenta-professores-e-estudantes-ja-podem-acessar-nova-plataforma-para-aulas-remotas-da-ree/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicação Interna nº 1102.** Orientações Atividade Pedagógica Complementar. Campo Grande: SUPED/SED, 2020f. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/CI-1102.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **EE João Vitorino Marques instala 50 Mb de internet, através do Programa Educação Conectada.** SED/MS, Campo Grande, 30 jun. 2020g. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ee->

[joao-vitorino-marques-instala-50-mb-de-internet-atraves-do-programa-educacao-conectada/](#). Acesso em: 30 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Força tarefa entre SED e MP-MS garante eficácia nas aulas remotas da REE.** Mato Grosso do Sul, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/forca-tarefa-entre-sed-e-mp-ms-garante-eficacia-nas-aulas-remotas-vinculantes>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Protocolo de volta às aulas nas escolas de Mato Grosso do Sul.** Mato Grosso do Sul: SED, 2022. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ja-acessou-o-protocolo-de-volta-as-aulas-clique-aqui/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Protagonismo Digital é ferramenta para aulas remotas durante suspensão das atividades presenciais.** SED/MS, Campo Grande, 25 mar. 2020-março. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/protagonismo-digital-e-uma-das-alternativas-durante-periodo-de-suspensao-das-atividades-presenciais-na-ree/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: SED, 2015. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2017/06/Diagnostico_Socioeconomico_de_MS_20151.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Termo de Acordo de Cooperação n. 138.** Diário Oficial, Campo Grande, MS, n. 9.306, p. 10, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/42616/?Pagina=10>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MAYNARD, Dilton. Memórias do segundo dilúvio: uma introdução à história da internet. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, n. 4, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/download>. Acesso em: 16 out. 2024.

MEIRELES, Adriana Veloso. Privacidade no século 21: proteção de dados, democracia e modelos regulatórios. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], v. 41, p. 265909, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/my3M8sH3tfpm4WmXhrNcMjK/#>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MELO NETO, José Augusto de; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. Programa de inovação educação conectada: a nova política nacional para o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas no Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 27, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kkCpVDMNwGydZvDFJj7PkNg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MENDES, Débora Suzane Gomes. Ensino remoto emergencial (ERE) e as demandas do presente: desafios e possibilidades para a educação on-line. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, São Luís. **Anais [...]**. São

Luís: EDUFMA, 2021. p. 1-15. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1424_1424612f1267d5730.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

MEWS, Iniss Pozzobom Costa. **Percepções dos professores de língua portuguesa de Barra do Garças/MT sobre as práticas de multiletramento no retorno às aulas presenciais**. 2024. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2024. Disponível em: <http://www.btdt.ueg.br/handle/tede/1544>. Acesso em: 2 out. 2024.

MUÑOZ, Rafael. A experiência internacional com os impactos da Covid-19 na educação. **Unesco**, [s. l.], 8 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85481-artigo-experi%C3%Aancia-internacional-com-os-impactos-da-Covid-19-na-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmílson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia: Relatório Técnico**. Belo Horizonte: GESTRATO, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

OLIVEIRA, Lucas Eduardo Silva de. **Práticas declaradas de professores de matemática vivenciadas no ensino remoto emergencial na pandemia da Covid-19**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5854c939-b6ad-4aab-a07e-b2871b49165c>. Acesso em: 2 out. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Mendonça de; ARAÚJO, Ana Carolina Oliveira. Consequências da subnotificação dos casos de Covid-19 para a saúde pública no Brasil. **InterAmerican Journal of Medicine and Health**, [s. l.], v. 3, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://iajmh.emnuvens.com.br/iajmh/article/view/150>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PALHARES, Isabela. Professores de escolas privadas ficam sem emprego durante a pandemia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/professores-de-escolas-privadas-ficam-sem-emprego-durante-a-pandemia.shtml>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PARRA, Henrique Zoqui Martins *et al.* Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do Google Suite For Education. **Mediações**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 63-99, 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32320>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PERBONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 377-397, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1490>. Acesso em: 5 set. 2023.

ROCHA, Leonardo. **Volta às aulas: monitoramento em tempo real de 298 escolas garante segurança aos estudantes**. Secretaria de Estado da Educação, Mato Grosso do Sul, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/volta-as-aulas->

[monitoramento-em-tempo-real-de-298-escolas-garante-seguranca-aos-estudantes/](#).

Acesso em: 2 mar. 2025.

RUSSO, Kelly; MAGNAN, Marie-Odile; SOARES, Roberta. A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-28, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15915/209209213409>.

Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTOS, Andreia Aina Amorato dos. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil:** estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da *internet* no Brasil, 2013.

SANTOS, Fabio Borges dos. **Ensino em tempo de pandemia:** uma análise da percepção dos professores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e1d9498a-428a-4f54-8c6b-75fe09ea337c>. Acesso em: 2 out. 2024.

SANTOS, Maria Porcina de Macedo. **Práticas pedagógicas de docentes da educação básica no ensino remoto:** ciberespaço e multiletramento. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26391>. Acesso em: 2 out. 2024.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 187-201, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SCHWARZ, Jonas Andersson. Platform logic: an interdisciplinary approach to the platform-based economy. **Policy & internet**, [s. l.], v. 9, p. 374-394, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/poi3.159>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SEMADESC. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação. Economia de MS teve a maior taxa de crescimento do país em 2020, ano de pandemia, aponta IBGE. **SEMADESC**, Mato Grosso do Sul, 16 nov. 2022. Disponível em: <https://www.semadesc.ms.gov.br/economia-de-ms-teve-a-maior-taxa-de-crescimento-do-pais-em-2020-ano-de-pandemia-aponta-ibge/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco. **Colonialismo de Dados:** como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

SOUZA, Allan Ricardo Silva de; ALVES, Victor Rafael Fernandes. **Contratação temporária por excepcional interesse público:** uma análise de seus requisitos constitucionais. [S. l.]: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=4216243dc99739e1>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUBCOM. Subsecretaria de Comunicação. Economia forte e justiça social: o legado de Reinaldo Azambuja em 8 anos de governo. CGE, Mato Grosso do Sul, 28 dez. 2022. Disponível em: <https://www.cge.ms.gov.br/economia-forte-e-justica-social-o-legado-de-reinaldo-azambuja-em-8-anos-de-governo/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

THOMPSON, Edward. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TONIN, Marcos. Demissões em massa: especialistas explicam como empresas devem conduzir e lidar com a perda de colaboradores. **O Globo**, 23 nov. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/11/23/demissoes-em-massa-especialistas-explicam-como-empresas-devem-conduzir-e-lidar-com-a-perda-de-colaboradores.ghtml>. Acesso em: 24 nov. 2024.

TUÃO, Renata Spadetti. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Brasil: fundamentos do projeto de concertação nacional. In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA NACIONAL, 29., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNB, 2017. p. 1-17. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502763687_ARQUIVO_RENATA_SPADETTI_TUAO_ST_037.pdf. Acesso em: 6 maio 2023.

UNESCO; BANCO MUNDIAL; UNICEF. **Mission: recovering education in 2021**. [S. l.]: [s. n.]: 2021. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/675f44dfad2b034dd0bc54ba2da25839-0090012021/original/BROCHURE-EN.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **Reestruturação do mundo do trabalho: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; WAAL, Martjin. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke. **A educação em tempo de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Santa Catarina: OEMESC, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Leticia_Vieira_e_Maíke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

WEBB, Amy. **Amy Webb | SXSW 2019**. 1 vídeo (1h44min). Publicado pelo canal SXSW, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g7k5ceY2qkU>. Acesso em: 17 nov. 2024

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Tradução de George Schlesinger. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. **Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma**

civilização da informação. *In*: BRUNO, Fernanda *et al.* (org.). **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo, Boitempo, 2018. p. 17-68.

APÊNDICE

Pesquisa as implicações do uso das plataformas digitais no trabalho dos professores da educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul

Resultados

Questionário 142129

Número de registros nesta consulta:	265
Total de registros no questionário:	265
Percentagem do total:	100.00%

Resumo de A1

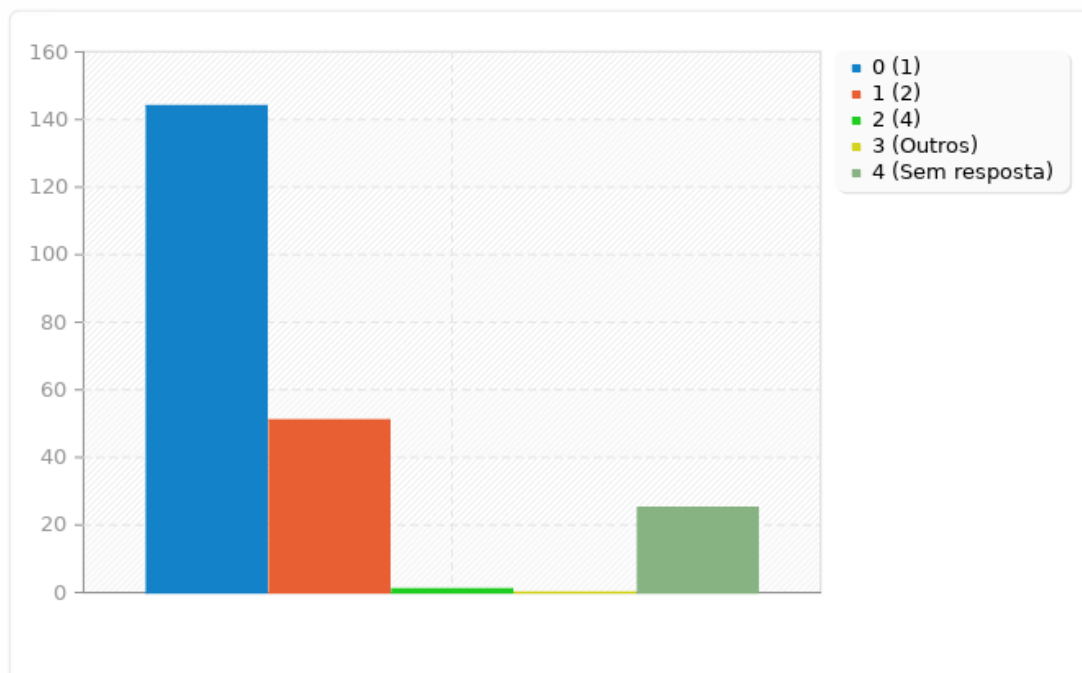
sexo.

Resposta	Contagem	Porcentagem
Feminino. (1)	144	65.16%
Masculino. (2)	51	23.08%
Prefiro não dizer. (4)	1	0.45%
Outros	0	0.00%
Sem resposta	25	11.31%

ID	Resposta
----	----------

Resumo de A1

sexo.



Resumo de A2

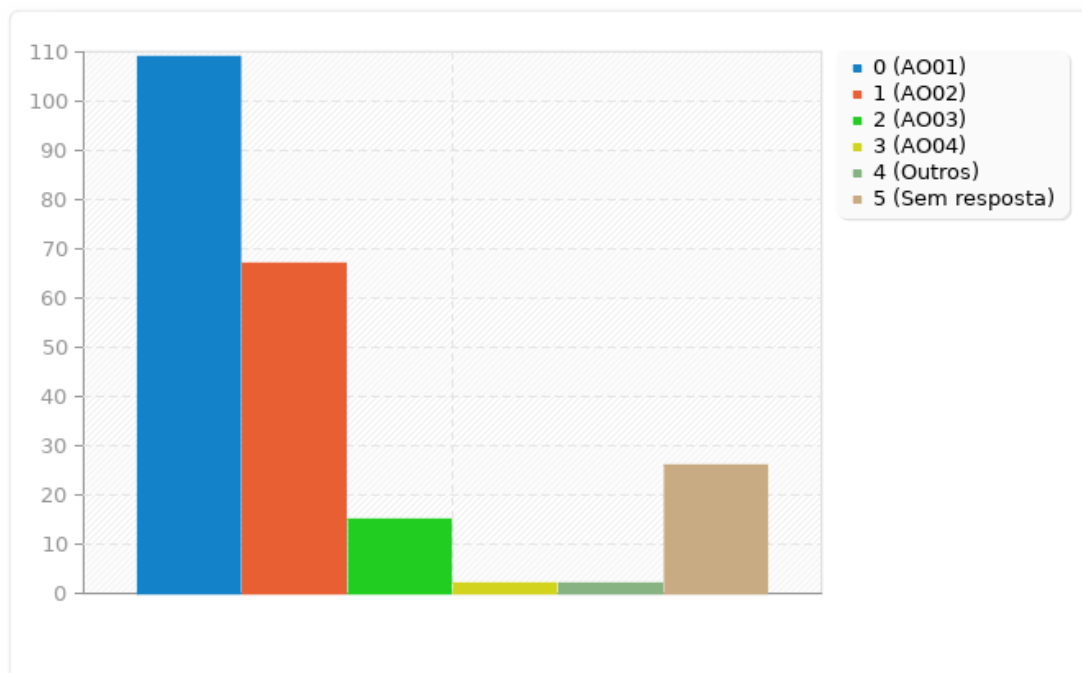
Qual sua cor/raça?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Branco. (AO01)	109	49.32%
Pardo. (AO02)	67	30.32%
Preto. (AO03)	15	6.79%
Indígena. (AO04)	2	0.90%
Outros	2	0.90%
Sem resposta	26	11.76%

ID	Resposta
70	Amarelo
174	amarela

Resumo de A2

Qual sua cor/raça?



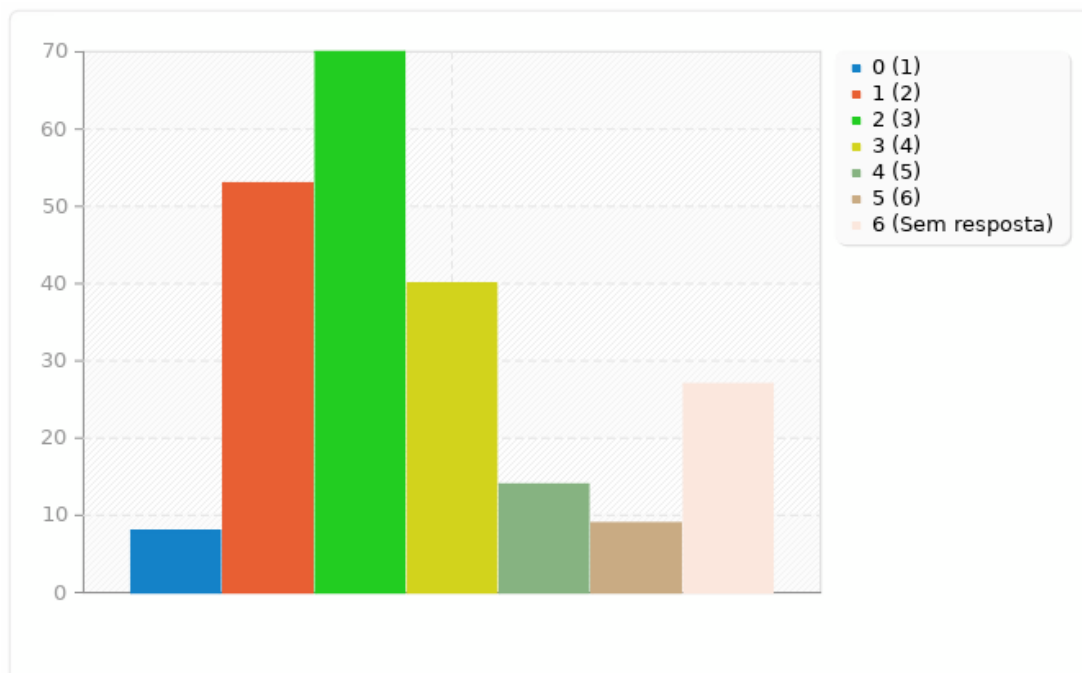
Resumo de A3

Qual a sua faixa etária?

Resposta	Contagem	Porcentagem
18 a 24 anos. (1)	8	3.62%
25 a 34 anos. (2)	53	23.98%
35 a 44 anos. (3)	70	31.67%
45 a 54 anos. (4)	40	18.10%
54 a 59 anos. (5)	14	6.33%
acima de 60 anos. (6)	9	4.07%
Sem resposta	27	12.22%

Resumo de A3

Qual a sua faixa etária?



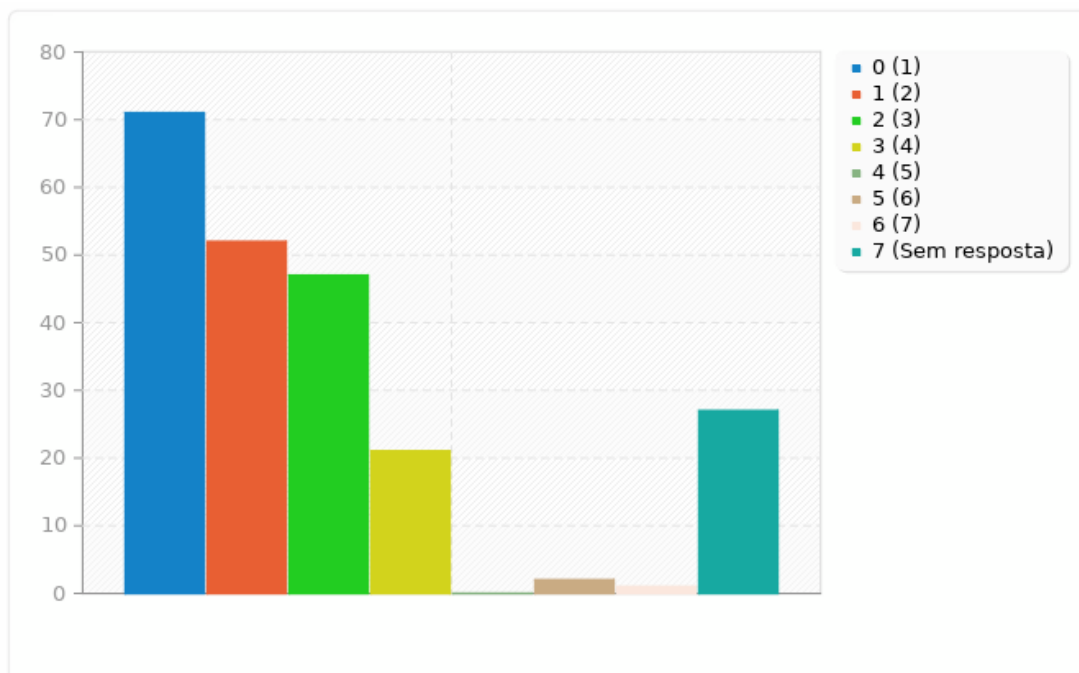
Resumo de A4

Possui filhos?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Não. (1)	71	32.13%
Sim, um. (2)	52	23.53%
Sim, dois. (3)	47	21.27%
Sim, três. (4)	21	9.50%
Sim, quatro. (5)	0	0.00%
Sim, cinco. (6)	2	0.90%
Sim, seis ou mais. (7)	1	0.45%
Sem resposta	27	12.22%

Resumo de A4

Possui filhos?



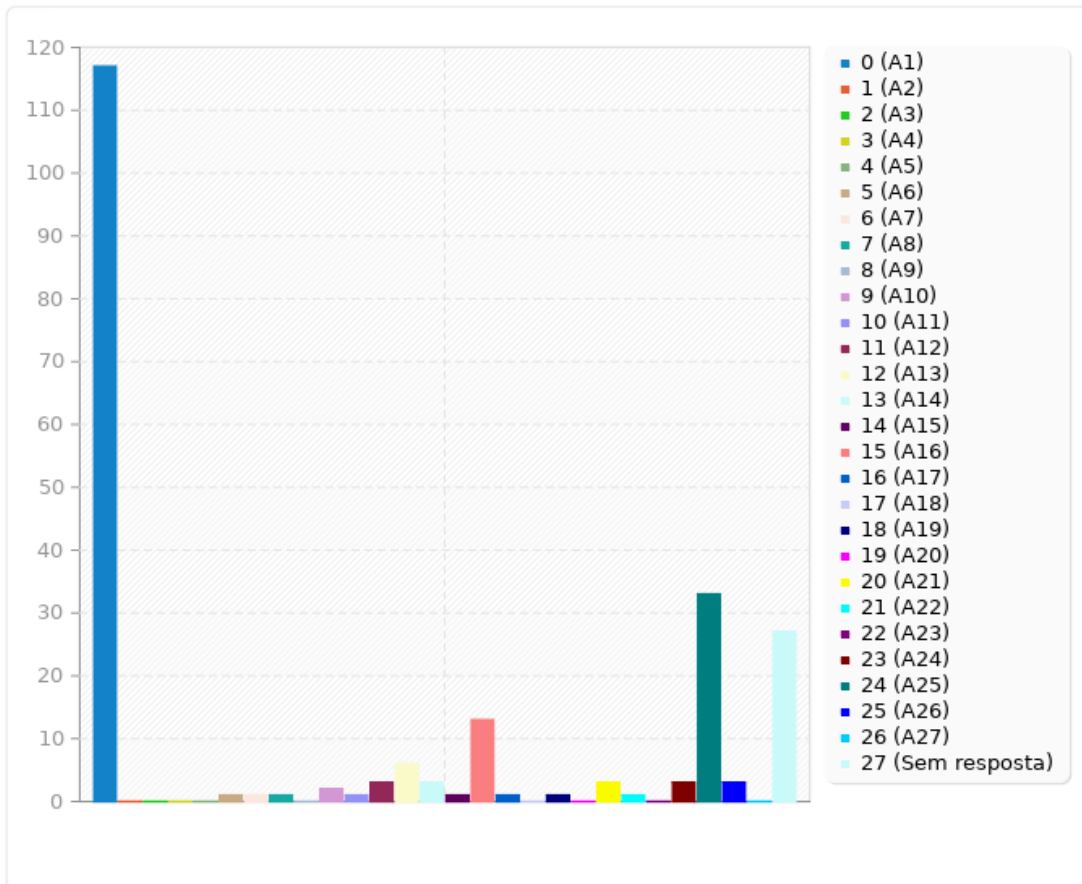
Resumo de A5

Você é natural de qual estado (UF) ?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Mato Grosso do Sul. (A1)	117	52.94%
Acre. (A2)	0	0.00%
Alagoas. (A3)	0	0.00%
Amapá. (A4)	0	0.00%
Amazonas. (A5)	0	0.00%
Bahia. (A6)	1	0.45%
Ceará. (A7)	1	0.45%
Distrito Federal. (A8)	1	0.45%
Espírito Santo. (A9)	0	0.00%
Goiás. (A10)	2	0.90%
Maranhão. (A11)	1	0.45%
Mato Grosso. (A12)	3	1.36%
Minas Gerais. (A13)	6	2.71%
Pará. (A14)	3	1.36%
Paraíba. (A15)	1	0.45%
Paraná. (A16)	13	5.88%
Pernambuco. (A17)	1	0.45%
Piauí. (A18)	0	0.00%
Rio de Janeiro. (A19)	1	0.45%
Rio Grande do Norte. (A20)	0	0.00%
Rio Grande do Sul. (A21)	3	1.36%
Rondônia. (A22)	1	0.45%
Roraima. (A23)	0	0.00%
Santa Catarina. (A24)	3	1.36%
São Paulo. (A25)	33	14.93%
Sergipe. (A26)	3	1.36%
Tocantins. (A27)	0	0.00%
Sem resposta	27	12.22%

Resumo de A5

Você é natural de qual estado (UF) ?



Resumo de A6

Em qual município reside?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta	194	87.78%
Sem resposta	27	12.22%

ID	Resposta
1	Três Lagoas-MS
3	Bonito
4	Nova Andradina
5	Nova Andradina
6	Nova Andradina - MS
7	Campo Grande
8	Nova Andradina
9	Nova Andradina
10	Campo Grande-MS
11	Anaurilândia
12	Brasilândia
14	Batayporã/Ms
15	Bataguassu MS
16	Bataguassu
18	Campo Grande
19	Campo Grande
22	Campo Grande/MS.
24	Três Lagoas
25	Três Lagoas
26	Três Lagoas
28	Três Lagoas
29	Três Lagoas MS
30	Chapadão do Sul
31	Bataguassu
32	Campi Grande
34	Campo Grande - MS
35	Dourados/MS
39	Três lagoas
40	Três Lagoas
42	Campo Grande.
43	Três Lagoas
44	TRÊS LAGOAS/MS
45	n
47	Campo Grande
48	Dourados
50	Três Lagoas-MS
51	PARAÍSO DAS ÁGUAS
53	Nova Andradina
54	Três lagoas
55	Três Lagoas
57	Três Lagoas
58	Três lagoas/ms
59	Três Lagoas- MS
60	Miranda
61	Três Lagoas
62	Campo Grande
63	Três Lagoas -MS
64	Dourados
65	Campo Grande
66	Ponta Porã
67	Naviraí
69	Três Lagoas MS

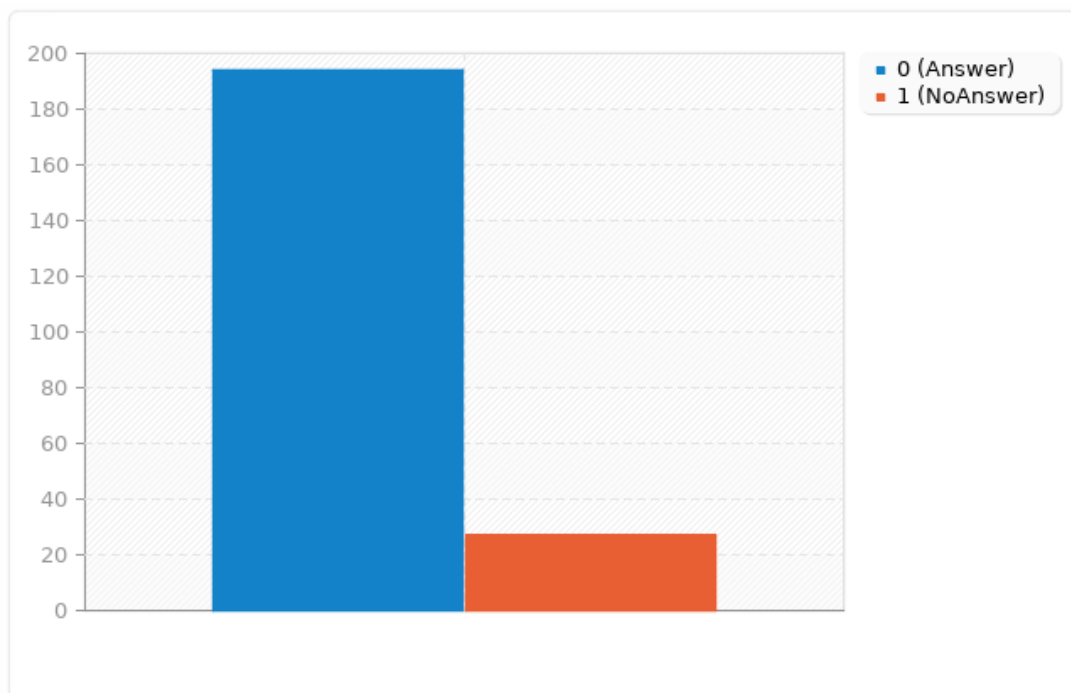
70	Guaraçai SP
71	Três Lagoas
74	Campo grande
75	Navirai
77	Três Lagoas
79	Campo grande
80	Três Lagoas
81	Bandeirantes
84	Três Lagoas
85	Campo Grande
86	Três Lagoas
87	Campo Grande Ms mato Grosso do Sul
88	Três Lagoas ms
89	Campo Grande
91	Eldorado
92	Alcinópolis
93	Dourados
95	Três lagoas
97	Campo Grande
99	Três Lagoas - MS
100	xx
101	Três Lagoas
103	Campo Grande/ MS
104	Campo Grande-MS
105	Campo grande
106	Três lagoas ms
110	.
111	Campo Grande
113	TRÊS LAGOAS
114	Campo Grande
115	Inocência MS
116	Campo Grande
117	Bonito
120	Campo Grande
121	São Paulo
122	Dourados
123	Dourados
124	Douradina
125	Dourados
126	Dourados
128	Três Lagoas
129	Dourados
130	Rio Brilhante
131	Itaquiraí/ MS
132	Rio Brilhante
133	Nova Andradina
134	Três Lagoas
135	Três Lagoas MS
137	Brasilândia
138	Brasilândia MS
140	Patos de Minas
141	Campo Grande - MS
142	Pedro Gomes
143	Varzelândia
144	Campop Grande MS
146	Campo Grande
147	Bataguassu
149	hhh
151	bbbbbb
152	Rio Brilhante
155	k
156	Campo Grande
157	Campo Grande
160	Campo grande
161	Campo Grande

162	Dourados - MS
163	Campo Grande
164	Campo Grande MS
165	Campo Grande
166	Campo Grande
167	CAMPO GRANDE
168	Anastacio
169	Dourados
173	Dourados
174	MSBATAGUASSU/MS
175	Jatei
176	Rio Brilhante
177	Glória de Dourados
178	Glória de Dourados MS
179	Glória de Dourados MS
180	Sidrolândia
181	Dourados
182	Campo Grande
183	Campo Grande, MS
185	Campo Grande
186	Campo Grande
187	Campo Grande, MS
189	Porto Murtnho/ms
190	Três Lagoas
192	Campo Grande MS
193	Campo Grande
195	Cafeara
196	Dourados
199	CAARAPÓ
200	Dourados
201	Fátima do sul Ms
202	Jatei
203	Glória de Dourados
205	Ponta Porã
206	Campo Grande
207	Campo Grande-MS
208	Cônjuge
209	Fátima do Sul, MS
210	Jatei
211	Jateí
212	Bonito
213	Deodapolis
214	CASSILÂNDIA
216	Rio Verde de Mato Grosso
217	Itaporã
218	Angélica
219	Campo Grande
220	Ponta Porã
221	Aquidauana
222	Anaurilândia - Mato Grosso do Sul
223	Ivinhema -MS
224	CAMPO GRANDE- MS
225	Campo Grande
226	Campo Grande
227	Três Lagoas
228	Dourados
230	Nova Andradina
231	Três Lagoas
232	Campo Grande
233	Três Lagoas ms
234	Três Lagoas
236	Bataguassu
237	Rio Verde de MT/MS
238	Aquidauana, MS
241	Campo Grande

243	Três Lagoas
245	Dourados
246	Campo Grande - MS
249	ANTÔNIO JOÃO
250	Bataguassu
251	Pedro Gomes - MS
252	Dourados.
254	ANTÔNIO JOÃO
255	Mundo Novo
256	Três Lagoas
257	Bauru
258	São Carlos-SP

Resumo de A6

Em qual município reside?



Resumo de A7

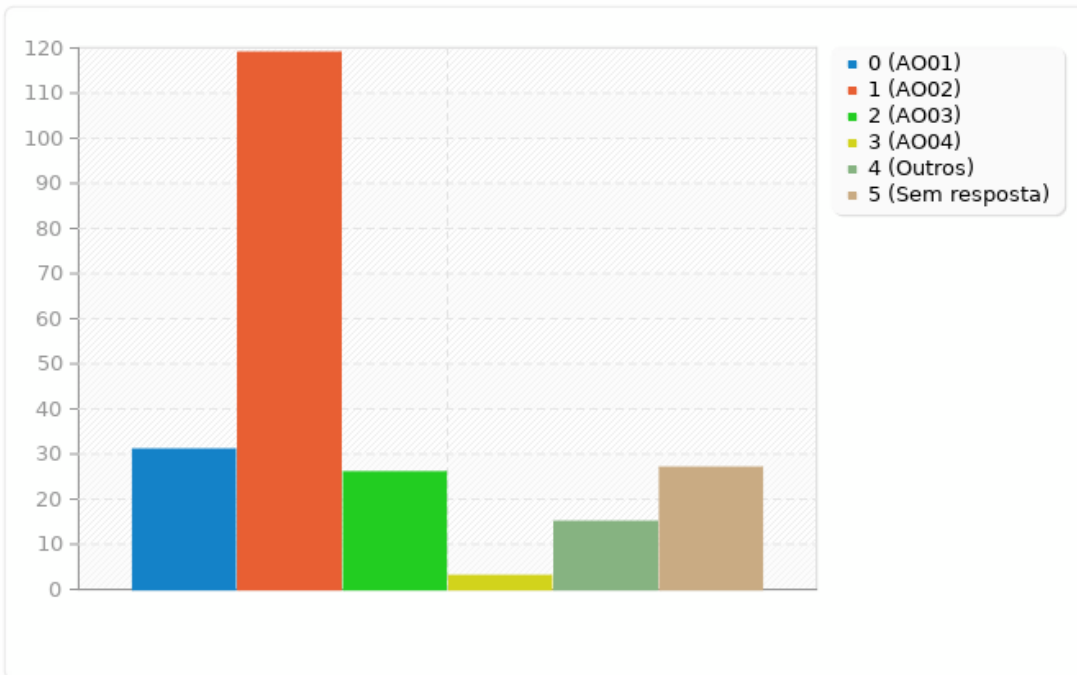
Com quem vive?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sozinho. (AO01)	31	14.03%
Com esposa/marido/ companheiro (a). (AO02)	119	53.85%
Com pais e/ou família/agregados. (AO03)	26	11.76%
Divide espaço com colegas (ex: república). (AO04)	3	1.36%
Outros	15	6.79%
Sem resposta	27	12.22%

ID	Resposta
28	Filhas e netos
54	Esposo/mãe e sobrinha
67	Filhos
84	Filhos
106	Filha
134	Filhos
137	Esposo e filhos
138	Com uma neta
164	Eu e meu filho
199	ESPOSO E FILHO
218	Filha
234	com filho
256	Meus 2 filhos

Resumo de A7

Com quem vive?



Resumo de A8

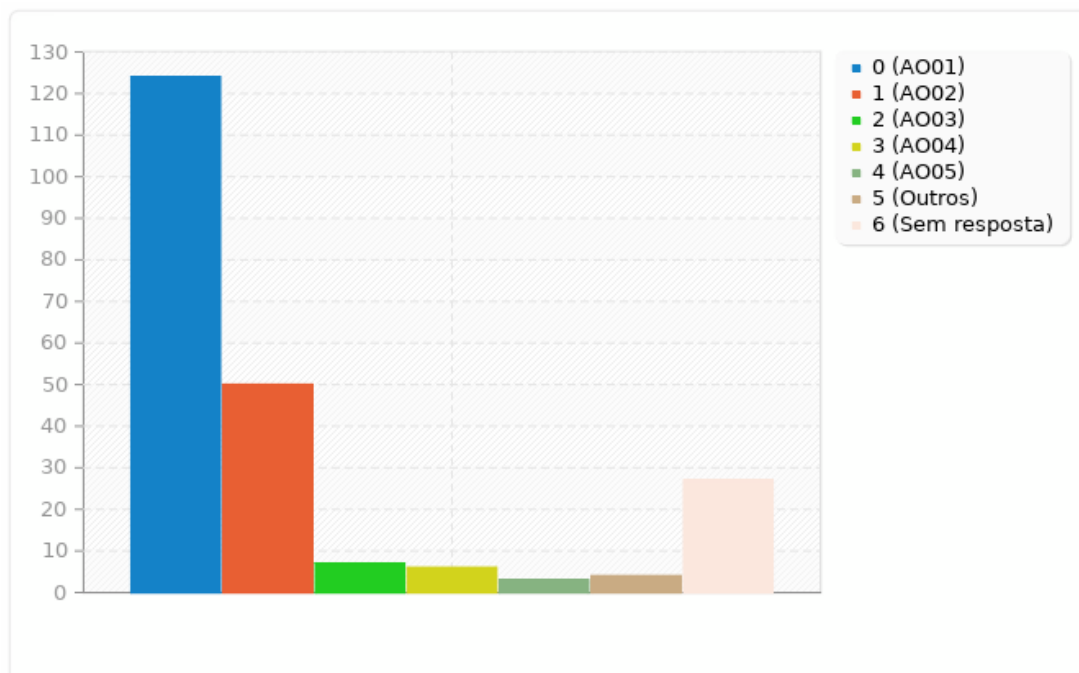
Moradia:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Casa/apartamento próprio. (AO01)	124	56.11%
Casa/apartamento alugado. (AO02)	50	22.62%
Casa apartamento emprestado. (AO03)	7	3.17%
Casa/apartamento próprio compartilhado com familiares. (AO04)	6	2.71%
Casa/apartamento alugado compartilhado com familiares. (AO05)	3	1.36%
Outros	4	1.81%
Sem resposta	27	12.22%

ID	Resposta
124	Terra Indígena
138	Casa propria

Resumo de A8

Moradia:



Resumo de A9

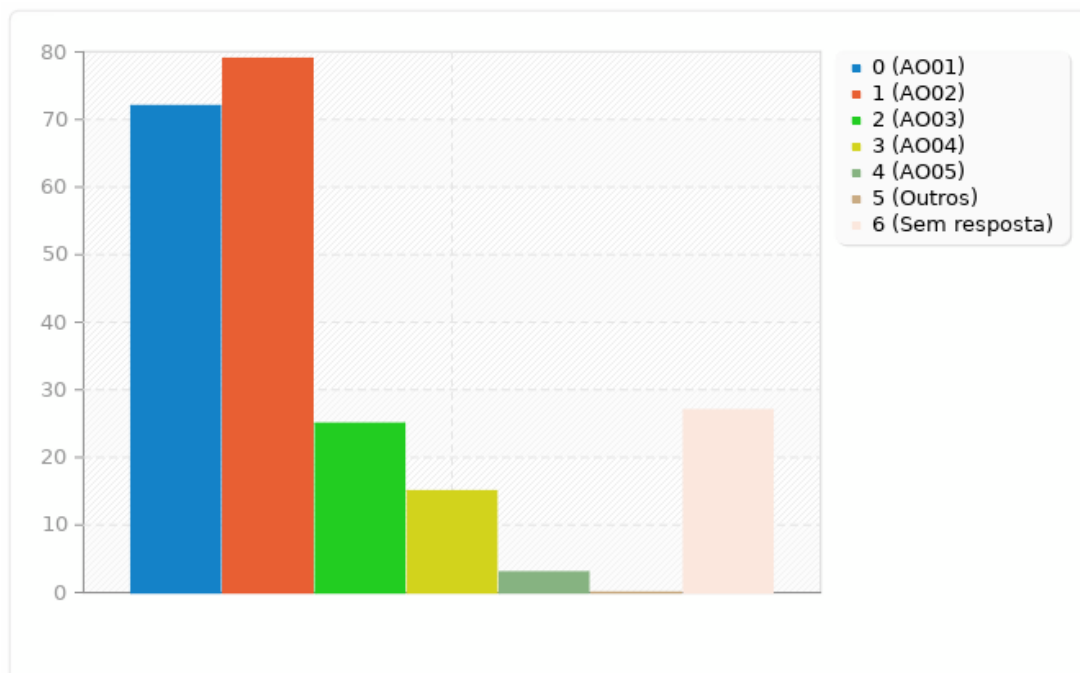
Quem realiza as atividades domesticas em sua casa?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Eu mesmo(a). (AO01)	72	32.58%
Compartilhada com marido/esposa/companheiro (a). (AO02)	79	35.75%
Compartilhada com familiares e agregados. (AO03)	25	11.31%
Contrata diarista. (AO04)	15	6.79%
Contrato mensalista. (AO05)	3	1.36%
Outros	0	0.00%
Sem resposta	27	12.22%

ID	Resposta
----	----------

Resumo de A9

Quem realiza as atividades domesticas em sua casa?



Resumo de B1

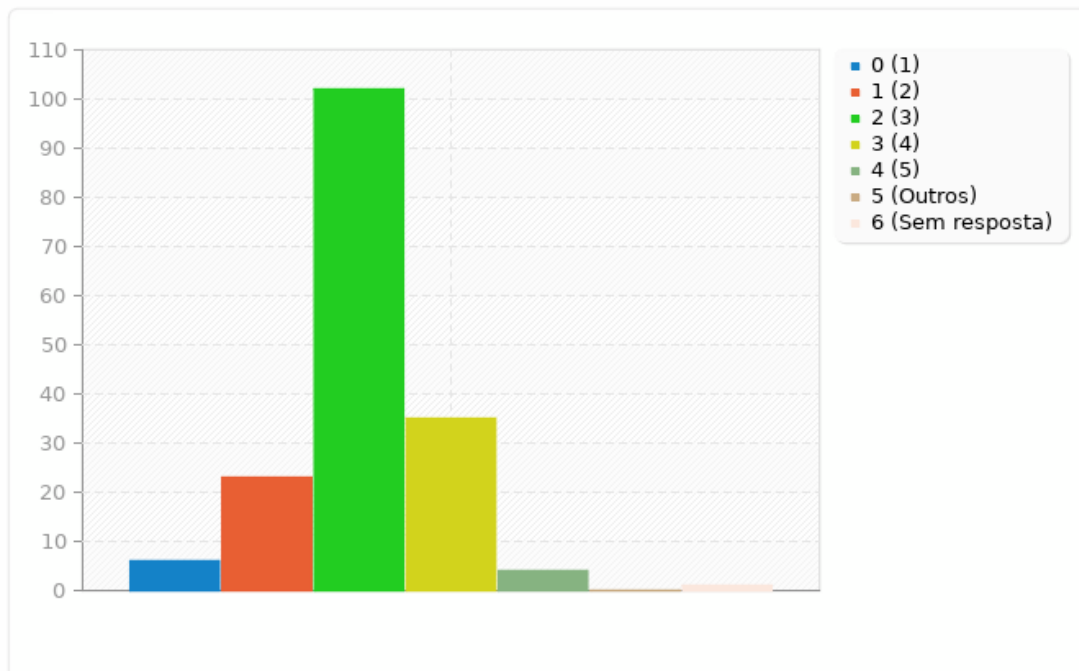
Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Ensino Médio. (1)	6	3.51%
Ensino Superior. (2)	23	13.45%
Especialização. (3)	102	59.65%
Mestrado. (4)	35	20.47%
Doutorado. (5)	4	2.34%
Outros	0	0.00%
Sem resposta	1	0.58%

ID	Resposta
----	----------

Resumo de B1

Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?



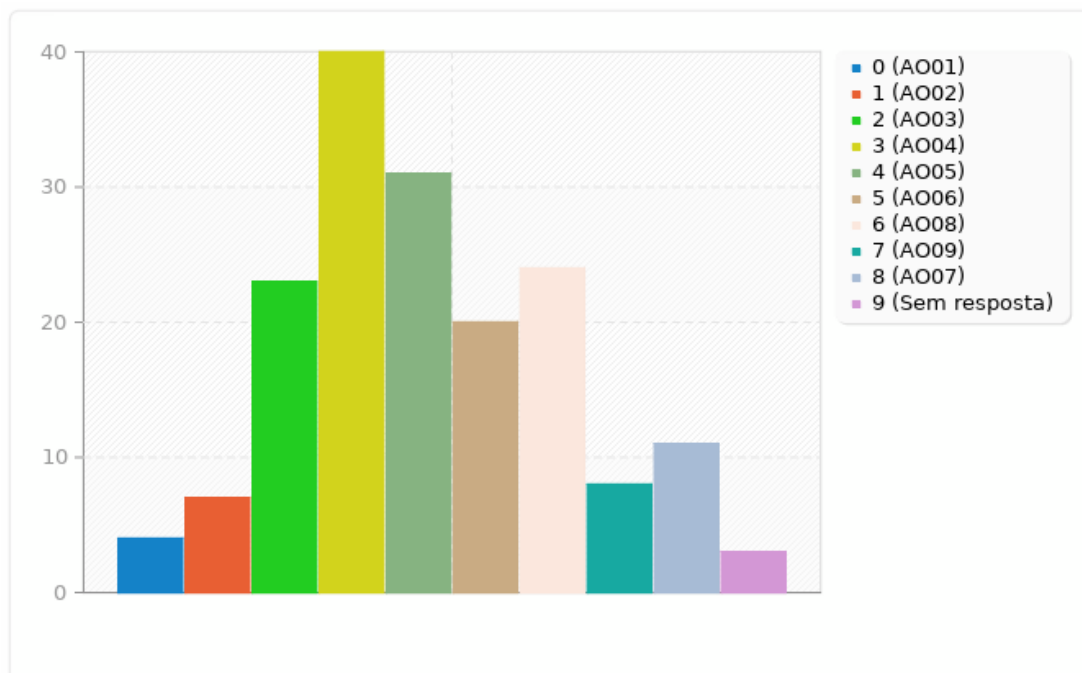
Resumo de B2

Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Este é meu primeiro ano. (AO01)	4	2.34%
1 a 2 anos. (AO02)	7	4.09%
3 a 5 anos. (AO03)	23	13.45%
6 a 10 anos. (AO04)	40	23.39%
11 a 15 anos. (AO05)	31	18.13%
16 a 20 anos. (AO06)	20	11.70%
21 a 25 anos (AO08)	24	14.04%
26 a 30 anos (AO09)	8	4.68%
há mais de 30 anos. (AO07)	11	6.43%
Sem resposta	3	1.75%

Resumo de B2

Há quanto tempo você trabalha como professor(a)?



Resumo de B3

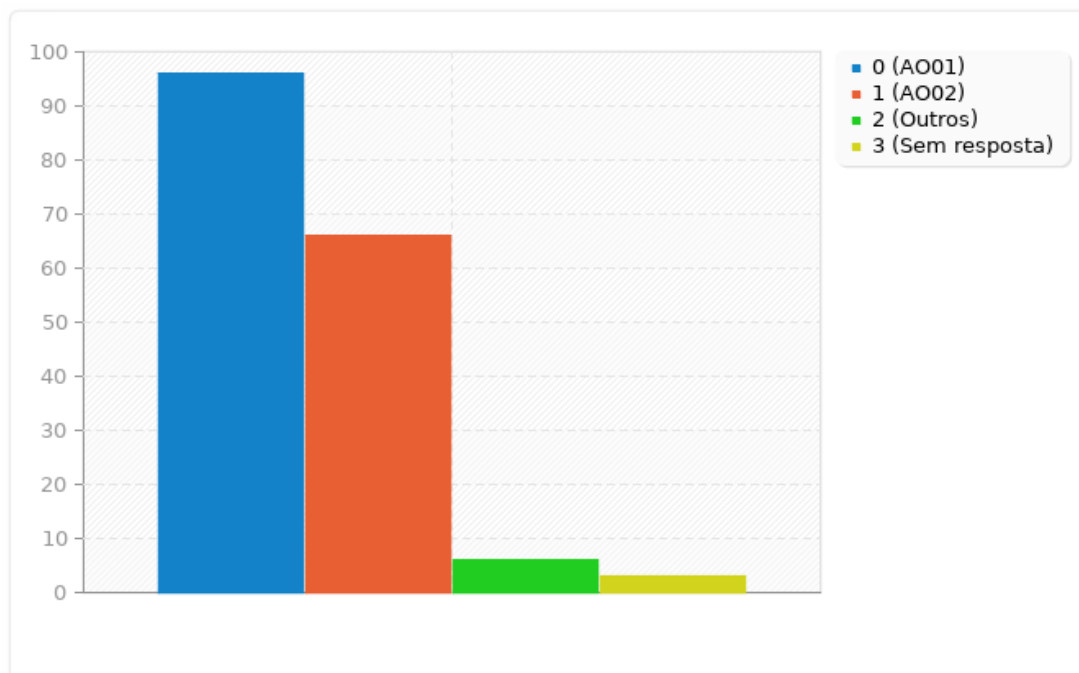
Qual a sua forma de ingresso na Rede Estadual de Educação/MS?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Contrato (Processo Seletivo). (AO01)	96	56.14%
Efetivo (Concurso Público). (AO02)	66	38.60%
Outros	6	3.51%
Sem resposta	3	1.75%

ID	Resposta
19	Não trabalho no estado
25	Rede Municipal - Efetivo (Concurso Público)
84	Análise de currículo
183	Permuta do estado do MT e cedência do município de Campo Grande
187	Efetiva na educação do Município CG, cedida para a Educação Estado MS.

Resumo de B3

Qual a sua forma de ingresso na Rede Estadual de Educação/MS?



Resumo de B4

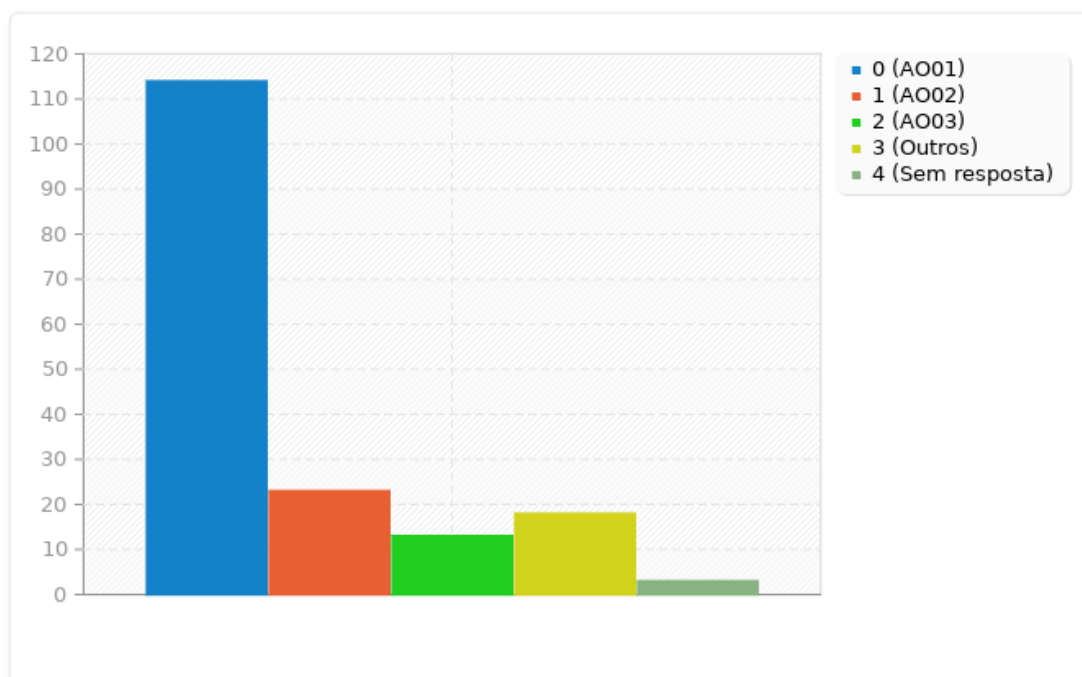
Atualmente exerce qual função na unidade escolar da rede Estadual de Educação/MS?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Docência (professor(a)). (AO01)	114	66.67%
Coordenação Pedagógica (Professor(a) coordenador(a) ou Especialista de Educação). (AO02)	23	13.45%
Direção Escolar e Assessoramento Escolar. (AO03)	13	7.60%
Outros	18	10.53%
Sem resposta	3	1.75%

ID	Resposta
4	Professor Formador na área de Matemática
8	Professora formadora
19	Nenhuma
53	Auxiliar de coordenação
55	Sou administrativo readaptada na portaria
97	Professora Coordenadora de Área
111	técnico
113	Professora de apoio
142	gestor de atividades educacionais
149	hhhhh
183	Técnico Pedagógico na SED/MS
186	Técnico Pedagógico SED
187	Técnica Pedagógica
192	Assessoria Pedagógica e Tecnológica.
238	Professora Coordenadora de Práticas Inovadoras

Resumo de B4

Atualmente exerce qual função na unidade escolar da rede Estadual de Educação/MS?



Resumo de B5

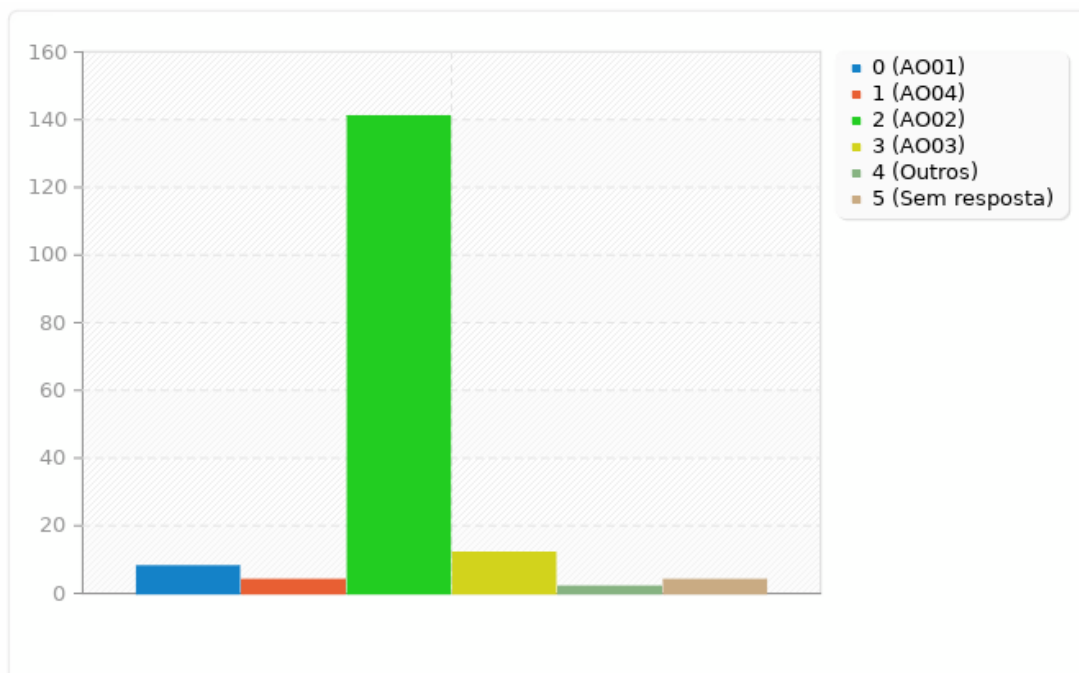
Qual a forma utilizada para chegar até a(s) unidade(s) escolar(res) em que atua?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Transporte Público. (AO01)	8	4.68%
Uber e/ou Táxi (AO04)	4	2.34%
Veículo próprio. (automóvel, motocicleta, bicicleta) (AO02)	141	82.46%
Caminhando. (AO03)	12	7.02%
Outros	2	1.17%
Sem resposta	4	2.34%

ID	Resposta
8	Bicicleta
134	Van paga pelos professores

Resumo de B5

Qual a forma utilizada para chegar até a(s) unidade(s) escolar(res) em que atua?



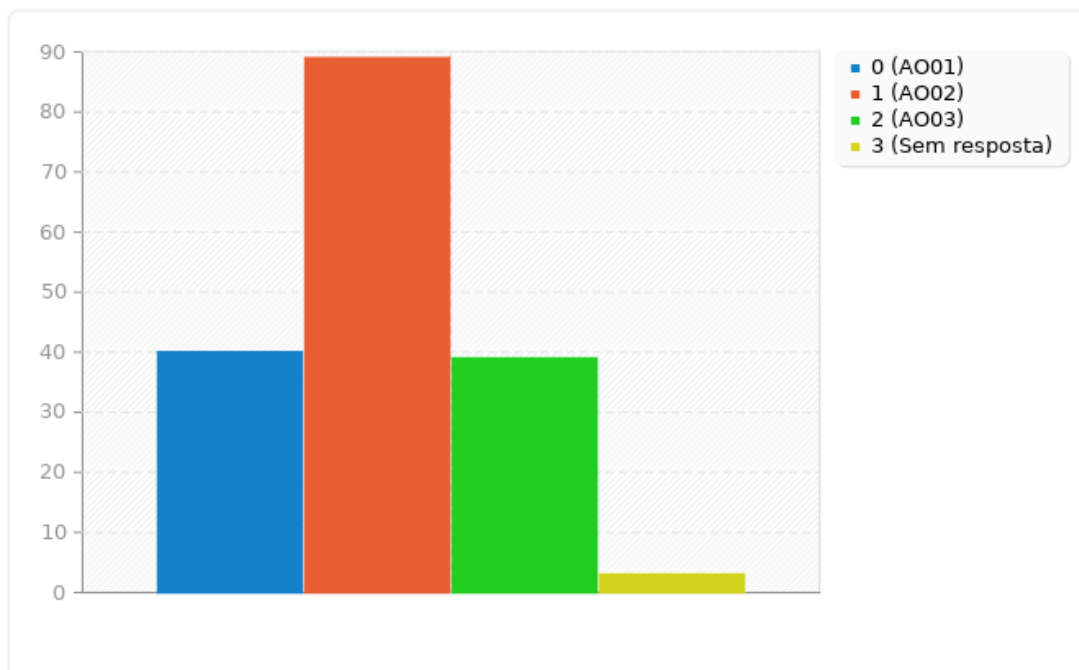
Resumo de B6

Trabalha ou já trabalhou em outra rede de ensino?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim, rede particular. (AO01)	40	23.39%
Sim, rede pública (esfera Municipal ou Federal) (AO02)	89	52.05%
Não. (AO03)	39	22.81%
Sem resposta	3	1.75%

Resumo de B6

Trabalha ou já trabalhou em outra rede de ensino?



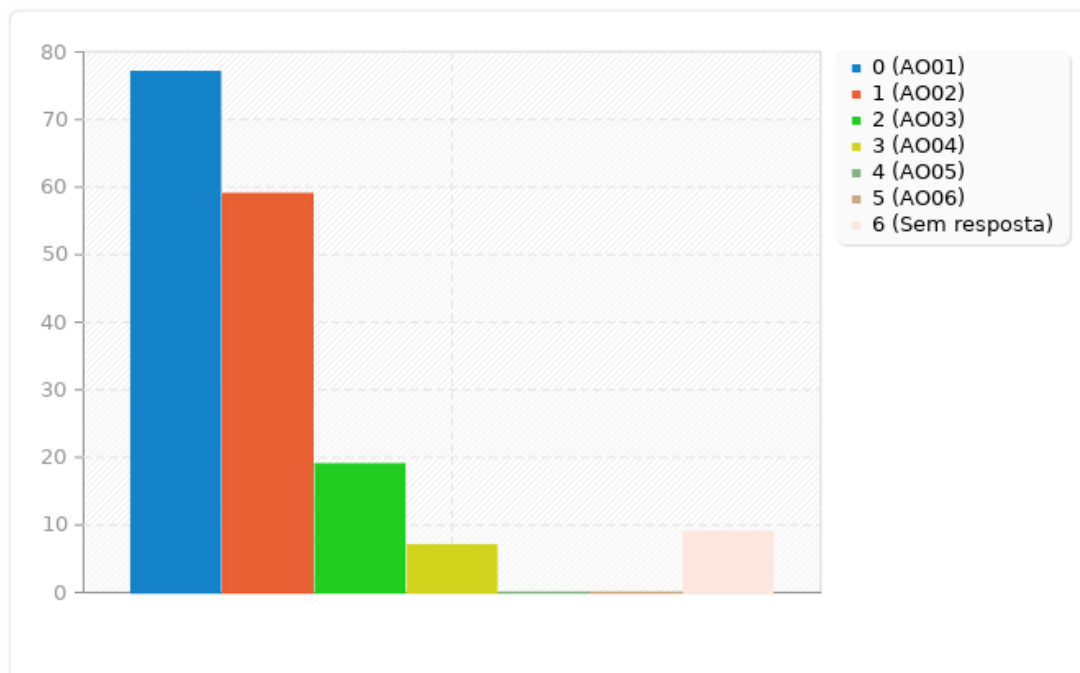
Resumo de B7

Em quantas escolas trabalha?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Uma (AO01)	77	45.03%
Dois (AO02)	59	34.50%
Três (AO03)	19	11.11%
Quatro (AO04)	7	4.09%
Cinco (AO05)	0	0.00%
Seis ou mais (AO06)	0	0.00%
Sem resposta	9	5.26%

Resumo de B7

Em quantas escolas trabalha?



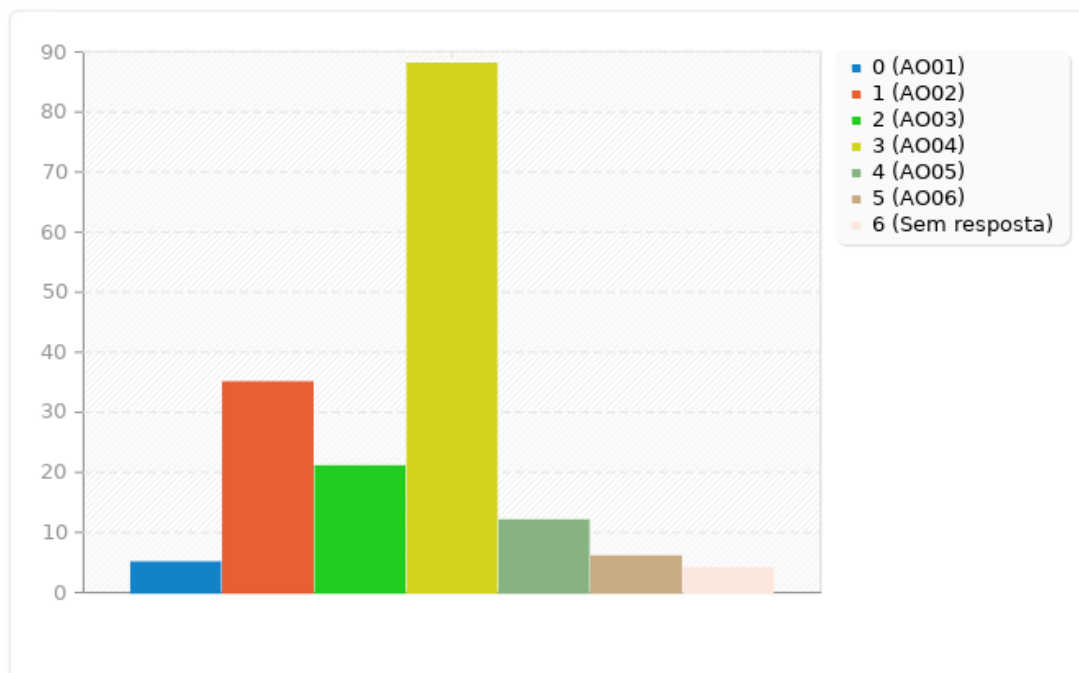
Resumo de B8

Qual a sua Jornada de Trabalho?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Menos de 20 horas semanais. (AO01)	5	2.92%
Até 20 horas semanais. (AO02)	35	20.47%
Até 30 horas semanais. (AO03)	21	12.28%
Até 40 horas semanais. (AO04)	88	51.46%
Até 50 horas semanais. (AO05)	12	7.02%
Acima de 50 horas semanais. (AO06)	6	3.51%
Sem resposta	4	2.34%

Resumo de B8

Qual a sua Jornada de Trabalho?



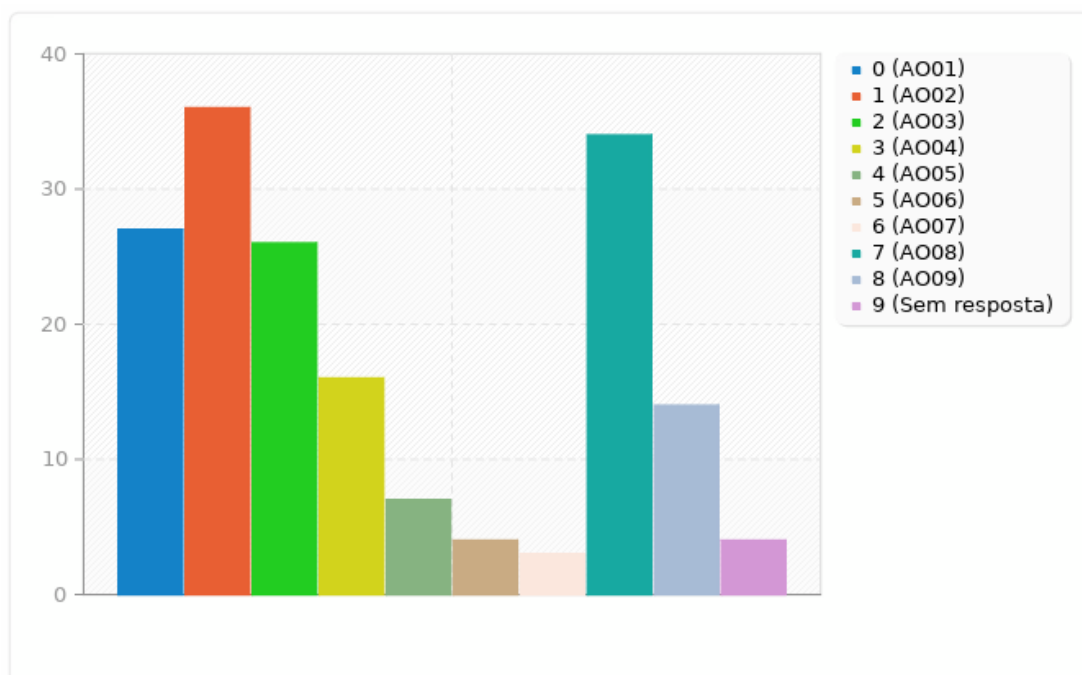
Resumo de B9

Em quantas turmas leciona?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Até 5 turmas. (AO01)	27	15.79%
Até 10 turmas. (AO02)	36	21.05%
Até 15 turmas. (AO03)	26	15.20%
Até 20 turmas. (AO04)	16	9.36%
Até 25 turmas. (AO05)	7	4.09%
Até 30 turmas. (AO06)	4	2.34%
Mais de 30 turmas. (AO07)	3	1.75%
Eu não leciono. (apenas para ocupantes de cargo de gestão) (AO08)	34	19.88%
Apenas uma turma (professor regente) (AO09)	14	8.19%
Sem resposta	4	2.34%

Resumo de B9

Em quantas turmas leciona?



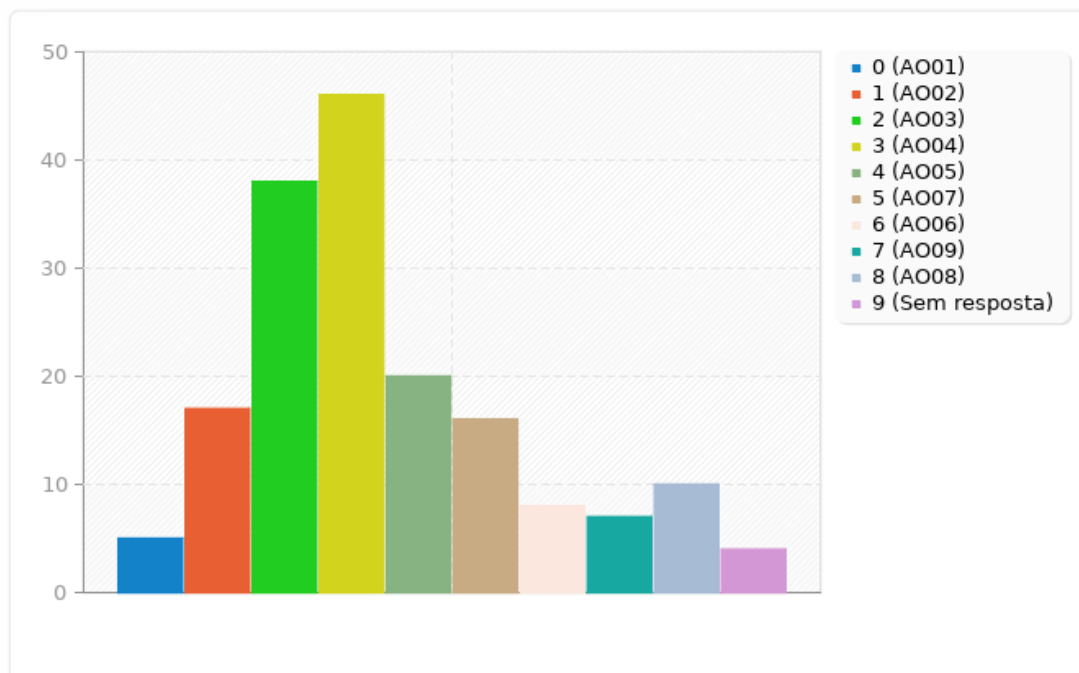
Resumo de B10

Qual sua média salarial?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Um salário mínimo. (R\$ 1.212) (AO01)	5	2.92%
Dois salários mínimos. (AO02)	17	9.94%
Três salários mínimos. (AO03)	38	22.22%
Quatro salários mínimos. (AO04)	46	26.90%
Cinco salários mínimos. (AO05)	20	11.70%
Seis salários mínimos. (AO07)	16	9.36%
Sete salários mínimos. (AO06)	8	4.68%
Oito salários mínimos. (AO09)	7	4.09%
Nove salários mínimos ou mais. (AO08)	10	5.85%
Sem resposta	4	2.34%

Resumo de B10

Qual sua média salarial?



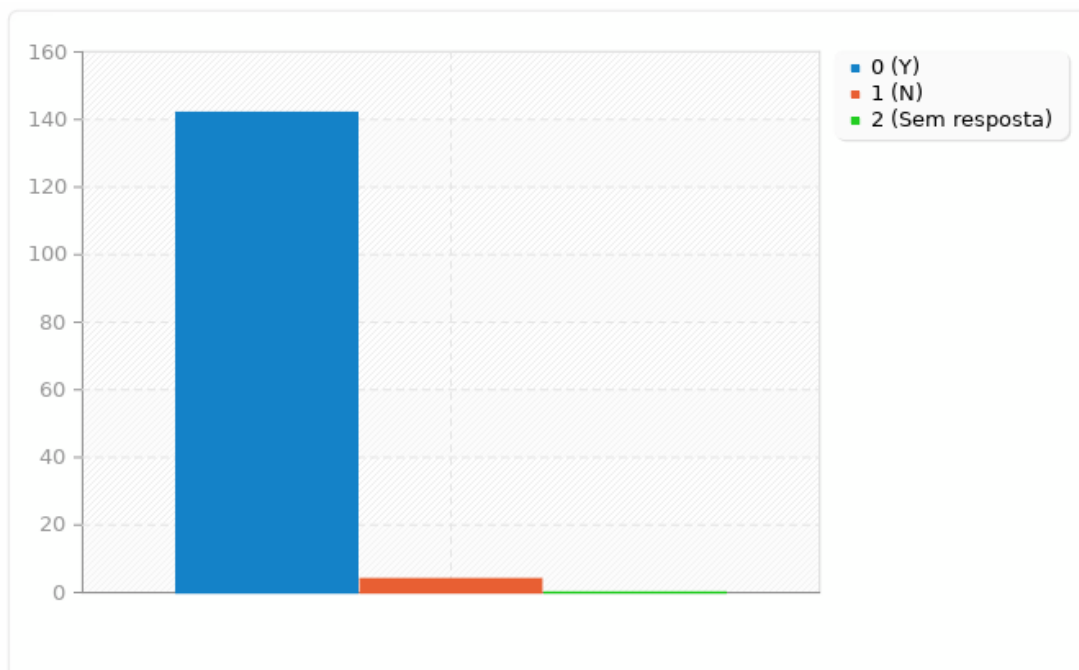
Resumo de C1

Você possui computador em sua casa?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	142	97.26%
Não (N)	4	2.74%
Sem resposta	0	0.00%

Resumo de C1

Você possui computador em sua casa?



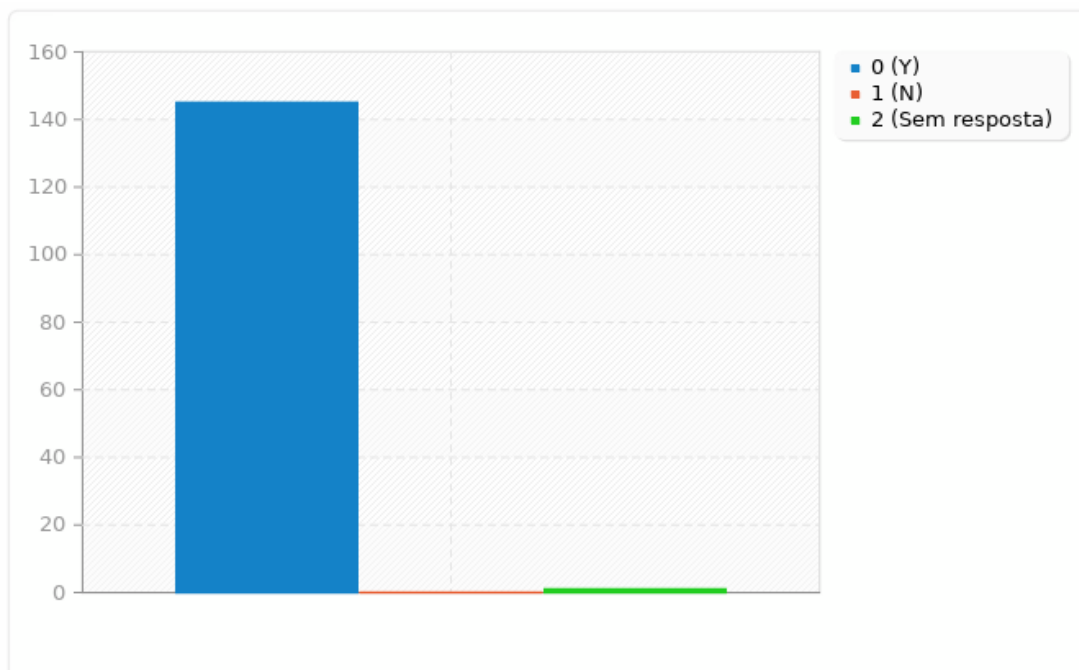
Resumo de C2

Você tem acesso à internet em sua casa?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	145	99.32%
Não (N)	0	0.00%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C2

Você tem acesso à internet em sua casa?



Resumo de C3

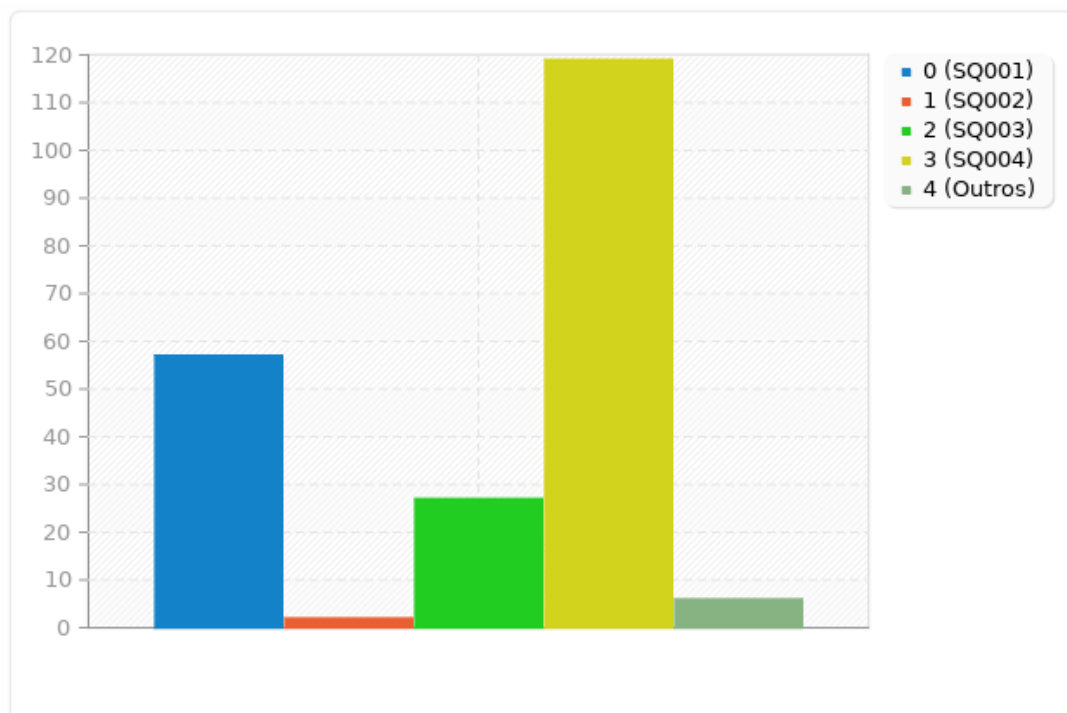
Se marcou SIM na resposta anterior, qual(is) o(s) tipo(s) de conexão você utiliza?

Resposta	Contagem	Porcentagem
3G/4G. (SQ001)	57	39.31%
Rádio. (SQ002)	2	1.38%
Cabo. (SQ003)	27	18.62%
WIFI. (SQ004)	119	82.07%
Outros	6	4.14%

ID	Resposta
8	fibra
9	Fibra ótica
84	Fibra optica
132	Fibra
236	Fibra Optica
256	Fibra otica

Resumo de C3

Se marcou SIM na resposta anterior, qual(is) o(s) tipo(s) de conexão você utiliza?



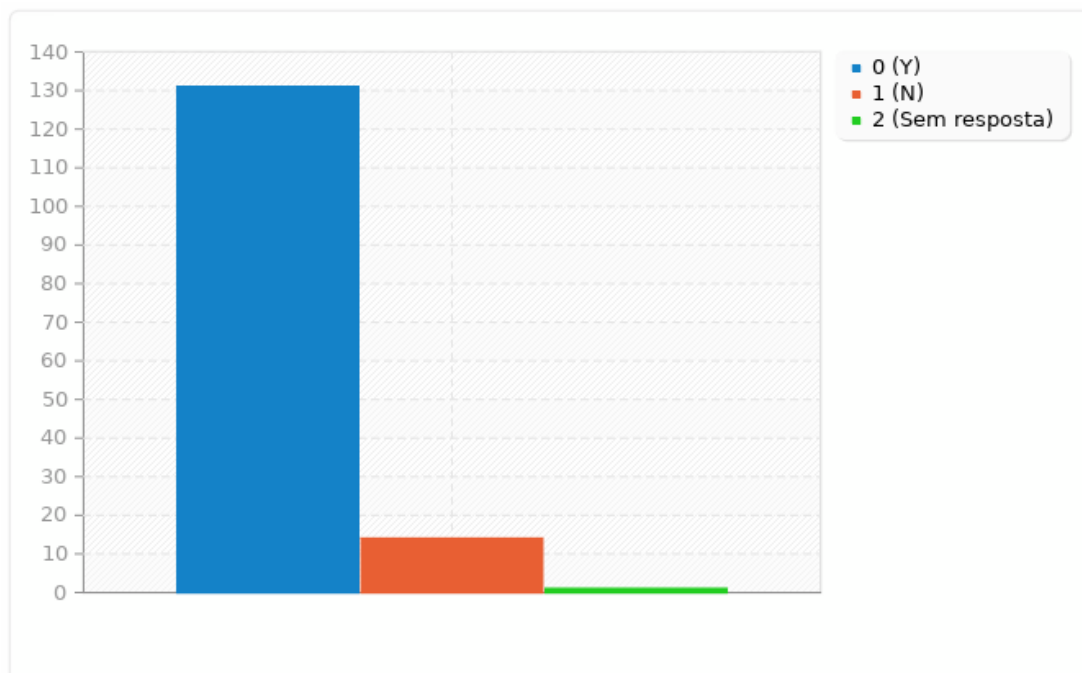
Resumo de C4

Possui acesso a internet na(s) unidade(s) escolar(es) em que atua?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	131	89.73%
Não (N)	14	9.59%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C4

Possui acesso a internet na(s) unidade(s) escolar(es) em que atua?



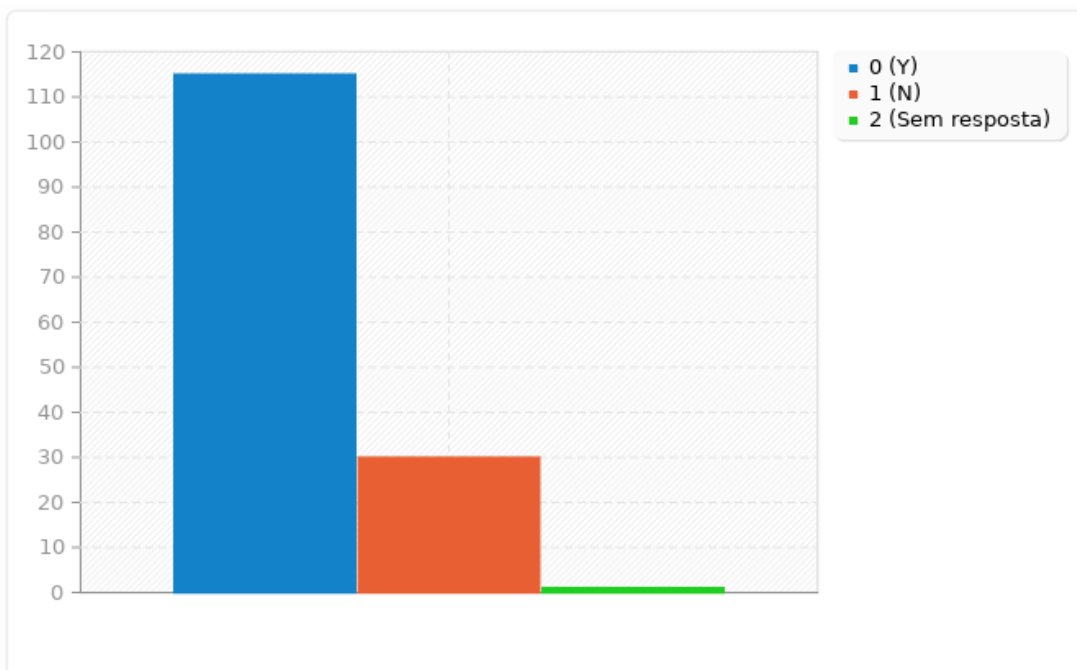
Resumo de C5

Compartilha os recursos tecnológicos com outras pessoas da casa?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	115	78.77%
Não (N)	30	20.55%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C5

Compartilha os recursos tecnológicos com outras pessoas da casa?



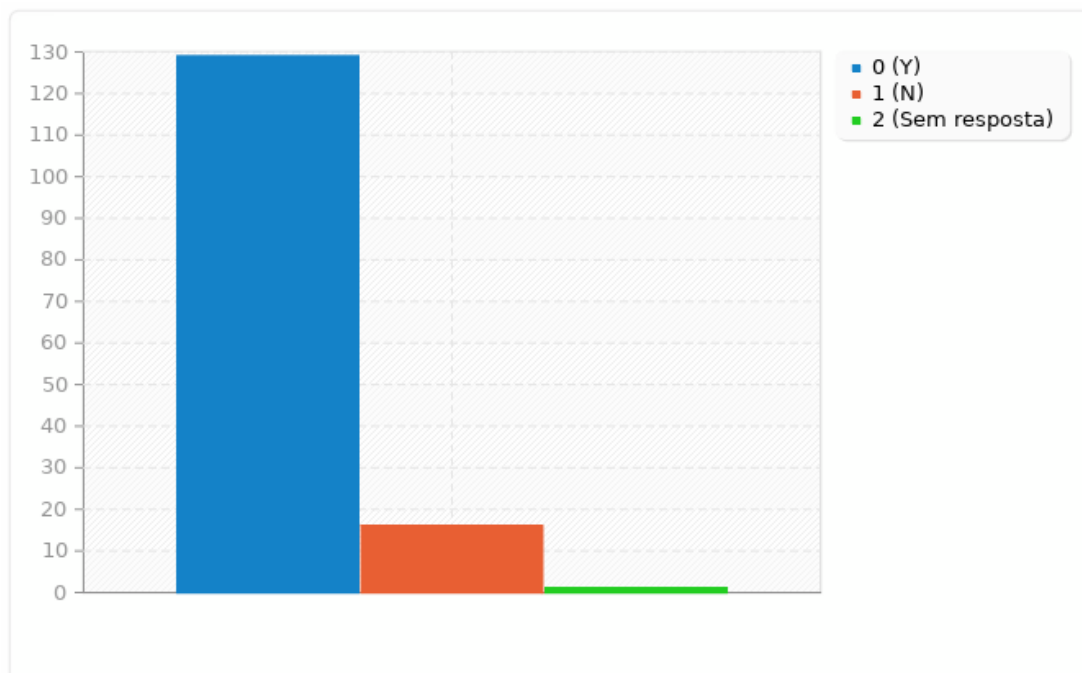
Resumo de C6

Você trabalhou durante o Ensino Remoto Emergencial na Rede Estadual/MS?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	129	88.36%
Não (N)	16	10.96%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C6

Você trabalhou durante o Ensino Remoto Emergencial na Rede Estadual/MS?



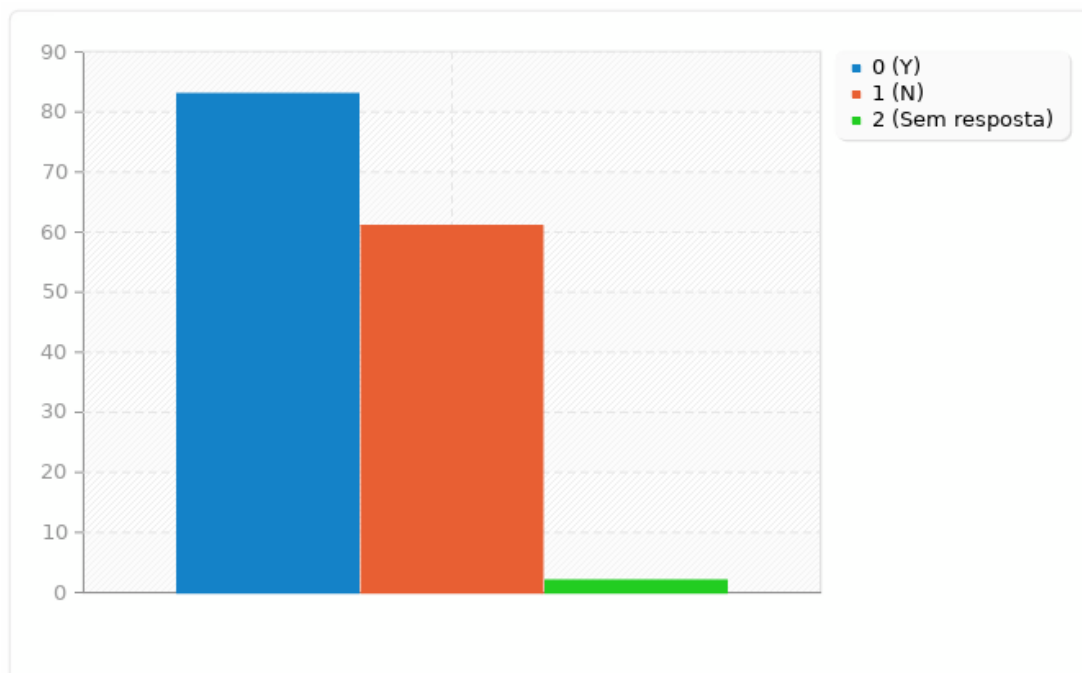
Resumo de C7

Precisou adquirir algum aparelho tecnológico para conseguir atender as demandas do trabalho durante o Ensino Remoto Emergencial?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	83	56.85%
Não (N)	61	41.78%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C7

Precisou adquirir algum aparelho tecnológico para conseguir atender as demandas do trabalho durante o Ensino Remoto Emergencial?



Resumo de C7B

Se sim, qual/quais equipamentos precisou adquirir?

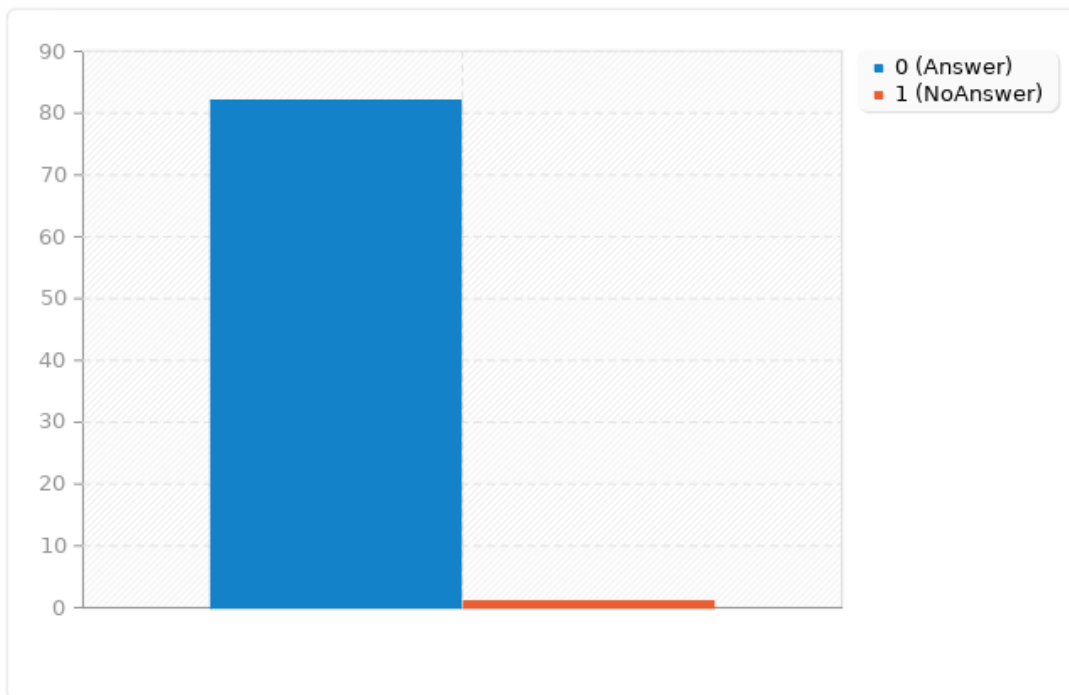
Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta	82	98.80%
Sem resposta	1	1.20%

ID	Resposta
1	Suporte de celular
3	Celular , iluminaria e microfone
5	Câmera de vídeo
16	Tripe, celular
19	smartphone
22	Notebook.
24	Microfone
25	Celular de melhor qualidade.
29	Celular para gravar as aulas.
30	Notebook, Celular
35	Notebook e celular
40	Notebook
43	Fones de ouvido e microfone
44	Notebook celular com memoria maior
53	Celular
57	Câmera de qualidade
60	Mesa digitalizadora, celular e notebook.
61	Nootbok
63	Celular
66	Notebook, caixa de som
67	Notebook
69	Fone de ouvido bluetooth com microfone
75	Notebook
80	Celular, notebook, microfone e iluminação
85	Notebook
86	Celular
91	Notebook
97	suporte para celular; microfone.
101	Notebook, smartphone, câmeras de gravação
114	Tablet voz e dados
117	Celular e notebook
121	Pc
122	Celular e mesa digitalizadora
123	Webcam, celular
124	Computador e Celular
129	Celulares
134	Notebook
135	Rede de internet Celular e equipamentos para auxiliar gravações
137	Notebook
142	notbook
143	Celular Notebook
147	Celular
152	Celulares novos, internet mais potente,microfone acessória de filmagens. Além de pagar cursos voltado a mídias.
162	Celular
166	Camera
174	Notebook
175	Suporte para colocar celular gravar aulas. Foram dois, pois quebrei um. Smartphone, notebook

177	Tablet
179	Computador
181	Smartphone e webcam.
185	Headset
187	Equipamentos e recursos para melhorar a qualidade dos vídeos a serem disponibilizados aos professores e estudantes: Microfone, fone de ouvido, luminária e programa de gravação e edição de vídeos.
192	Notebook mais moderno, Fones com microfones, web cam.
200	Computador, WebCam
201	Celular
203	Celular e computador.
205	Novo celular.
206	Celular
207	Celular
209	Notebook, impressora
210	Celular e notebook
211	Celular mais moderno
214	NOTBOOK NOVO, IMPRESSORA.
216	Celular impressora
218	Celular
220	Notebook
222	Smartphone com mais tecnologia
224	NOTEBOOK
228	Mesa digitalisadora
230	Computador
232	Notebook
233	Celular notebook
234	Um celular novo, e reforma do meu notebook que acabou estragando hoje estou com um emprestado de uma outra professora que recebeu um da escola e me emprestou o particular dela.
238	Computador
241	Webcam, microfone, materiais decorativos, app de edição de vídeo, de slides e app de jogos pedagógicos
243	celular novo
246	Notebook.
249	NOTBOOK E CELULAR
250	Celular e computador.
254	notebook.
255	Notebook
256	Notebook Mouse Caixa de som High Light Microfone Modem 4 antenas

Resumo de C7B

Se sim, qual/quais equipamentos precisou adquirir?



Resumo de C7C

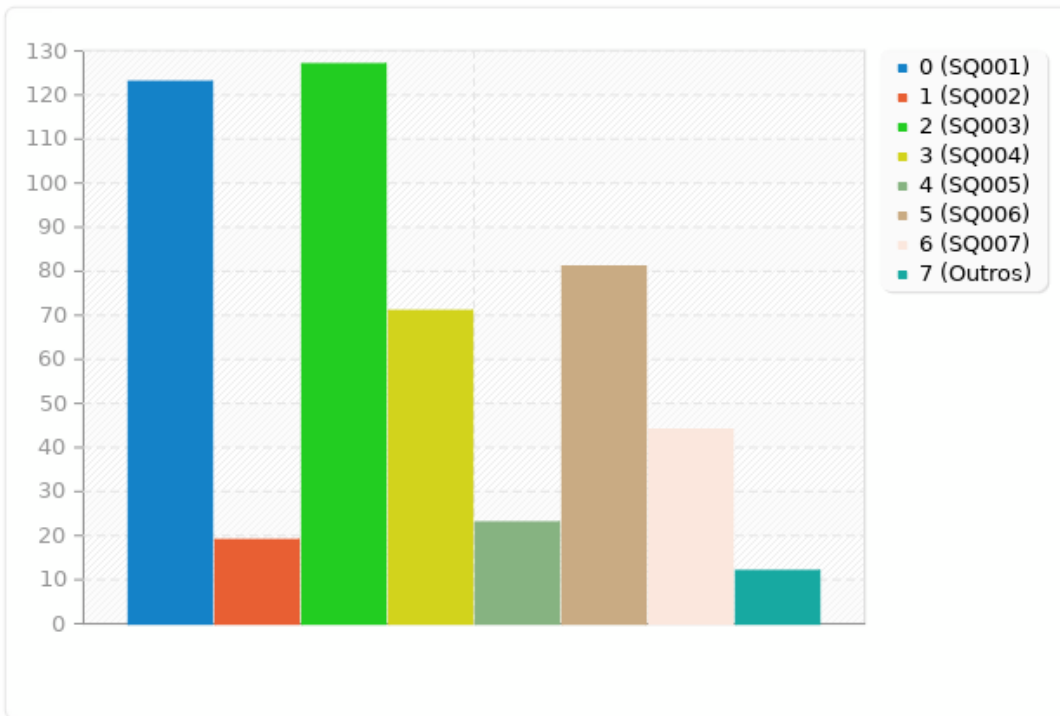
Qual suporte foi ofertado aos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Atividades por meio de Plataforma. (Google Sala de Aula, Moodle, Canva for Education, Microsoft Education, outros) (SQ001)	123	84.25%
Aplicativo pedagógico. (SQ002)	19	13.01%
Materiais impressos. (SQ003)	127	86.99%
Aulas síncronas por vídeo ou realização de vídeo chamada. (SQ004)	71	48.63%
Aulas por TV ou Rádio. (SQ005)	23	15.75%
Apoio pedagógico à distância. (SQ006)	81	55.48%
Apoio pedagógico presencial. (SQ007)	44	30.14%
Outros	12	8.22%

ID	Resposta
9	Não sei
14	WhatsApp
22	Só dois estudantes tinham internet para assistir as Live.
105	first year I work
132	Não se aplica
135	Pequenos vídeos explicativo compartilhados no grupo watsap
152	Alguns casos, foram atendidos presencialmente quando solicitados, tomando os cuidados pertinentes.
174	WhatsApp
222	Apoio pedagógico presencial agendado
249	WHATSAAP
252	Envio de atividade via whatsapp
255	WhatsApp

Resumo de C7C

Qual suporte foi ofertado aos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial?



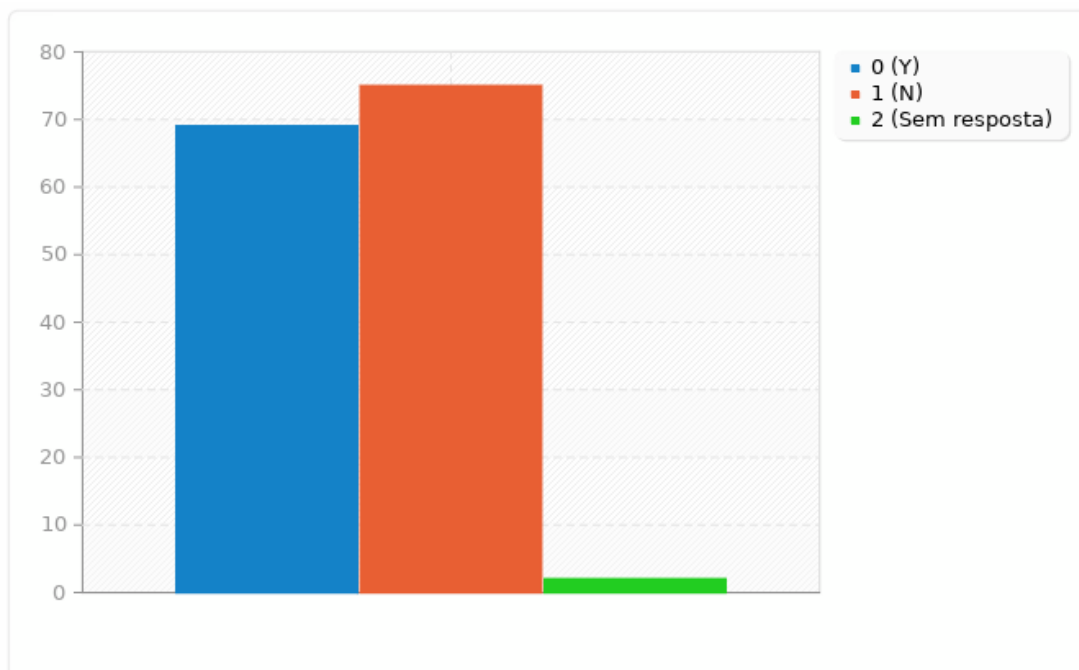
Resumo de C8

Você precisou adquirir mobília de escritório (mesa, cadeira, livro, estante, etc) para trabalhar durante o Ensino Remoto Emergencial?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	69	47.26%
Não (N)	75	51.37%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C8

Você precisou adquirir mobília de escritório (mesa, cadeira, livro, estante, etc) para trabalhar durante o Ensino Remoto Emergencial?



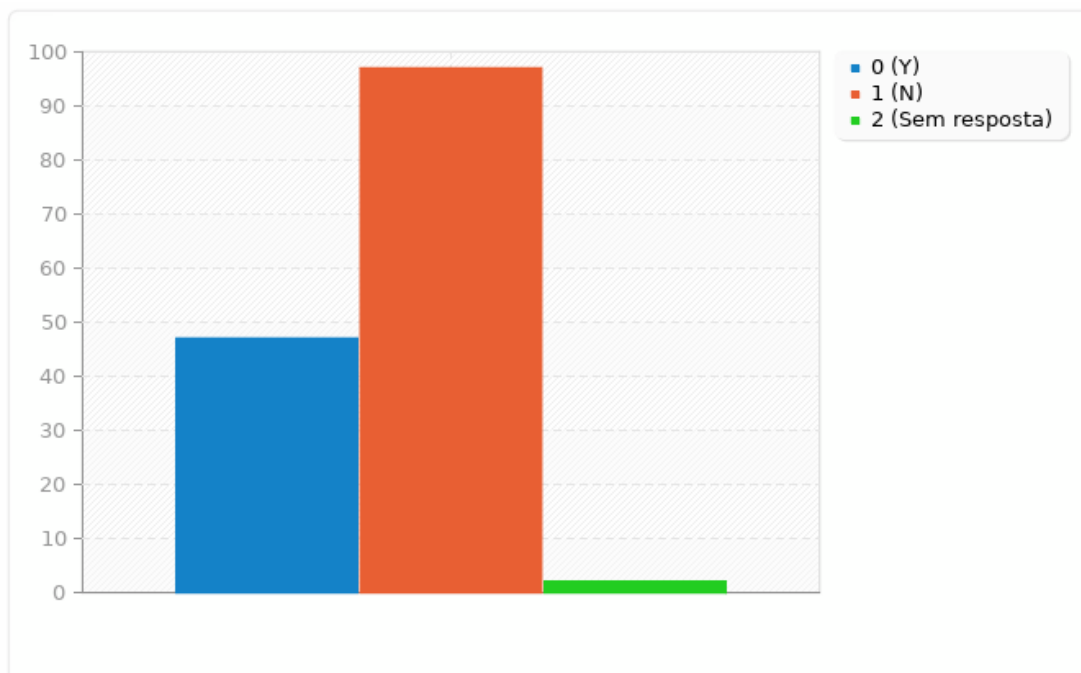
Resumo de C9

Você recebeu algum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais na preparação das aulas durante o Ensino Remoto Emergencial?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	47	32.19%
Não (N)	97	66.44%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C9

Você recebeu algum tipo de formação para o uso de tecnologias digitais na preparação das aulas durante o Ensino Remoto Emergencial?



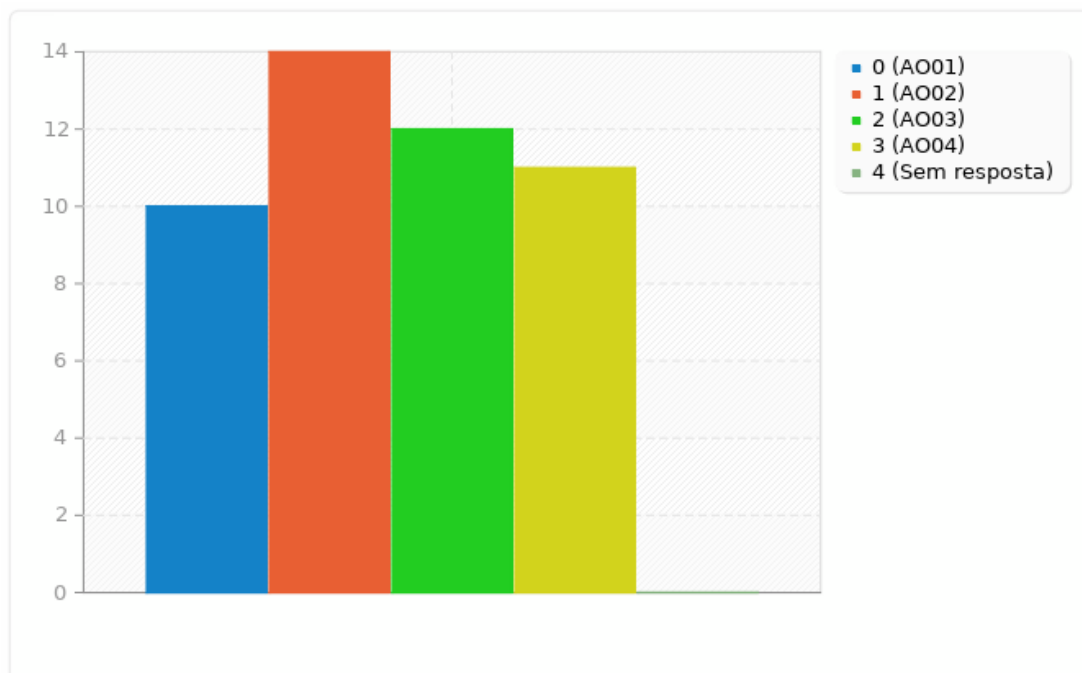
Resumo de C10

Caso a resposta tenha sido sim, como você avalia essa formação?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Excelente. (AO01)	10	21.28%
Boa. (AO02)	14	29.79%
Adequada. (AO03)	12	25.53%
Insuficiente. (AO04)	11	23.40%
Sem resposta	0	0.00%

Resumo de C10

Caso a resposta tenha sido sim, como você avalia essa formação?



Resumo de C11

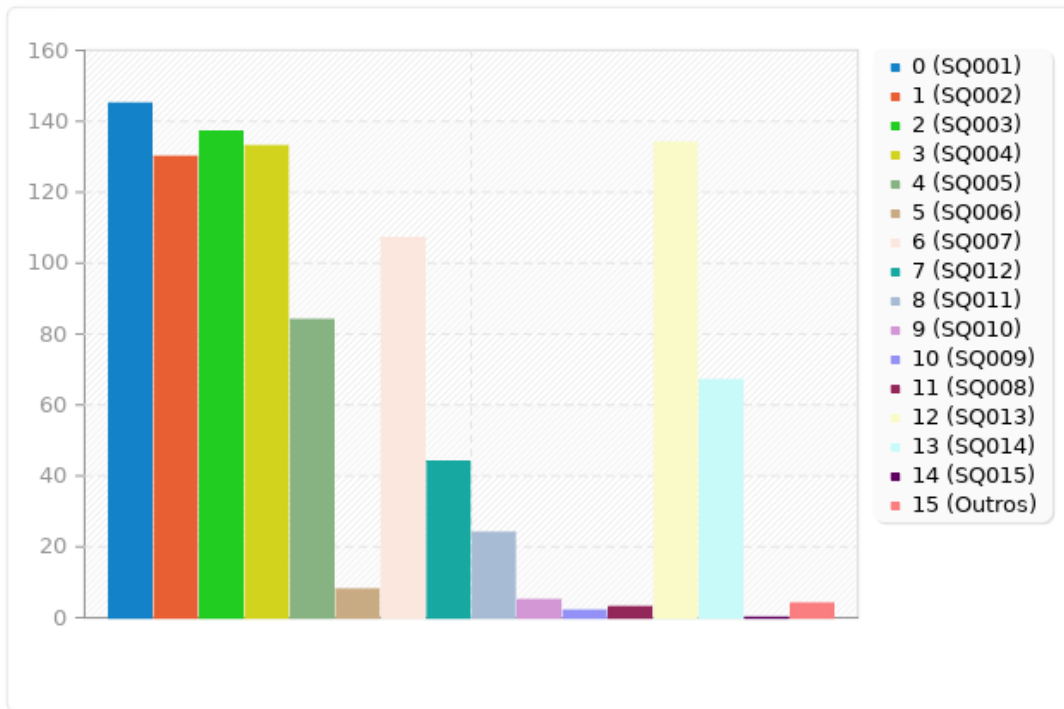
Quais plataformas abaixo você conhece?

Resposta	Contagem	Porcentagem
WhatsApp (SQ001)	145	99.32%
GSuite (Google Sala de Aula, Google Docs, Google Slide, Google Drive, Google Meet) (SQ002)	130	89.04%
Facebook (SQ003)	137	93.84%
Instagram (SQ004)	133	91.10%
Moodle (SQ005)	84	57.53%
Trello (SQ006)	8	5.48%
Microsoft 365 (Word, PowerPoint e Excel, Microsoft Teams, o Microsoft Planner, entre outros) (SQ007)	107	73.29%
Jamboard (SQ012)	44	30.14%
KaHoot (SQ011)	24	16.44%
Poliedro Sistema de Ensino (SQ010)	5	3.42%
Aude Educação (SQ009)	2	1.37%
Plurall Anglo (SQ008)	3	2.05%
YouTube (SQ013)	134	91.78%
Plataforma MEC - CAEd UFJF (SQ014)	67	45.89%
Não conheço nenhuma. (SQ015)	0	0.00%
Outros	4	2.74%

ID	Resposta
69	Microsoft Teams
132	Khan
174	plataforma do municipio
241	Positivo

Resumo de C11

Quais plataformas abaixo você conhece?



Resumo de C12

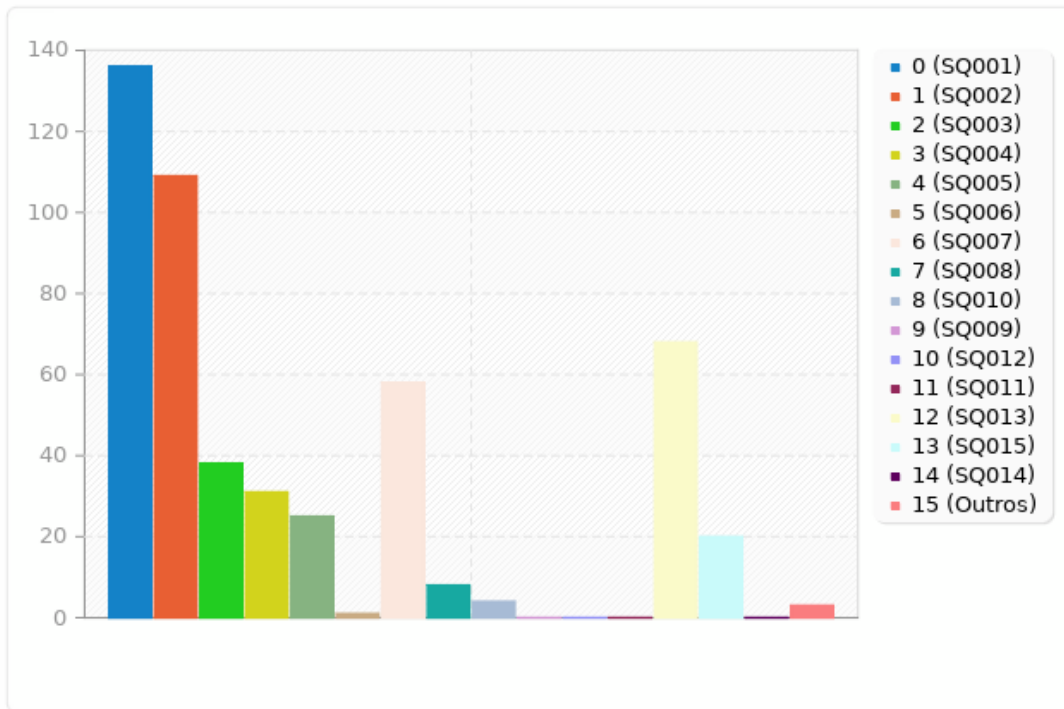
Qual destas plataformas digitais mais usou/usa o para o trabalho?

Resposta	Contagem	Porcentagem
WhatsApp (SQ001)	136	93.15%
GSuite (Google Sala de Aula, Google Docs, Google Slide, Google Drive, Google Meet) (SQ002)	109	74.66%
Facebook (SQ003)	38	26.03%
Instagram (SQ004)	31	21.23%
Moodle (SQ005)	25	17.12%
Trello (SQ006)	1	0.68%
Microsoft 365 (Word, PowerPoint e Excel, Microsoft Teams, o Microsoft Planner, entre outros) (SQ007)	58	39.73%
Jamboard (SQ008)	8	5.48%
KaHoot (SQ010)	4	2.74%
Poliedro Sistema de Ensino (SQ009)	0	0.00%
Aude Educação (SQ012)	0	0.00%
Plurall Anglo (SQ011)	0	0.00%
YouTube (SQ013)	68	46.58%
Plataforma MEC - CAEd UFJF (SQ015)	20	13.70%
Nenhuma. (SQ014)	0	0.00%
Outros	3	2.05%

ID	Resposta
69	Microsoft Teams
174	Plataforma municipal
241	positivo

Resumo de C12

Qual destas plataformas digitais mais usou/usa o para o trabalho?



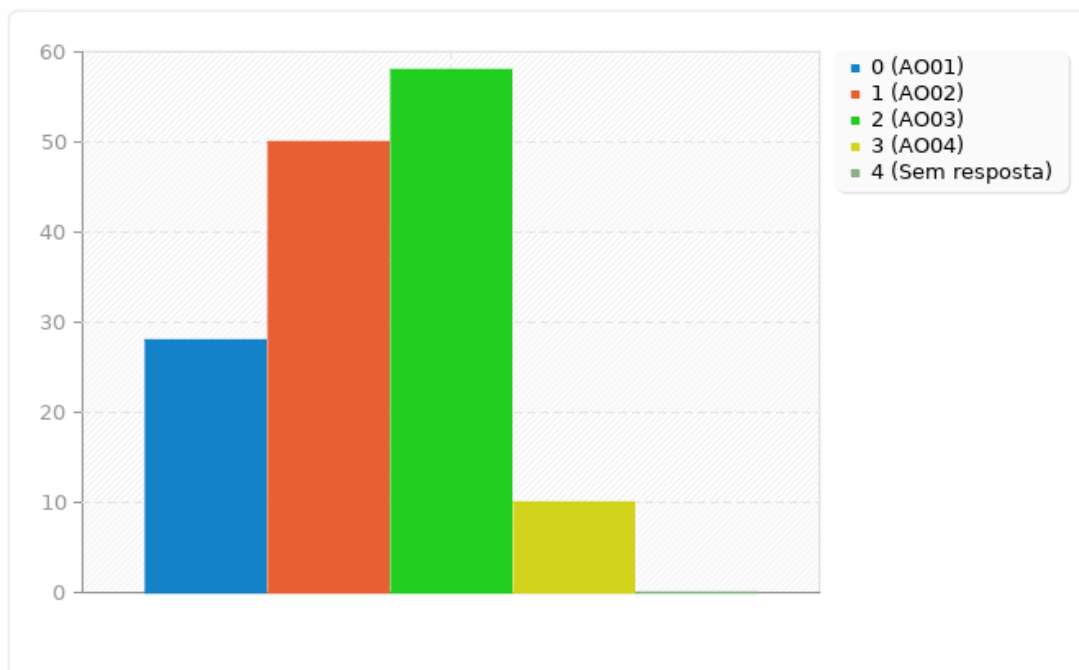
Resumo de C13

Como você avalia a utilização de plataformas digitais na educação?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Ótimo. (AO01)	28	19.18%
Bom. (AO02)	50	34.25%
Regular. (AO03)	58	39.73%
Ruim/Péssimo. (AO04)	10	6.85%
Sem resposta	0	0.00%

Resumo de C13

Como você avalia a utilização de plataformas digitais na educação?



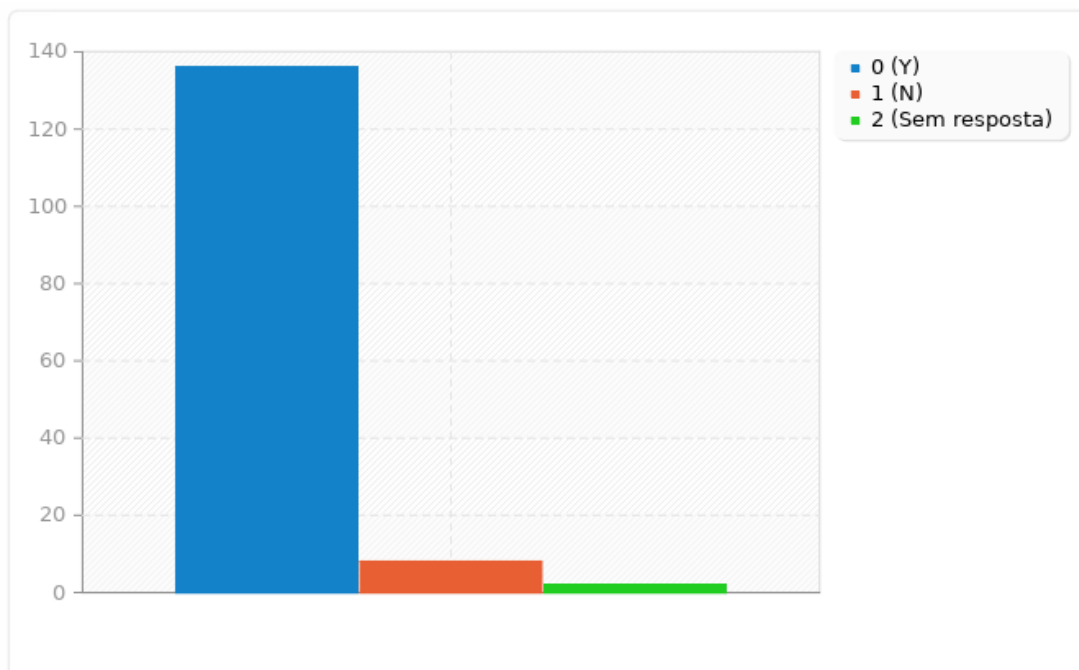
Resumo de C14

Você conhece a Plataforma do Google Sala de Aula?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	136	93.15%
Não (N)	8	5.48%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C14

Você conhece a Plataforma do Google Sala de Aula?



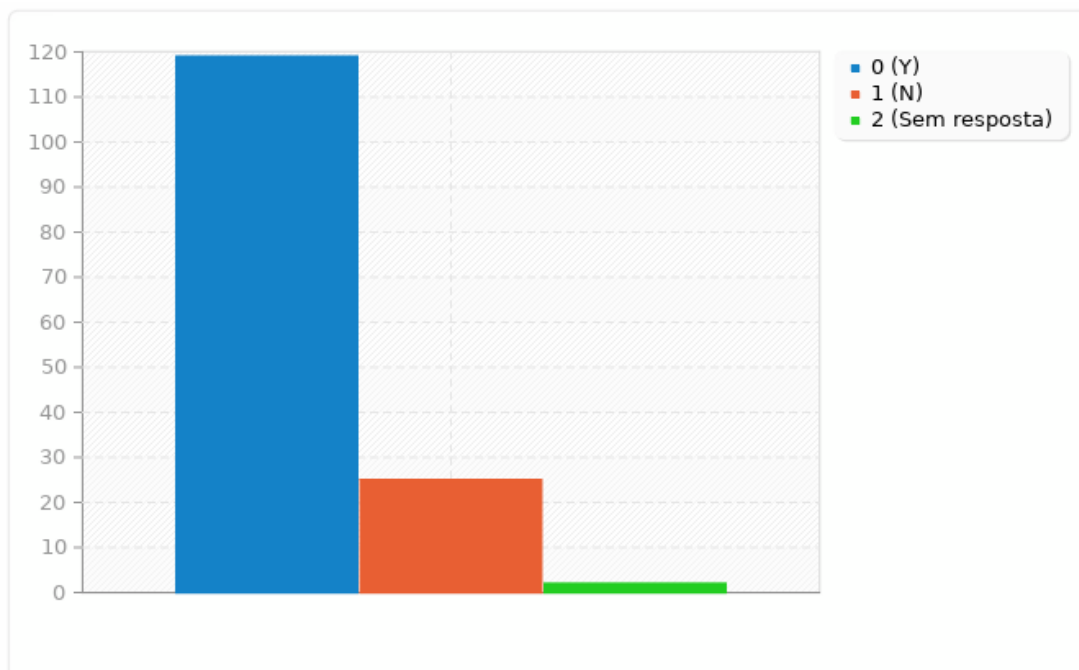
Resumo de C15

Você utiliza o e-mail Institucional da Google para guardar, enviar ou acessar informações da escola?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	119	81.51%
Não (N)	25	17.12%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C15

Você utiliza o e-mail Institucional da Google para guardar, enviar ou acessar informações da escola?



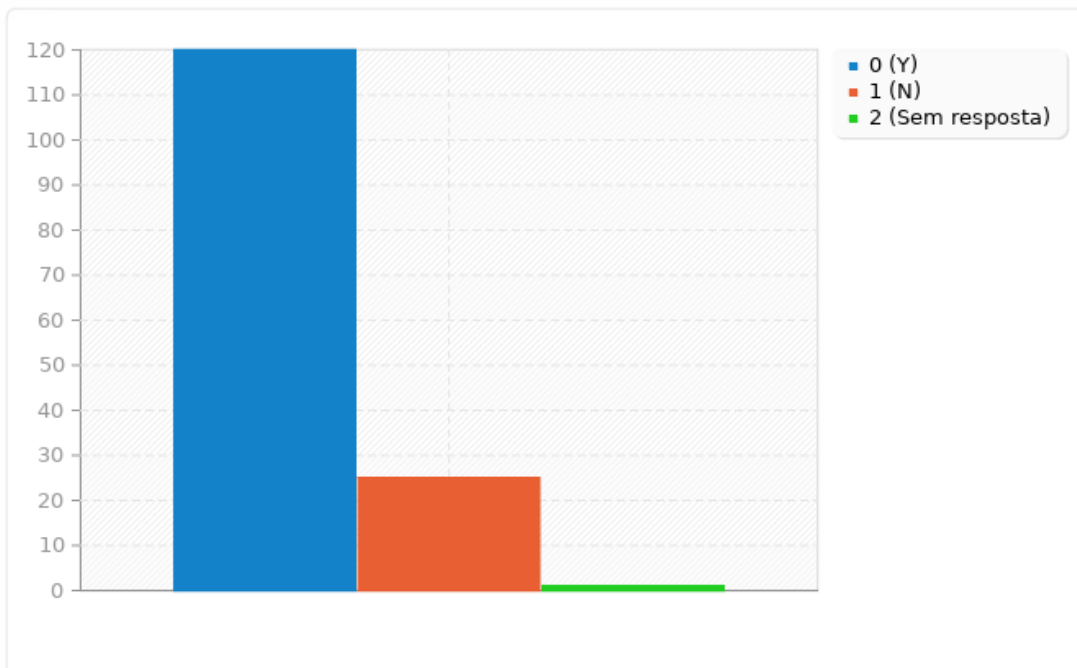
Resumo de C16

Você costuma utilizar sistemas de nuvem (Dropbox, Google Drive, OneDrive, Mega, etc.) para guardar documentos relacionados ao trabalho?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	120	82.19%
Não (N)	25	17.12%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C16

Você costuma utilizar sistemas de nuvem (Dropbox, Google Drive, OneDrive, Mega, etc.) para guardar documentos relacionados ao trabalho?



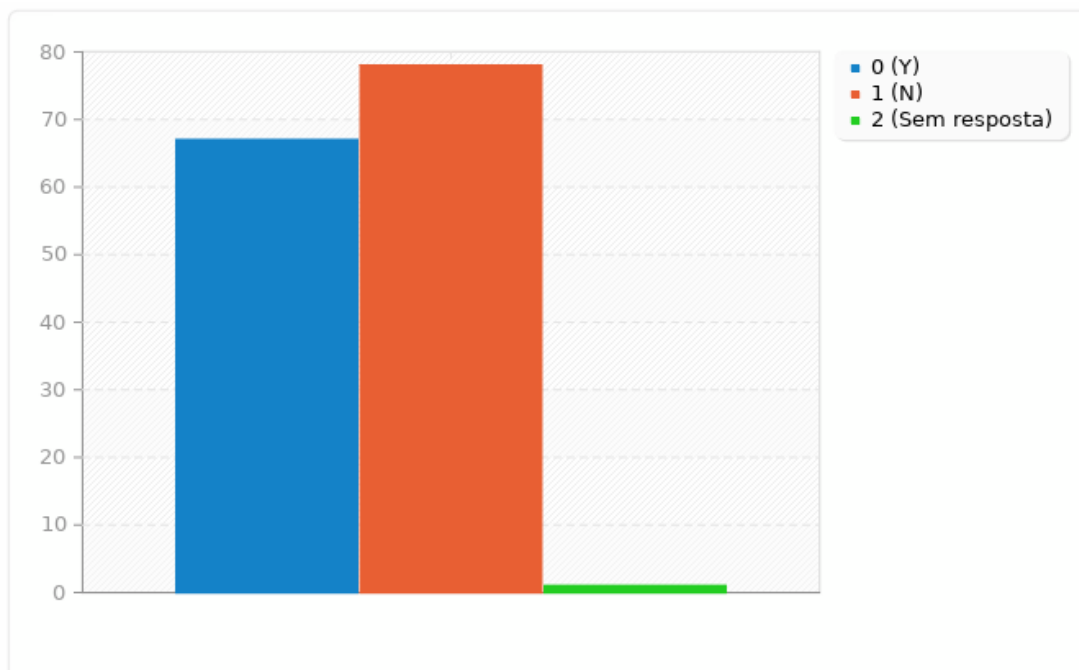
Resumo de C17

Você conhece a Política de Privacidade da Google?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	67	45.89%
Não (N)	78	53.42%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C17

Você conhece a Política de Privacidade da Google?



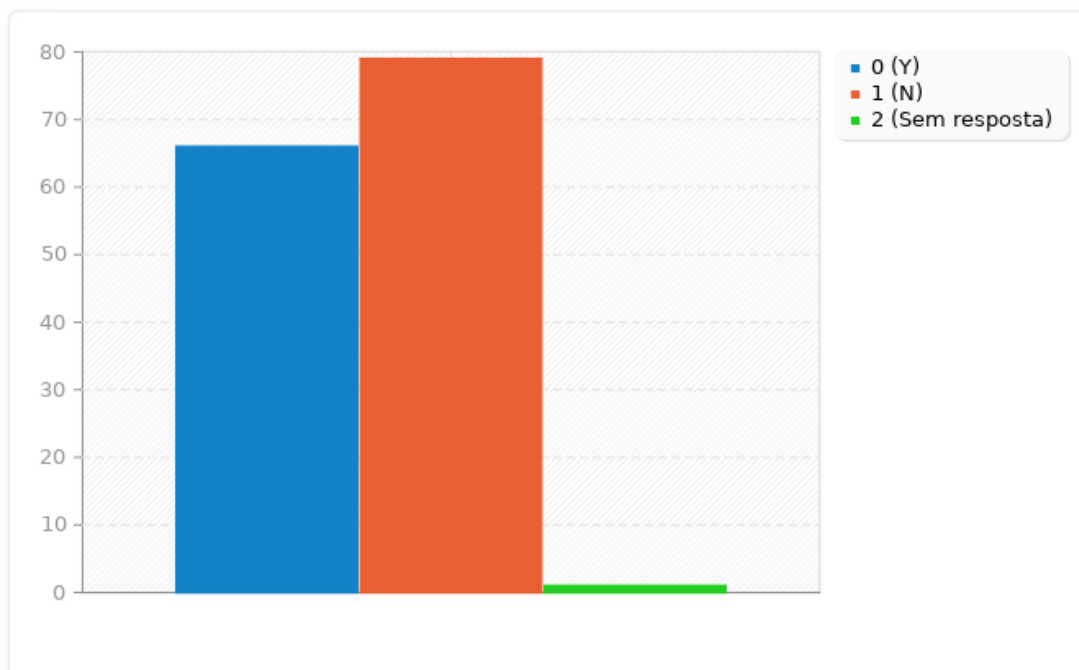
Resumo de C18

Você conhece a Lei Geral de Proteção de Dados?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	66	45.21%
Não (N)	79	54.11%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C18

Você conhece a Lei Geral de Proteção de Dados?



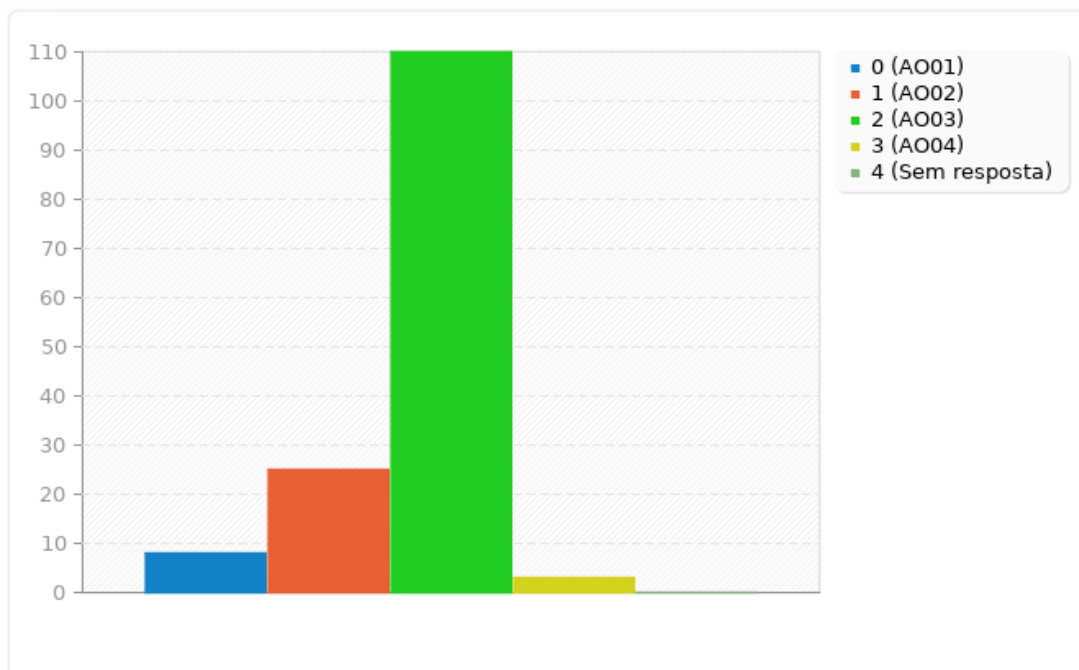
Resumo de C19

Na sua visão, os alunos participavam das atividades propostas nas plataformas digitais durante o Ensino Remoto Emergencial?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim. (AO01)	8	5.48%
Não. (AO02)	25	17.12%
Parcialmente. (AO03)	110	75.34%
Não sei responder. (AO04)	3	2.05%
Sem resposta	0	0.00%

Resumo de C19

Na sua visão, os alunos participavam das atividades propostas nas plataformas digitais durante o Ensino Remoto Emergencial?



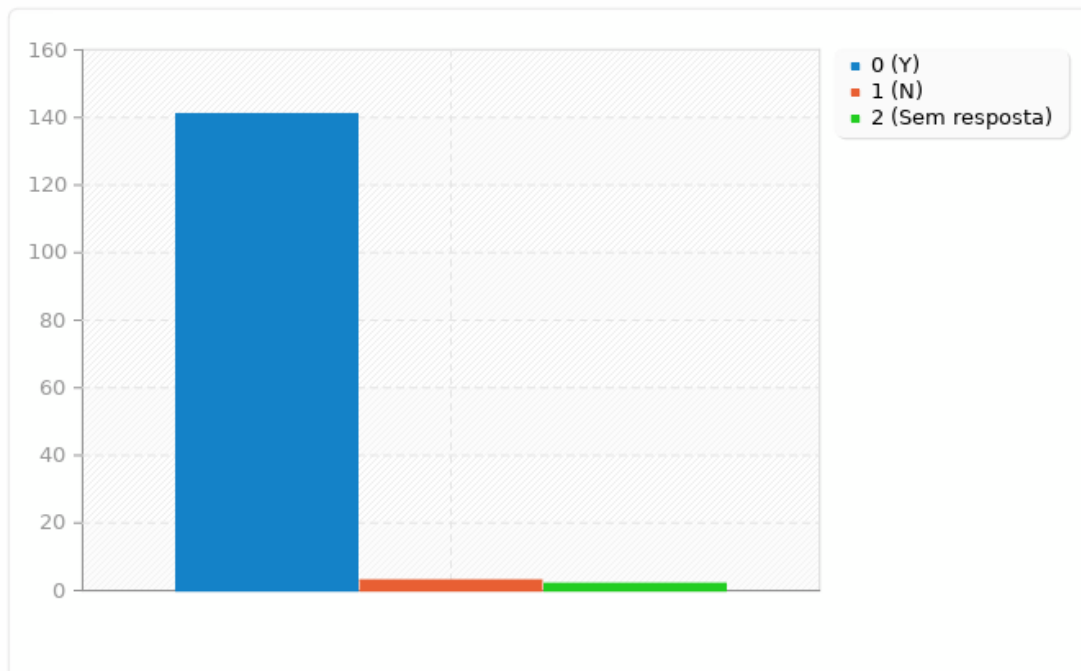
Resumo de C20

A sua escola possui grupo de WhatsApp?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	141	96.58%
Não (N)	3	2.05%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C20

A sua escola possui grupo de WhatsApp?



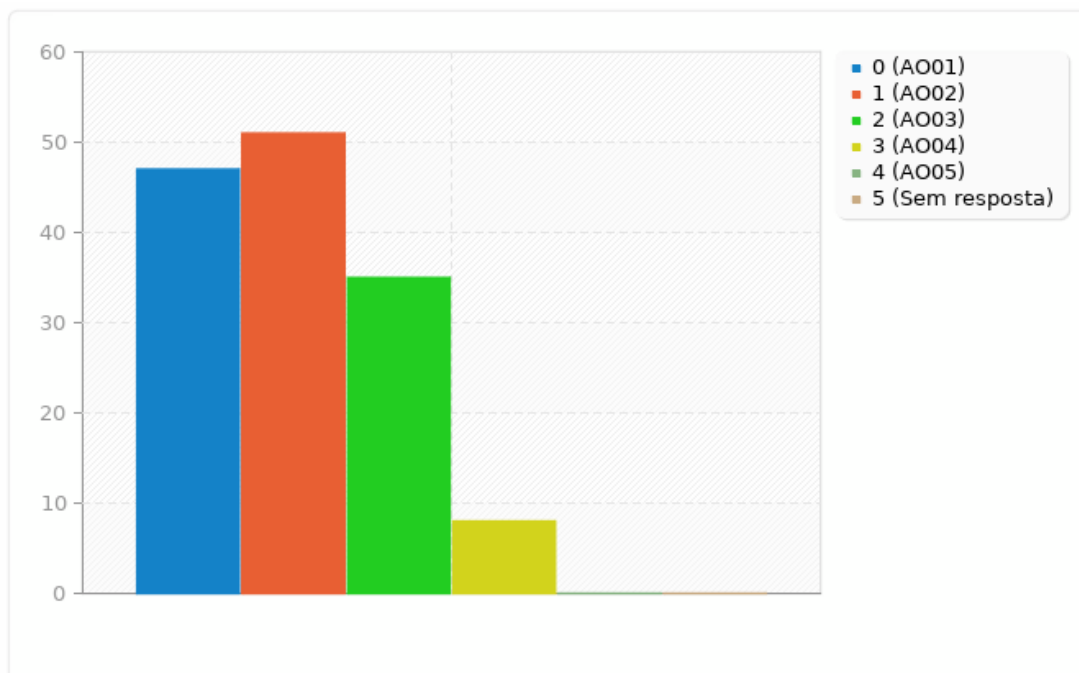
Resumo de C21

Como você avalia a utilização do WhatsApp como ferramenta de trabalho?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Ótimo. (AO01)	47	33.33%
Bom. (AO02)	51	36.17%
Regular. (AO03)	35	24.82%
Péssimo. (AO04)	8	5.67%
Não se aplica. (AO05)	0	0.00%
Sem resposta	0	0.00%

Resumo de C21

Como você avalia a utilização do WhatsApp como ferramenta de trabalho?



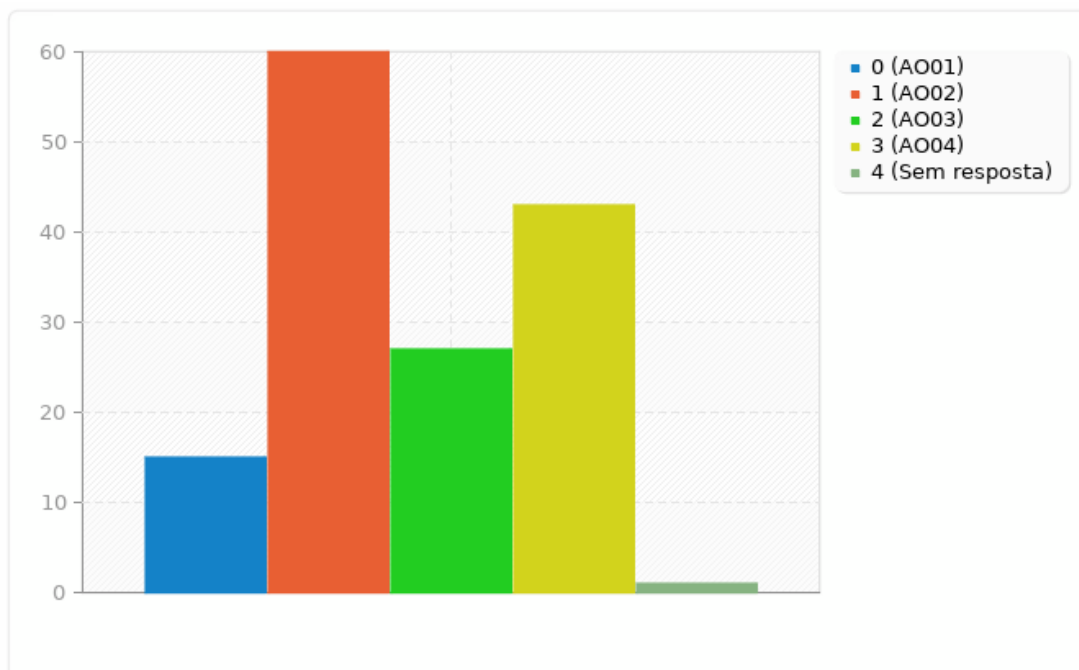
Resumo de C22

Qual tempo máximo acredita que já gastou para elaboração de atividades mediada por plataformas digitais?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Até 2 horas (AO01)	15	10.27%
Até 4 horas (AO02)	60	41.10%
Até 8 horas (AO03)	27	18.49%
Mais de 8 horas (AO04)	43	29.45%
Sem resposta	1	0.68%

Resumo de C22

Qual tempo máximo acredita que já gastou para elaboração de atividades mediada por plataformas digitais?



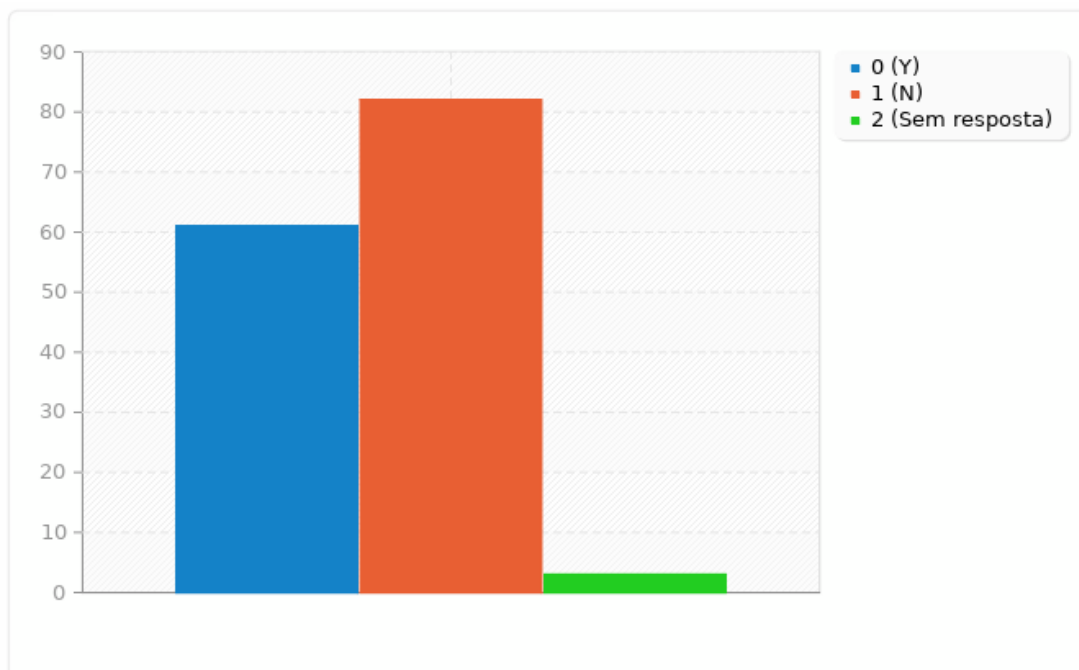
Resumo de C23

Você sabe o que são Recursos Educacionais Abertos?

Resposta	Contagem	Porcentagem
Sim (Y)	61	41.78%
Não (N)	82	56.16%
Sem resposta	3	2.05%

Resumo de C23

Você sabe o que são Recursos Educacionais Abertos?



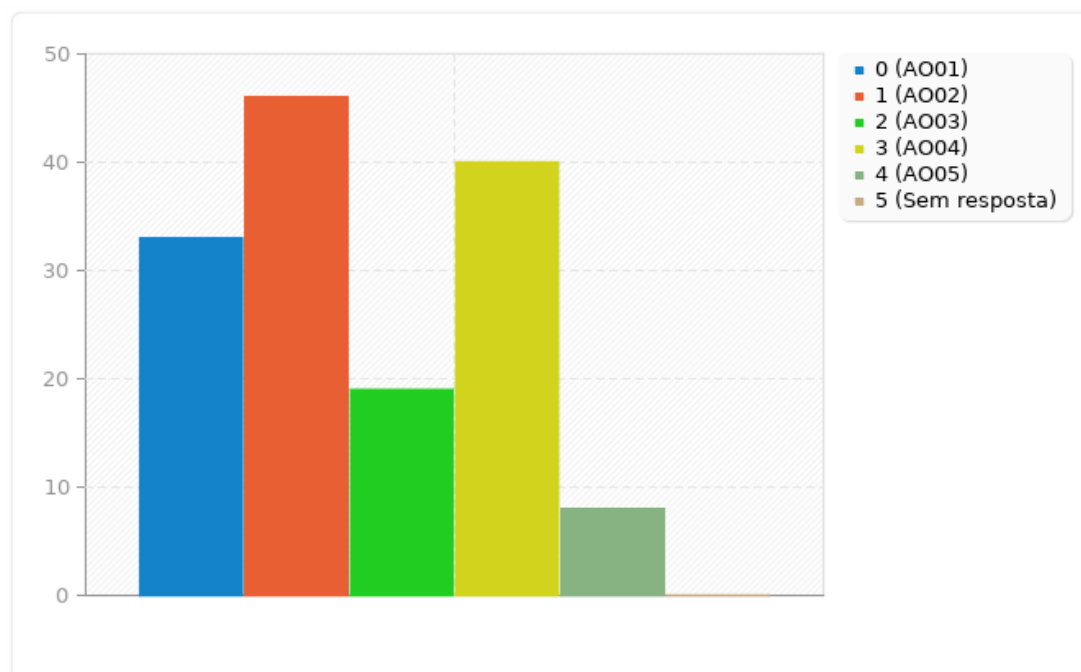
Resumo de G24(SQ001)[Permite gerir melhor o tempo de trabalho com a família.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	33	22.60%
Discordo (AO02)	46	31.51%
Indiferente (AO03)	19	13.01%
Concordo (AO04)	40	27.40%
Concordo totalmente (AO05)	8	5.48%
Sem resposta	0	0.00%

Resumo de G24(SQ001)[Permite gerir melhor o tempo de trabalho com a família.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



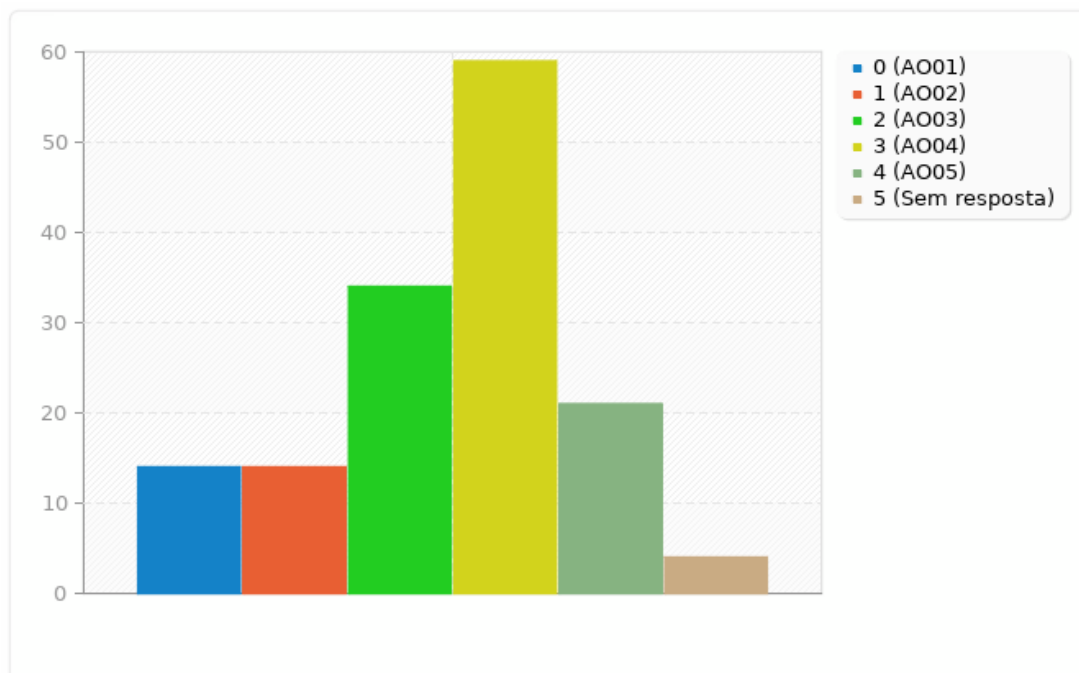
Resumo de C24(SQ002)[Elimina a perda de tempo com transporte.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	14	9.59%
Discordo (AO02)	14	9.59%
Indiferente (AO03)	34	23.29%
Concordo (AO04)	59	40.41%
Concordo totalmente (AO05)	21	14.38%
Sem resposta	4	2.74%

Resumo de C24(SQ002)[Elimina a perda de tempo com transporte.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



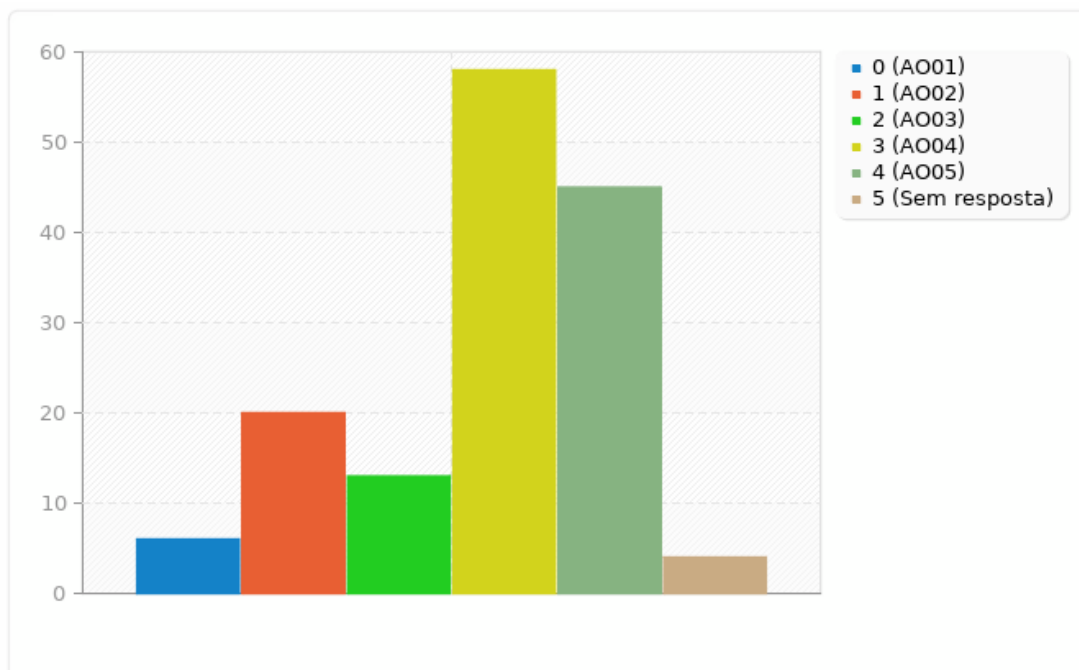
Resumo de G24(SQ003)[Intensifica o trabalho.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	6	4.11%
Discordo (AO02)	20	13.70%
Indiferente (AO03)	13	8.90%
Concordo (AO04)	58	39.73%
Concordo totalmente (AO05)	45	30.82%
Sem resposta	4	2.74%

Resumo de G24(SQ003)[Intensifica o trabalho.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



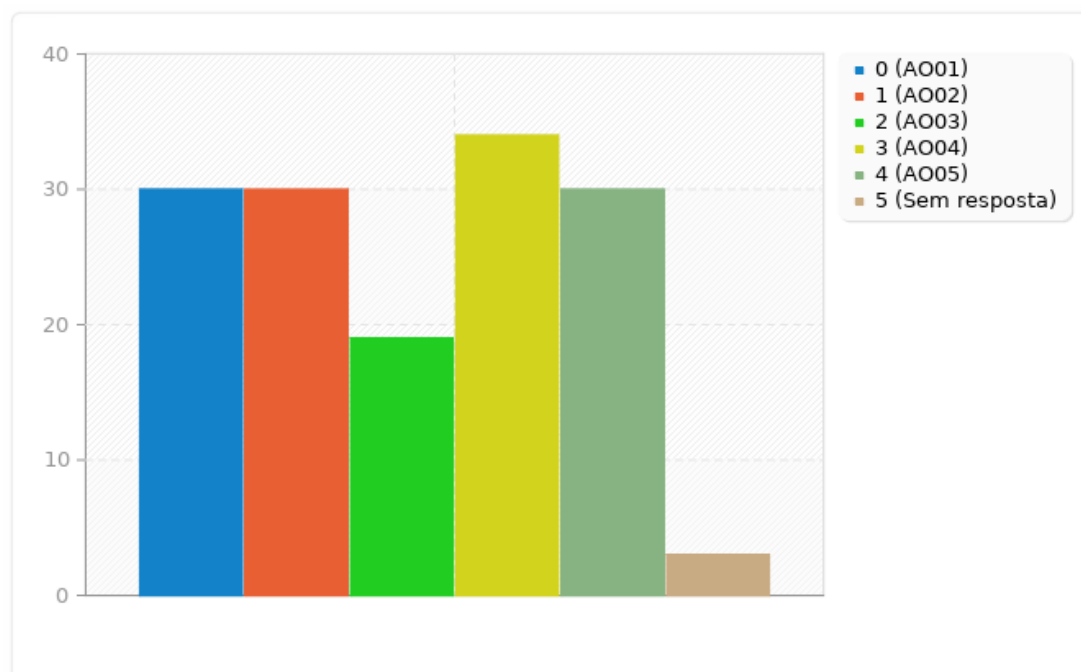
Resumo de C24(SQ004)[Elimina a separação entre trabalho e vida pessoal.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	30	20.55%
Discordo (AO02)	30	20.55%
Indiferente (AO03)	19	13.01%
Concordo (AO04)	34	23.29%
Concordo totalmente (AO05)	30	20.55%
Sem resposta	3	2.05%

Resumo de C24(SQ004)[Elimina a separação entre trabalho e vida pessoal.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



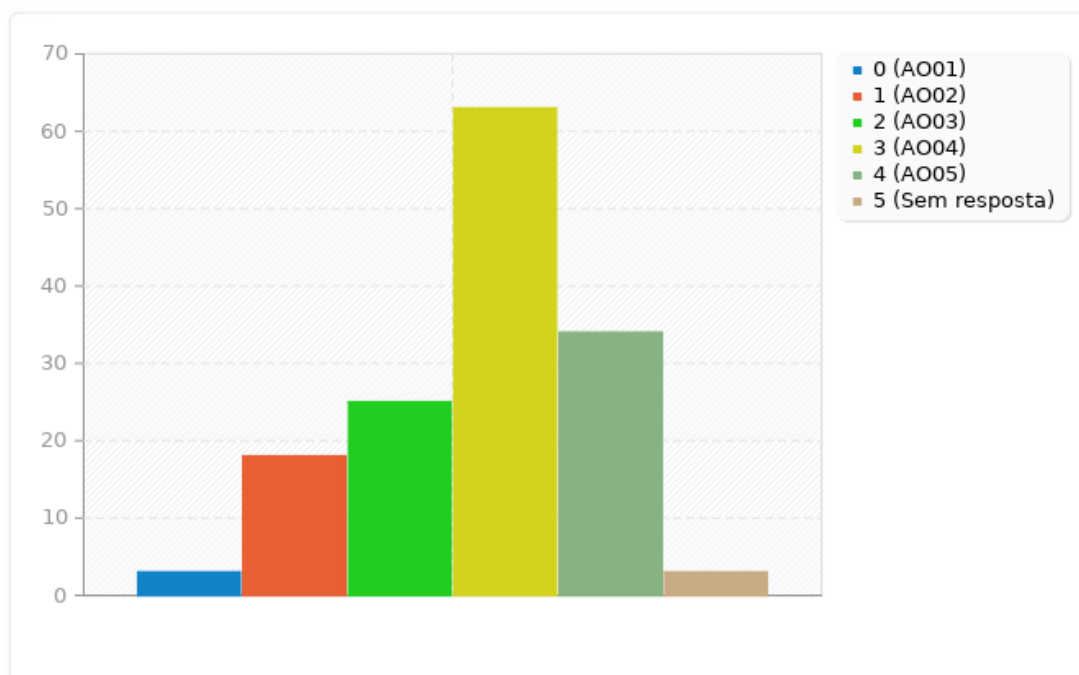
Resumo de C24(SQ005)[Aumenta as despesas domésticas sem contrapartida salarial.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	3	2.05%
Discordo (AO02)	18	12.33%
Indiferente (AO03)	25	17.12%
Concordo (AO04)	63	43.15%
Concordo totalmente (AO05)	34	23.29%
Sem resposta	3	2.05%

Resumo de C24(SQ005)[Aumenta as despesas domésticas sem contrapartida salarial.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



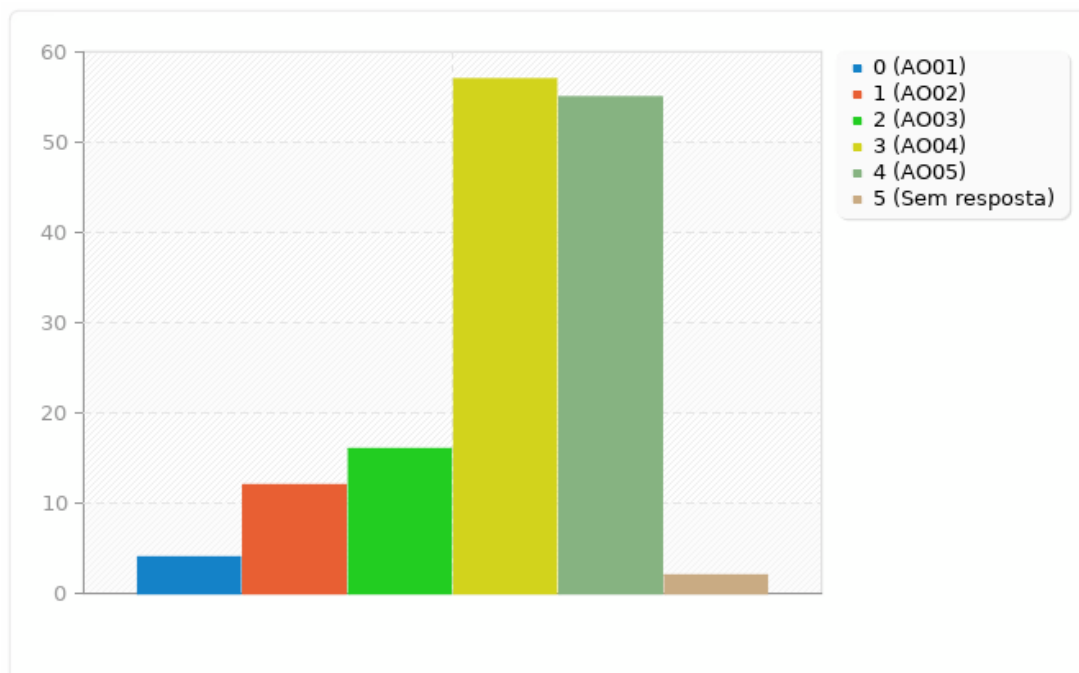
Resumo de C24(SQ006)[Elimina a sociabilidade existente no trabalho presencial com as trocas com colegas e alunos.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	4	2.74%
Discordo (AO02)	12	8.22%
Indiferente (AO03)	16	10.96%
Concordo (AO04)	57	39.04%
Concordo totalmente (AO05)	55	37.67%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C24(SQ006)[Elimina a sociabilidade existente no trabalho presencial com as trocas com colegas e alunos.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



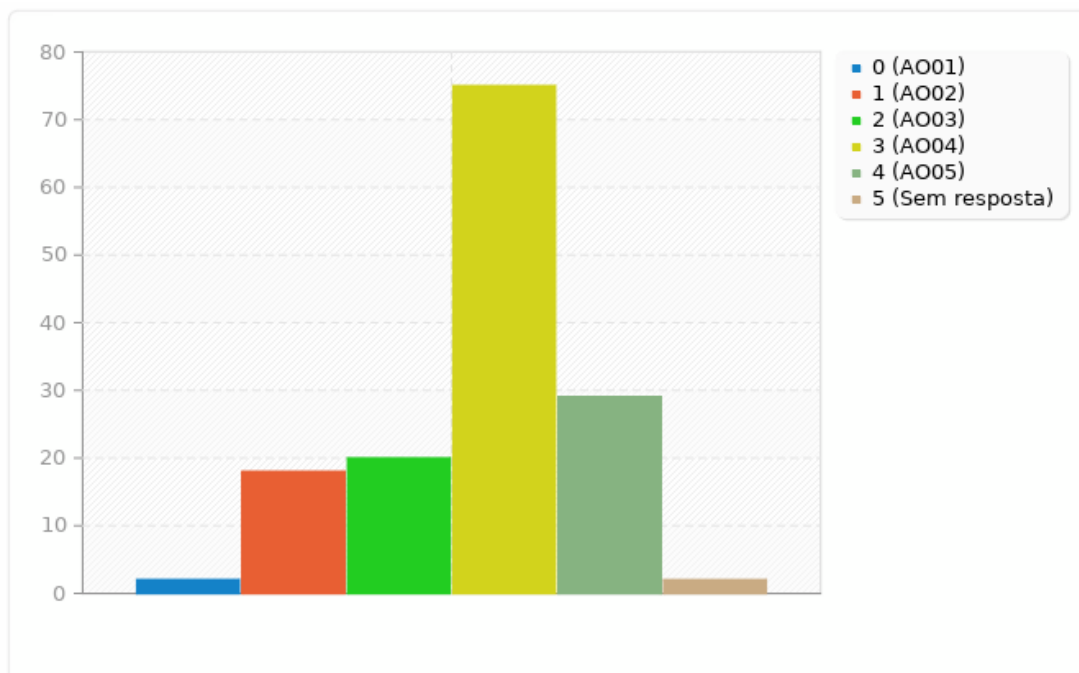
Resumo de C24(SQ007)[No trabalho remoto emergencial se perde mais tempo manuseando plataformas digitais do que estudando para melhorar a qualidade da aula.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	2	1.37%
Discordo (AO02)	18	12.33%
Indiferente (AO03)	20	13.70%
Concordo (AO04)	75	51.37%
Concordo totalmente (AO05)	29	19.86%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C24(SQ007)[No trabalho remoto emergencial se perde mais tempo manuseando plataformas digitais do que estudando para melhorar a qualidade da aula.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



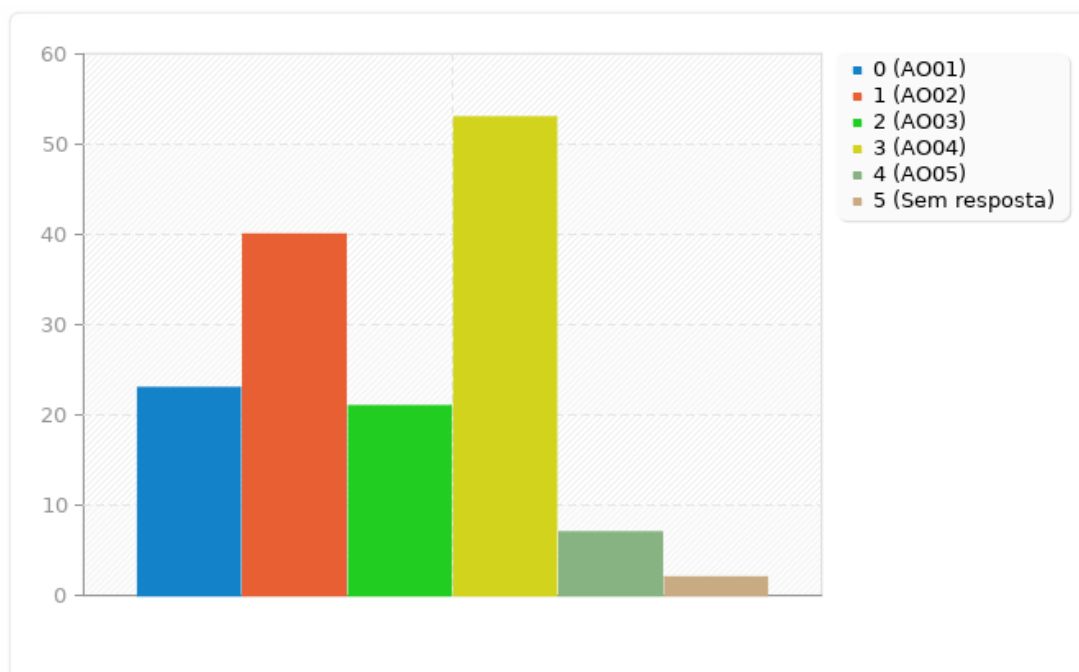
Resumo de C24(SQ009)[O trabalho docente no Ensino Remoto com uso de plataformas é uma alternativa mais acessível.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	23	15.75%
Discordo (AO02)	40	27.40%
Indiferente (AO03)	21	14.38%
Concordo (AO04)	53	36.30%
Concordo totalmente (AO05)	7	4.79%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C24(SQ009)[O trabalho docente no Ensino Remoto com uso de plataformas é uma alternativa mais acessível.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



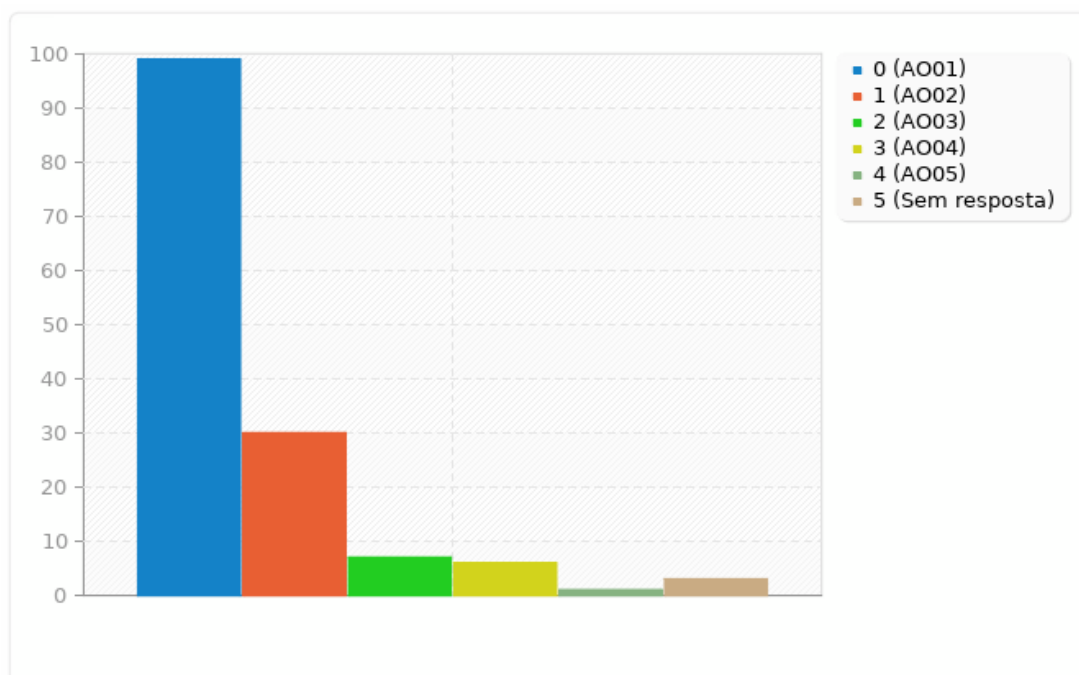
Resumo de C24(SQ008)[O trabalho docente no Ensino Remoto, com uso de plataformas, pode substituir o trabalho Ensino Presencial.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	99	67.81%
Discordo (AO02)	30	20.55%
Indiferente (AO03)	7	4.79%
Concordo (AO04)	6	4.11%
Concordo totalmente (AO05)	1	0.68%
Sem resposta	3	2.05%

Resumo de C24(SQ008)[O trabalho docente no Ensino Remoto, com uso de plataformas, pode substituir o trabalho Ensino Presencial.]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



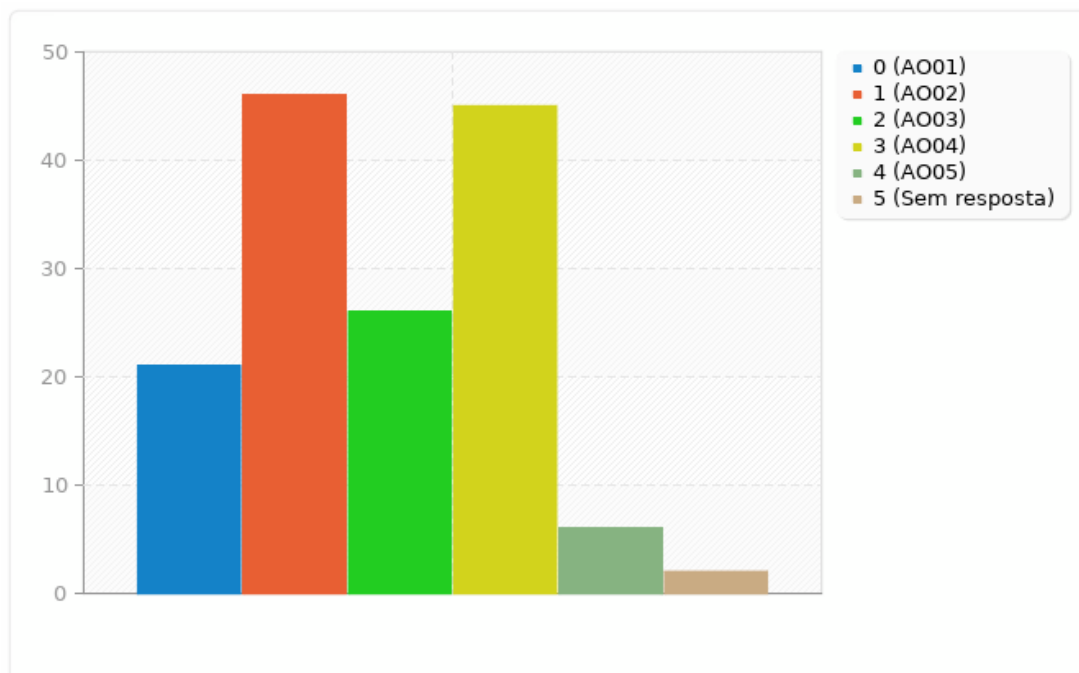
Resumo de C24(SQ010)[O trabalho docente no Ensino Remoto elimina gastos com transporte e alimentação]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:

Resposta	Contagem	Porcentagem
Discordo totalmente (AO01)	21	14.38%
Discordo (AO02)	46	31.51%
Indiferente (AO03)	26	17.81%
Concordo (AO04)	45	30.82%
Concordo totalmente (AO05)	6	4.11%
Sem resposta	2	1.37%

Resumo de C24(SQ010)[O trabalho docente no Ensino Remoto elimina gastos com transporte e alimentação]

Como você avalia o trabalho durante o ensino Remoto e a utilização das Plataformas Digitais:



Resumo de C25

Essa pergunta não é obrigatória. Caso sinta-se à vontade, conte brevemente como foi sua experiência no trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial na Rede Estadual de Educação.

Resposta	Contagem	Porcentagem
Resposta	75	51.37%
Sem resposta	71	48.63%

ID	Resposta
1	Muitas horas em frente ao computador, celular lotado de mensagens, desgaste emocional, físico e mental.
4	Frustrante, pois lecionava em uma escola em que os estudantes não tinham acesso a internet, logo o trabalho com as plataformas atendia uma fração muito pequena dos estudantes, a grande maioria buscava as atividades impressas na escola
5	No início um pouco estressante mais a medida que o fazer pedagógico ia avançando o trabalho melhorou bastante.
7	Foi péssimo, excesso de trabalho, o whatsapp teve que ser utilizado, os alunos entravam em contato de madrugada, o trabalho parecia não ter fim.
11	Acredito que busquei o meu melhor, tive muita dificuldade em resumir conteúdos principalmente em atividade impressas. Também busquei realizar cursos sobre tecnologia e me aperfeiçoar. Minha maior dificuldade foi quanto a horário, pois muito alunos ligavam no final de semana, madrugada, etc.
14	Minha experiência foi negativa, por mais que eu seja a favor da tecnologia como recurso na aprendizagem, tudo foi muito rápido e intenso, a escola adentrou em nossas casas tomando o tempo em do lazeres, da família, utilizávamos vários recursos para chegar aos estudantes e minimizar ao máximo a defasagem na aprendizagem que me vi perdida em meio a tantos caminhos em uma rotina árdua e tumultuada com tantas cobranças por parte da gestão pedagógica e Secretária de Educação, que cheguei a uma estafa mental e física, com depressão e ansiedade generalizada com crises de pânico, meus filhos adoeceram emocionalmente também, estamos em tratamento com psicológico e psiquiátrico até hoje. Portanto, esse modelo de ensino remoto emergencial foi muito desgastante e sofrido.
16	Muitos recursos para utilizar mas sem um ensino para que pudéssemos trabalhar
18	No estado de Mato Grosso do Sul nós tivemos muito problema com relação ao acesso à internet por parte dos estudantes, ou seja, houve a necessidade de ofertar a atividade pedagógica complementar impressa para que pelo menos 80% dos estudantes pudessem desenvolver as atividades.
22	Foi bastante traumático, uma vez que os estudantes não têm acesso a internet. Só dois estudantes tinham acesso as Lives que eu ministrava. Os demais estudantes o acesso era somente nos materiais impressos. Em uma classes com 32 estudantes.
25	Realmente tive mais tempo com minha família e pude auxiliar com mais frequência minha filha em suas atividades escolares e pessoais. Entretanto, o trabalho foi exaustivo, não tivemos hora/atividades e por conta dos grupos de Whatsapp, os pais foram bem invasivos não respeitando nosso horário de trabalho. (Rede Municipal)
29	Era vinculada apenas 20h, porém trabalhei mais 30h. Era necessário atender e acolher as famílias a qualquer momento do contato. Tudo era registrado através de relatórios semanais sem contar as preparações de vídeos para tornar a aula com a identidade da turma ou seja nada de postar vídeos prontos da internet. Contudo isso era necessário um celular com memória boa, internet boa e recursos para gravar tudo adquirido pelo professor.
35	Foi muito intensa. O tempo todo no celular, recebimento mensagens de estudantes e pais todos os dias e horas, sem respeitarem domingo, feriado. Fora que não tivemos formação. Os próprios professores e gestores que se ajudavam.
39	Desgastante. Estudantes sem interesse
40	Obtive muitas barreiras, visto que tenho dificuldades com as ferramentas digitais. Tive de aprender a trabalhar com essas ferramentas. Outro ponto de dificuldade era a baixa participação dos alunos nas lives...
44	Foi uma experiência desafiadora e ao mesmo tempo tenebrosa tanto no aspecto de me sentir sem chão, como no aspecto emocional de trabalhar sob pressão, pois não dominava quase nada de tecnologia e muito menos saber ministrar aulas para o ensino fundamental I à distância.

47	O trabalho não rendia, os alunos não estudavam era nítido que eles compartilhavam respostas, poucos alunos realmente liam os materiais enviados. A falta de incentivo do governo estadual nos deixava mais desanimados.
48	Exaustivo por não haver hora pra nada. Ficava em função do trabalho 24h esperando retorno dos alunos ou recados do trabalho.
51	Foi fabuloso sempre defendia o uso dos Recursos Midiáticos e das Tecnologias, plataformas disponíveis na sala de aula, até então antes da pandemia lecionava em Bonito, e durante a pandemia lecionei também em Bonito/MS, e adorei as mudanças por que muitos dos colegas tiravam sarro de mim por oportunizar o uso dos recursos tecnológicos, outros tinham muita resistência ao uso, sendo assim a pandemia os forçou a aprender e utilizar e mediar o conhecimento mediante as tecnologias. Se não até hoje teríamos na escola professores de quadro e giz, com metodologias tradicionais que não encantam os alunos, estando assim totalmente na contramão da atualidade.
53	Foi horrível de início. Mas depois fomos nos adequamos a nova realidade.
55	Foi cansativo e muito trabalhoso. Os professores se mantiveram a distância e nós tivemos que ir para a linha de frente entregar e receber as atividades. Os kits merenda e escolares.
57	Foi muito complicado, pois vários estudantes não acessavam o Google Sala de Aula e as famílias optavam por retirar as atividades impressas na escola. Assim, o trabalho era o dobro, porque tinha que acessar para atender os que acessavam o Google Sala de Aula e também atender por telefone, aqueles que não conseguiam acessar o Google Sala de Aula.
60	Fiquei desesperada no início, depois eu percebi que não adiantava me desesperar. Acredito que foi uma experiência desafiadora para todos, inclusive para as famílias que não sabiam como lidar com os filhos dentro de casa e cobrar deles a atividade em dia.
66	Muito trabalho, pouca interação, alunos desinteressados. Criamos, involuntariamente, uma geração dependente de intervenção constante e desmotivada. Que espera retorno sem contrapartida.
67	Foi um desafio muito grande, eu me adaptei rápido as novas tecnologias, porém o engajamento dos estudantes era tanto que o desanimo e o estresse só aumentava, pois por mais que tentava variar as aulas, mudar os conteúdos, buscar novas tecnologias era constante a evasão, isso acabava que tirava todo o gosto pela educação. Não recomendo, acredito na evolução tecnológica, mas ao meu ver nada substitui o estar com, o contato, o olho no olho é o que faz a diferença no repasse e aquisição de conhecimento.
69	Foi horrível, pois ficou claro que no ensino remoto o desinteresse dos alunos eram cada vez maior, o ensinar e aprender ficou muito difícil, os alunos não conseguiam entender e por muitas vezes os professores não conseguiam sanar as dúvidas.
77	As plataformas digitais auxiliaram imensamente o trabalho remoto, o Google Sala de Aula e o Google Meet foram ferramentas que possibilitaram uma melhor organização e desenvolvimento das aulas, das atividades em período remoto. No entanto, cerca de 60% dos estudantes do fundamental não tinham condições de acessar essas plataformas, acompanhando atividades e tirando dúvidas por meio do Whats, e outros nem acesso ao whats tinham, precisando retirar atividades impressas. Infelizmente, nem todos conseguiram acompanhar com a mesma qualidade, nem todos tinham acesso às tecnologias digitais.
86	Foi muito exaustivo, ao ponto de adoecer e desmaiar por conta de exaustão. Só havia trabalho e prazos a cumprir, muitas demandas e burocracia, sempre com cobranças exageradas e mil incumbências como mandar mensagens no whatsapp de pais e alunos cobrando atividades ou ligações que saiam do meu próprio bolso. Trabalhei para muito além do que era minha carga horária e nunca era suficiente.
91	Comprovei a situação da desigualdade social, a carga horária de trabalho triplicou . Ausência do setor público e designar toda responsabilidade ao professor.
95	Foi um período de muita adaptação e aprendizados.
101	Experiência frustrada
103	Eu trabalhei em uma escola especial, que atende pessoas com Síndrome de Down. Na ocasião trabalhei com vídeo aulas, que se tornaram conteúdos presente num canal no youtube. Este trabalho no canal APN- Arte Educação, esta presente na minha pesquisa de mestrado.
114	Péssima! Excesso de trabalho, muita burocracia, pouco suporte.
117	Foi péssima, pois não tivemos apoio financeiro em nenhum momento para suprir o atendimento escolar em relação a internet, equipamentos tecnológicos e móveis de escritório, além de ter que aprender em pouco tempo sobre o uso de plataformas. Outra situação foi a obrigatoriedade de usar o número de celular particular para atender alunos, pais e escola.
129	HA uma melhor produção em equipe na forma presencial
	Muitas cobranças deixaram os professores e gestão adoecidas
135	Dificuldade com as novas tecnologias primeiro pela idade e pela forma superficial das

- 137 formaçãoes
Trabalhando na coordenação foi um árduo trabalho, pois foi preciso se desdobrar para procurar alunos, atender professores (muitos não sabiam como lidar com os recursos tecnológicos) e pais. Alunos sem acesso à Internet. Pouco recursos para ofertar materiais impressos...
- 138 Acredito que foi um fracasso.A maioria dos estudantes nunca participavam das aulas remotas.Uns por falta de condições e outros por falta de interesse.
- 142 B9m minha observação durante o período questao, foi falta de conhecimento de alguns colegas, a resitencia. para aprender novastecnologias, fapra de acesso a internet. por. partedos alunos, falta de equipamento
- 143 Na minhas escolas quase que 90%foi ineficaz... Alunos sem acesso a internet e demais tecnologias utilizadas... Só conseguimos atingir eles com apostilas impressas
- 147 Foi exaustivo, tive crises de ansiedade e os recursos oferecidos pelo sistema educacional não foram suficientes para o trabalho naquele momento
- 152 Devido a falta de internet de qualidade tanto para corpo docente e discente, as aulas ficam comprometidas,gerando duplo trabalho, o impresso e o remoto. A carga de trabalho foi exaustiva, tivemos que atender alunos na madrugada,pois os pais trabalham em usina e eles teriam contato só a noite.
Estive perto e longe da minha família ao mesmo tempo,pois não tinha tempo para a família, estava o tempo todo atendendo os alunos ou cobrando evolutivas de alunos. Na minha opinião e pelo diagnóstico em sala hoje esse período manteve produtividade por parte da maioria dos educandos.
- 156 Como o próprio nome diz foi emergencial, logo ocorreu de forma despreparada, sem planejamento, sem recursos e sem oferta de formação aos professores. Percebi muita desigualdade entre os professores que tinham familiaridade com as tecnologias e com os que não tinham. Também havia desigualdade entre alunos com a acesso a tecnologia e com os que não tinham.
- 157 Como o próprio nome diz foi emergencial, logo ocorreu de forma despreparada, sem planejamento adequado, sem recursos e sem oferta de formação aos professores. Percebi muita desigualdade no uso das tecnologias entre os professores e também entre os alunos.
- 160 Foi muito sofrido, com muita atividades para elaborar e corrigir.
- 161 Desafiador.
- 162 Não soube lidar bem com este período. Por minha disciplina ter apenas 1 aula semanal, tinha um número grande de turmas, com o agravante de não estar residindo na mesma cidade das escolas - tive que me mudar por conta da pandemia. Em um dado momento, fiquei com a saúde mental debilitada, e a solução foi deixar metade das aulas ficando apenas em 1 escola (estava em 3), onde, por ser escola do campo, as APCs eram mais espaçadas e sem utilização das plataformas digitais - apenas o Whatsapp.
- Sou radicalmente contrário a qualquer tipo de ensino remoto, incluindo o ensino híbrido. Num tipo de educação ideal, onde a escola e sua comunidade entorno não tenha os problemas que hoje a assolam, pode ser que TALVEZ o uso de plataformas online seja útil para a complementação do ensino. Hoje, este discurso serve ao sucateamento e privatização do ensino público, acabando com o mínimo de acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade aos filhos das classes trabalhadoras e destruindo a cientificidade das universidades.
- 163 A experiência para mim foi boa e interessante para ampliar os meus métodos de ensino e possibilitar novas técnicas e abordagens de ensino-aprendizagem. Porém, houve pouca aderência dos meus alunos no ensino remoto.
- 164 Foi penosa, pois meu filho tinha quatro anos em 2021. Ficamos só eu e ele. Ele é autista leve, então queria atenção. Fora isso, os desafios de fazer atividades em um ambiente novo de aplicativos que nunca usei. Gravar aula foi o mais difícil. Me estressou muito.
- 169 Os alunos tinham muitas dúvidas que não eram possível tirar a distância e nada substitui o ensino presencial. O ensino a distância exige muito mais da dedicação do aluno. Coisa que não acontece normalmente.
- 173 O ensino remoto atrasou o ensino, inclusive o ensino público, o que foi mais prejudicado. Os alunos retornaram as aulas presenciais com baixo conhecimento dos estudos, necessitando de reforço escolar constante.
- 174 Positivamente tive na marra que aprender a subir vídeo para youtube, fiquei contente depois, mas não me sentia confortável em gravar minha imagem. O quarto do meu filho virou minha sala de aula, sempre com interrupções do meu filho de dez ano, afinal o quarto é dele, mas sempre ele e meu marido chegavam no finalzinho da gravação da aula e eu tinha que depois do choro começar a gravar de novo, o nervosismo foi a mil, ainda bem que tenho um super marido. Teve também as vezes que o carro do ovo passava, a energia acabava. Engordei mais de dez kilos na pandemia, os alunos não queria falar conosco no periodo de aula e

nos chamavam foram do horário sempree (isso a sociedade não vê) Eu tinha que duas da manhã entrar no whatsapp pra falar com eles, fiz isso várias vezes, afinal era o horário que eles estavam acordados, eles trocaram a noite pelo dia. Tive que aprender a usar o Google sala de aula. Acredito que o governo fez o melhor possível pra não perdemos o ano letivo nem ter demissão dos contratados, eles fizeram o melhor, a secretária foi guerreira, não a conheço pessoalmente, mas muitos não aguentariam as lives que ela fez. Também teve muitos cursos. Como trabalho no município eu senti a ausência disso na rede municipal. No estado me senti mais acolhida na pandemia com as lives dela e dos demais da SED, pesquisa no facebook que vc irá ver o tanto de perguntas dos professores e ela sempre elegante e serena respondendo tudo, passei a admira-la por isso.. Eles fizeram um negocio excelente que foi a antecipação das férias escolares em 2020 para maio pra gente pensar analisar e aprender a usar o google. Talvez faltou mais internet em todas escolas estaduais. Alguns colegas (não foi meu caso) tiveram que pagar por mês vinte reais para instalarem uma internet boa pra eles trabalharem. Tenho colegas do estado que pegaram medo de celular. A SED fez o seu melhor, mas a pandemia judiou dos professores e a sociedade não valoriza isso infelizmente. Outro ponto da linha, os alunos não tinham maturidade suficiente, nem os pais paciência...então tudo que o professor fazia aqui na ponta era difícil chegar lá. A Busca Ativa foi importantíssima. Em 2022 também sofremos muito ainda com a pandemia, os alunos estavam inquietos, desatentos, queriam ficar só no celular, nunca presenciei tanto a falta de concentração, depressão, eles não conseguiam ficar na sala uma aula, queriam sair. Antes da pandemia tínhamos isso, mas não era tanto assim. E sempre que converso com os colegas é geral... não sei quanto tempo levaremos para recuperar (se um dia conseguiremos) recuperar o emocional dos professores e dos alunos. Estamos fazendo a recomposição da aprendizagem, vai dar certo. Outra coisa que lembrei, devido a pandemia essa mudança do governo federal de iniciar os itinerários, NOVO Ensino Médio, na minha opinião não foi correta, poderiam ter esperado mais um ano, para tentarmos voltar ao novo normal. Desculpe as frases soltas, tentando ajudar, mas preciso correr para minhas tarefas.

- 175 No início tive muita dificuldade para desenvolver minha aula, mas com o tempo consegui desenvolver as aulas de forma que os alunos conseguiram entender as habilidades mínimas necessárias
- 176 Foi bem difícil pois a maioria dos alunos não se esforçavam para realizar as atividades. Ou não possuíam recursos compatíveis de Internet.
- 180 Adorei. Enfim a tecnologia conseguiu chegar a todos mesmo que emergencial. Precisavamos dessa inovação na educação.
- 200 Antes de iniciar o período pandêmico, já havia realizado curso acerca das plataformas do Gsuite. Portanto, quando iniciamos o processo de distanciamento social, não foi complexo a criação e ou execução de aulas/atividades utilizando a plataforma da Gsuite. Vale destacar que, as outras plataformas ou ferramentas que foram surgindo, não foram fácil de aprender.
- 201 Não foi uma experiência, agradável devido nem todos alunos tem acesso a internet.
- 205 Extremamente cansativo. A equipe gestora sobrecarregava com intensas jornadas de trabalho e avisos, reuniões e afins fora do expediente. Os alunos têm pouco acesso às plataformas e houve intensa evasão.
- 206 Foi bem trabalhoso, mesmo com a plataforma havia muito material impresso pra corrigir. O alunos não participavam a contento.
- 207 Foi muito proveitoso, pela dedicação dos profissionais e pelo apoio incondicional da Secretária de Educação e dos técnicos da SED.
- 210 Foi muito cansativo e exaustivo, os estudantes ficava mais tempo no computador e atendendo alunos no celular . Os estudante através do ensino remoto não respeita horário .
- 211 Foi muito intenso... pois a demanda foi muito maior! Correr atrás de aluno para fazer as atividades... ensinar aluno mexer no aplicativo
- 214 O Ensino Remoto Emergencial na Rede Estadual de Educação, nos trouxe uma grande preocupação, pois, de um lado estávamos nos docentes, não preparado para esse desafio, do outro lado os estudantes, que na sua grande maioria não tinha acesso à tecnologia em casa. E na maioria das vezes, as famílias, não tinha somente um filho, e só tinha um objeto tecnológico, ou seja, um único celular, tinha que alternar, qual dos filhos poderiam acessar naquele dia ou naquela hora. Tivemos muitos momentos assustador, como acessar uma plataforma nova, e a precariedade da internet disponibilizada ao nosso estado, muitas vezes ela caia, e finalizando, por saber que a realidade da população brasileira é caótica.
- 216 Trabalhei muito sem local adequado em casa sem mobiliário adequado e muitas horas. Excesso de trabalho e sem limitação entre vida privada e trabalho.
- 220 Foi de sobrecarga, sem apoio institucional para a aquisição de aparelhos tecnológicos, internet e mobiliário adequado também não houve formação adequada e faltou alinhamento das escolas, pois no momento do ensino remoto eu atuei em 3 escolas e cada uma trabalhou de uma maneira, tomando muito tempo de trabalho apenas para fazer adequações aos formatos de cada escola.

-
- 222 Nosso trabalho foi realizado. O sucesso ou as avaliações, estão acontecendo agora, dizendo mais esclarecido, as sequelas do ensino. Principalmente nas séries iniciais, passaram existir um vácuo, que hoje em sua sequencia escolar, os educadores e o sistema, busca recuperar com as recomposições como uma das ações de recuperação.
- 223 m
- 226 Eu gostei de utilizar o G Suíte para o ensino remoto. Também tive apoio do Youtube, onde colocava vídeos com a minha explicação para os tópicos de aula e para reforçar o que foi trabalhado nas aulas síncronas (pelo MEET). Não acredito que tenha interferido na rotina familiar e, da minha parte, houve a mesma dedicação e empenho para a realização, correção e retorno das atividades e aulas. Uma vantagem significativa foi não precisar repetir o mesmo conteúdo (aula) para cada turma, pois todos assistiam juntos as aulas ou as viam no Youtube.
- 233 encontre muita dificuldade mas graça a Deus que preparou uma amiga que me auxiliou e consegui, mas preciso aprender mais s coisas.
- 234 Relato que durante o trabalho remoto tanto os professores quanto os estudantes receberam de forma muito brusca esse uso de tecnologias como fonte de ensino, não fomos treinados para utilizar plataformas digitais, reconheço que seu uso se faz necessário atualmente, mais impor uma condição sem antes ofertar acesso a todos e formação para que saiba se utilizar destas metodologias é um grande erro. Uma outra coisa que percebo que é inerente ao ser humano é o convívio social, as trocas pessoais durante as aulas presenciais que tecnologia nenhuma poderá substituir, uma maquina jamais poderá perceber um estudante que está triste ou desanimado, se um estudante não tiver mais um apoio presencial e sem estímulos nenhum no seu ambiente familiar e social, ele será isolado e nunca fará uso de tecnologias para mediar sua formação e a sua busca por conhecimentos, sendo excluído de certa forma, então eu entendo que só a tecnologia não pode substituir o presencial, porém se forem bem aplicadas as tecnologias contribuem de maneira positiva na formação dos cidadãos, reitero que precisa de preparação e formação para poder utilizar esses meios eletrônicos e estas plataformas digitais de ensino.
- 237 Evasivo! Os alunos não aprendem!!!
- 238 Foi um período de intenso trabalho, pois trabalhamos em fins de semana também, devido a necessidade de atender os estudantes que só tinham acesso à internet com a presença dos pais.
- 241 Meu trabalho remoto foi em escola privada, mas tive uma excelente experiência. Transformei meu local de trabalho em uma estação de rádio, começava as aulas sempre com uma música que correspondesse o assunto da aula e imitando um locutor de rádio. Muitas aulas divertidas e de ótimo aproveitamento, porém, pelo fato dos alunos estarem em casas, algumas aulas houve interrupção de pais. Um exemplo, foi uma aula sobre Oceania, comecei a aula escutando Yothu Yindi - Yolngu Boy, uma banda formada por aborígenes, um pai interrompeu a aula perguntado qual a importância da aula com a música, fiquei surpreso na hora, mas vi que alguns alunos ficaram constrangidos pela interrupção, mas continuei de forma descontraída, falei que era um prazer termos um pai em sala de aula, dei explicações que era sobre Oceania e a banda pertencia aquele continente entre outras coisas. O pai da aluna saiu da plataforma sem falar nada e a aluna pediu desculpas pelo ocorrido, falei que estava tudo bem, que eu entendia a preocupação dele. Mesmo eu não aparentando, ficou constrangedor, então relatei à direção logo após a aula, pois o pai deveria ter questionado a direção e não interromper a aula. Enfim, estamos suscetíveis a estas situações que não deveriam acontecer.
- 243 O ensino remoto teve duas vertentes uma positiva que abriu espaço para um jeito de ensinar e de aprender que pode ser totalmente favorável desde que seja investido dinheiro público nessa questão , o ponto negativo está na questão que crianças e jovens precisam de ferramentas para esse trabalho e instruções técnicas que não condiz o professor pedagógico ensinar , deveria ter um professor específico para isso e ate para o trabalhador , porém não devemos esquecer que somos seres humanos e precisamos de socialização que nem uma tecnologia faz de forma humana ,
- 254 Diferente com que estávamos acostumados.
- 256 Por mais que me organizasse não consegui estabelecer rotina, nem a direção da escola respeitava meus horários como cobrar dos estudantes e dos pais respeito a jornada de trabalho?
Tive que arcar com todas as despesas sozinha. Nenhuma ajuda de custo em nada. Emocional totalmente abalado com a quantidade de cobranças e demanda de serviço burocrático. Eu era gestante na pandemia, nem nas minhas consultas de pré-Natal tive sossego.

Resumo de C25

Essa pergunta não é obrigatória. Caso sinta-se à vontade, conte brevemente como foi sua experiência no trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial na Rede Estadual de Educação.

