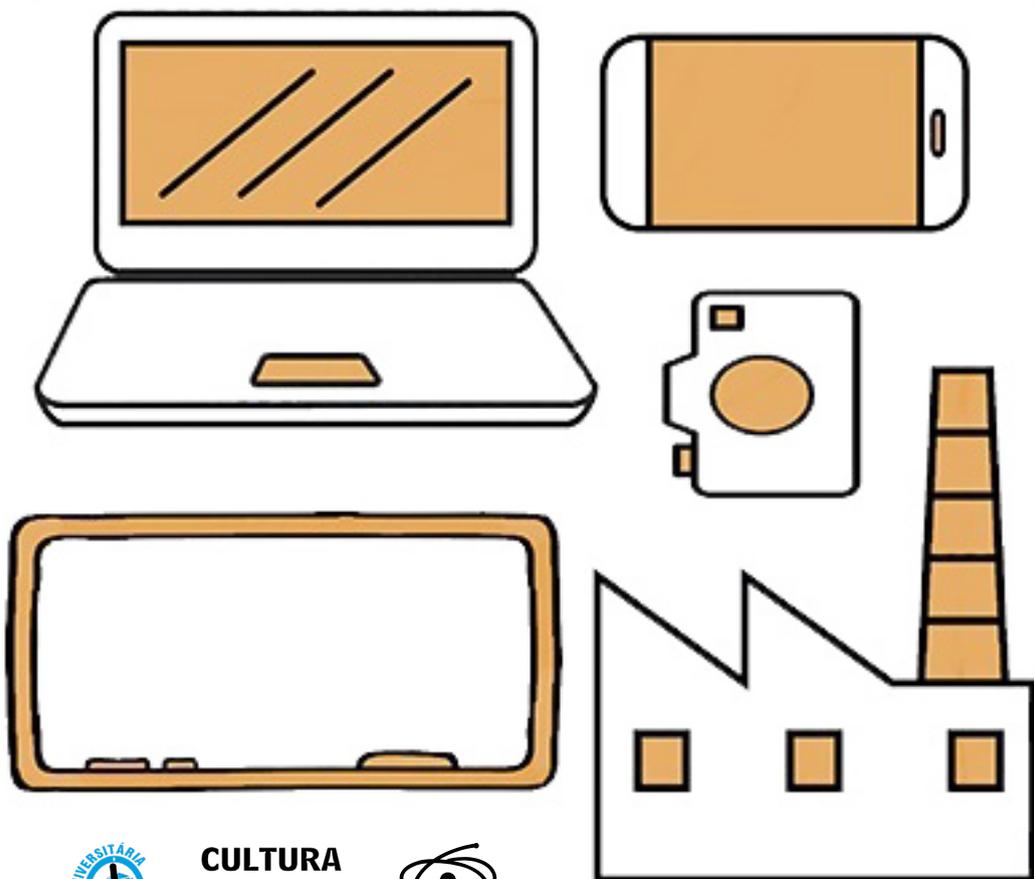


GRANDE INDÚSTRIA VIRTUAL

ead e a precarização docente

FILIPE BELLINASSO



O livro de Filipe Bellinaso articula dois temas muito importantes: educação a distância (EAD) e precarização do trabalho docente. A modalidade de ensino denominada de EAD teve um rápido crescimento a partir da implantação das políticas neoliberais, sobretudo, na educação. O neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica elaborada por teóricos de países centrais, para enfrentar a crise estrutural do capitalismo, desencadeada a partir dos anos de 1970. Os principais preceitos do neoliberalismo são a intervenção mínima do Estado na economia e sua retirada do mercado, o desmonte do Estado de Bem-Estar Social, a desregulamentação da força de trabalho, a diminuição das rendas dos trabalhadores, a flexibilização dos processos produtivos e as privatizações.

No Brasil, a implantação das políticas neoliberais iniciou-se na década de 1990, com a privatização de inúmeras estatais, com destaque para a Vale do Rio Doce, Telebrás e Embratel. Esse processo continua em curso e está sendo acelerado pelo atual governo de Jair Bolsonaro. É dever do Estado brasileiro, definido na Constituição de 1988, prover educação de qualidade e gratuita para todos os cidadãos. Porém, a educação, saúde, previdência etc. são considerados, não funções sociais do Estado, mas amplos mercados para a acumulação de capital.

As agências multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, dentre outras, disseminaram, em especial na América Latina, as diretrizes para a implantação do neoliberalismo educacional, promovendo, por meio dos vários governos, a mercantilização da educação, a ampliação da relação público-privado e o aligeiramento da formação dos profissionais.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



CAPES

GRANDE INDÚSTRIA VIRTUAL
Ead e a precarização docente

Filipe Bellinaso

GRANDE INDÚSTRIA VIRTUAL

Ead e a precarização docente

Filipe Bellinaso

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Bellinaso, Filipe.

B444g Grande indústria virtual: Ead e a precarização docente / Filipe Bellinaso. – Marília :
Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

186 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-090-7 (Digital)

ISBN 978-65-5954-089-1 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-090-7>

1. Ensino à distância. 2. Precarização do trabalho. 3. Docentes. I. Título.

CDD 371.334

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Lista de siglas e abreviaturas

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

EaD – Educação a Distância

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SINPRO-MG – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNA-SUS – Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Prefácio.....	9
Introdução.....	17

PARTE I – A PRECARIZAÇÃO

Capítulo 1 - Da ontologia do trabalho ao trabalho estranhado.....	29
Capítulo 2 - Marx, tecnologia e precarização.....	39
Capítulo 3 - A reestruturação do capital e as novas facetas da precarização.....	55

PARTE II – O TRABALHO DOCENTE

Capítulo 4 - A história do trabalho docente.....	67
Capítulo 5 - O trabalho docente presencial e a precarização.....	81
Capítulo 6 - A realidade concreta da educação a distância e o trabalho docente virtual.....	89

PARTE III – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Capítulo 7 - A divisão do trabalho e o estranhamento.....	105
Capítulo 8 - O prolongamento da jornada de trabalho.....	115
Capítulo 9 - A intensificação da jornada de trabalho.....	125
Capítulo 10 - A simplificação do trabalho.....	133
Capítulo 11 - Desemprego, legislação trabalhista e a fragmentação da classe.....	139
Capítulo 12 – Polivalência.....	149
Capítulo 13 - As outras facetas da precarização.....	155
Capítulo 14 – Conclusão.....	163
Referências.....	173

Prefácio

Inúmeros estudos foram produzidos sobre o crescimento das corporações no século XX. São bastante conhecidos os estudos de Lenin (1870-1924) no livro *Imperialismo fase superior do capitalismo*, onde ele mostra a ascensão do capital monopolista.

Corporações como General Electric, Ford, dentre tantas outras filhas da Segunda Revolução Industrial, que criaram carros, ônibus, aviões, tanques de guerra, sistemas elétricos para as cidades e fábricas, máquinas de lavar roupa, utensílios domésticos, cinemas, etc.

No século XIX, Karl Marx (1818-1883) narrou as positivities e negatividades da Primeira Revolução Industrial na Inglaterra, na época do capitalismo concorrencial. A Inglaterra foi o primeiro país a revolucionar a indústria têxtil. O brilhante Charles Dickens nos mostra em seus livros fábricas sujas, escuras, mulheres trabalhando 16 horas por dia, crianças trabalhando 14 horas por dia, e homens totalmente entregues ao trabalho por um mísero salário.

Jeremy Bentham (1748-1832) é um dos idealizadores do panóptico, um sistema visual que permite ao chefe da prisão ou da fábrica ver todos os pontos do espaço e assim tentar controlar o que está acontecendo. Charlie Chaplin é certamente o comediante de maior genialidade do século XX. Conseguiu explorar os dramas da humanidade com uma habilidade rara, nos fazendo rir em cenas que deveríamos chorar.

Numa das cenas do filme *Tempos Modernos*, Chaplin sequer teve o direito de fumar um cigarro tranquilamente no banheiro. Seu chefe estava vendo – ao mesmo tempo – várias câmeras e abriu a do banheiro. Mandou Chaplin voltar ao trabalho imediatamente! Seria isso um prenúncio do panóptico digital muito em moda na arquitetura e sistemas de controle das fábricas chinesas nos dias de hoje?

A implementação da maquinaria na Primeira Revolução Industrial não se deu sem resistência por parte da classe trabalhadora. O movimento ludita ou ludismo, como preferem alguns, teve papel fundamental na resistência à introdução da maquinaria. Eles atuaram num momento onde os sindicatos ainda eram efêmeros e pouco eficientes. Quebravam máquinas, no termo francês, sabotavam, ao jogar o tamanco (sabot/madeira) nas máquinas.

A partir dos anos 1960, o mundo passou por uma nova revolução industrial, que deu novo impulso ao crescimento das corporações, cada vez mais transnacionais e financeirizadas. Poderíamos destacar aqui a revolução computacional, a máquina-ferramenta de controle numérico e a crescente automação dos sistemas fabris. São conhecidas as lutas do movimento sindical para controlar o desenvolvimento e uso destas tecnologias em países como Suécia, Noruega e Dinamarca e as lutas dos trabalhadores japoneses para impedir a introdução total e irrestrita das máquinas de controle numérico e seus sistemas de trabalho em equipe, *just in time*, polivalente, com autocontrole do trabalhador, com estoques mínimos, etc.

As lutas contra a energia nuclear, contra os automóveis, os agrotóxicos e os transgênicos passaram a fazer parte da história da classe trabalhadora e das camadas intermediárias contra a introdução destas novas tecnologias.

Uma rápida busca na internet dos termos ludismo moderno vai permitir ao leitor verificar que dificilmente alguém quebra intencionalmente seu próprio computador, mas há formas de resistir ao desenvolvimento e controle absoluto das novas tecnologias digitais: campanhas contra o “Big Brother” nas cidades, isto é, câmeras por todos os lados, lutas de movimentos sociais contra viveiros de sementes transgênicas, lutas pelo software livre, dentre outras fazem parte do *novo ludismo*.

Lembremos que os primeiros computadores fizeram tremer o sistema elétrico da Califórnia. Eles ocupavam praticamente um quarteirão. Os primeiros correios eletrônicos eram de uso militar. Para os padrões de hoje os computadores eram lentíssimos, grandes e pouco eficientes, mas evoluíram rapidamente. Nos anos 1990, no contexto da nova Guerra Fria, agora contra os chineses, a internet deu uma grande oportunidade aos EUA, ao gerar um gigantesco mercado pelas redes.

As indústrias de fibra ótica, microcomputadores, celulares integrados a câmeras, e-mails, whatsapp, facebook, instagram, televisores modernos, não só permitiram que novas indústrias e novos serviços surgissem, mas também potencializaram os setores já existentes. Acabaram com o cartão de ponto, onde você para de trabalhar e esquece o seu trabalho. Em outras palavras, acabaram com a fronteira entre trabalho e tempo livre. Agora trabalhamos 24 horas.

Nos anos 2000, estavam dadas todas as condições para o surgimento de um perfeito panóptico digital. A diferença para as primeiras estruturas panópticas é que agora não há um chefe ou patrão que olha tudo, os computadores se encarregam disso e obviamente fornecem dados para as agências de inteligência. Não é preciso muito esforço para saber que tudo que fazemos vem sendo vigiado. O *camarada* Google sabe mais que nossa família sobre os nossos hábitos de consumo, preferências

políticas, preferências alimentares, etc. Corporações capturam tudo o que você faz e como faz.

Mas daí veio a pandemia, que permitiu o crescimento exponencial de um mercado já existente, o mercado das videoconferências, da EaD, do ensino remoto, etc., aquecendo a compra de câmeras, computadores, redes de internet, etc. etc.

No que se refere aos sistemas educacionais, lembremos que as classes possuidoras, através do Estado capitalista, tiveram uma enorme dificuldade de se apropriar do conhecimento dos trabalhadores-professores no século XX, seja nos sistemas públicos ou privados, como nos mostra o livro de Filipe Bellinaso que ora apresento.

A chamada liberdade de cátedra ou controle total da aula pelo professor foi um dos poucos campos que o capital não conseguiu penetrar, e obviamente expropriar conhecimento. Porém, a padronização das aulas, a oferta de manuais e livros didáticos ao Estado, a utilização de câmeras e sistemas computacionais como Google Meet, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, têm levado ao *descobrimeto* das rotinas das salas de aula, que durante muito tempo foram consideradas um *mistério* pelo Estado e pelas corporações, em geral em função da baixa permeabilidade ou dificuldade de controle do que se ensina, como se ensina e como se avalia.

A dissertação de mestrado que deu origem a este livro foi escrita antes da pandemia. Conheci o Filipe Bellinaso – naquele momento mais um aluno, e agora meu amigo Filipe, na disciplina de política educacional na licenciatura em ciências sociais. Numa das aulas procurei explorar a temática da expansão desenfreada da educação à distância (EaD) no Brasil e algumas das suas dimensões: a) mercantilização da educação; b) divisão do trabalho na EaD e c) o papel de controle destas novas tecnologias. Esse

gerou um Trabalho de Conclusão de Curso e o estímulo para que ele prestasse o mestrado em educação.

Bellinaso fez uma interessante recuperação histórica da educação à distância. Ela nos permite compreender que a forma atual é certamente a mais desenvolvida e a mais impactante, porém já fazia parte da história da humanidade. Fez também uma síntese das contribuições teóricas sobre a divisão do trabalho docente e precarização do trabalho docente na EaD.

O autor parte de conceitos marxianos como mais-valia absoluta e relativa, e busca adaptá-los e desenvolvê-los, como requer o marxismo, para a realidade do trabalho docente virtual nos tempos atuais, especialmente num contexto de sistemas tecnológicos baseados em fibra ótica, 4G, 5G, computadores de alta velocidade, softwares que robotizam a educação, combinados com formas de pagamento precarizadas.

A autor não cria uma dicotomia, muito menos um simples maniqueísmo entre ensino presencial (intrinsecamente bom e não precarizado) e ensino remoto (intrinsecamente ruim e precarizado). O mérito deste livro é pensar como as corporações educacionais têm acumulado capital baseando-se em formas de trabalho precarizadas e, junto a isso, permitir ao leitor conhecer um pouco do debate sobre a maquinaria e grande indústria, a história da EaD e algumas de suas dimensões no Brasil (legislação, expansão no ensino público e privado, (baixa) qualidade dos cursos oferecidos, dentre outras).

Estas e outras questões estão sendo abordadas por mim e por Bellinaso num livro de Bolso que irá chamar “As novas tecnologias e a nova alienação”, em fase de finalização.

Por último, mas não menos importante, num país como o Brasil, rasgado por inúmeras contradições como analfabetismo e analfabetismo funcional, falta de saneamento básico, multiplicação de favelas e casebres

por todos os cantos do país, mas acima de tudo, instabilidade de renda e trabalho para o povo, não é preciso muito esforço para perceber que o ensino remoto vai agravar nosso abismo educacional, gerar experiência-aprendizado para as corporações expelirem professores das universidades privadas, “otimizarem” e terem acesso ao valioso conhecimento da sala de aula nas universidades públicas.

Inúmeros secretários de educação já declararam publicamente em 2020 que menos de 20% dos alunos estão *frequentando* as aulas virtuais, ou seja, um pequeno desastre! Em universidades como a UNESP, concentradas no interior e com alunos muito humildes, a tragédia educacional do ensino remoto será visível. Se os reitores das universidades federais e estaduais tivessem bom senso, o ano deveria ter sido cancelado. Atividades de extensão sobre a pandemia e vinculadas à compreensão da barbárie deveriam ser o foco.

As lutas contra a implementação desses novos sistemas tecnológicos educacionais em geral têm sido travadas nas universidades públicas de forma espontânea, individual e desorganizada, tal como no ludismo, numa fase anterior ao surgimento dos sindicatos. Elas poderão gerar o controle do desenvolvimento tecnológico e questionar os fins das tecnologias desenvolvidas, que até o presente momento não melhoraram as condições de vida do povo-massa.

Nas universidades privadas, robôs passam a substituir professores. Aulas são trocadas por palestras de autoajuda. Num contexto de crescimento do exército industrial de reserva de professores, não há muito o que fazer. As corporações sabem que são muitos professores à disposição e que estes podem ser rapidamente substituídos por alguém que pode ganhar menos.

A luta sindical nas universidades públicas contra o ensino remoto tem surtido algum efeito. Poderíamos citar aqui o ANDES-SN com suas inúmeras denúncias sobre a precariedade do ensino remoto, sobre o papel das corporações no controle dos sistemas educacionais e mercantilização da educação, a necessidade de suspensão do calendário, o fosso educacional entre ricos e pobres, etc.

No entanto, a maior parte dos professores, em geral céticos, acreditam que devemos enquadrar um ano anormal dentro da *normalidade*, e tocar o barco, tentar fazer o melhor possível para não prejudicar ainda mais nossos alunos. Dizem que de qualquer forma vai haver prejuízos, temos que escolher o *mal menor*, que seria tentar dar aulas e não perder o ano.

A classe trabalhadora docente tem mais de 2 milhões de pessoas. É muita gente! São professores do ensino fundamental, médio e superior que estão em escolas públicas e privadas, universidades públicas e privadas, escolas profissionalizantes, ONGs, fundações e institutos. Estão em sistemas municipais, estaduais, federais e sistemas privados, travando lutas individuais e coletivas, planejadas para serem fragmentadas ou divididas por setores, ramos, entes da federação, do Estado capitalista e das corporações transnacionais. Fazem parte da classe trabalhadora precarizada, vendendo sua força de trabalho pro Estado, pra uma corporação educacional, e mais recentemente pra uma fundação, ONG e em breve para uma falsa cooperativa.

Num contexto de nova avalanche neoliberal, é pouco provável que crianças e jovens trabalhadores de um país como o Brasil aprendam algo via ensino remoto. Ao contrário, o panóptico digital vai aprender como controlar melhor os sistemas educacionais, automatizar os sistemas de ensino e, obviamente, ganhar rios de dinheiro reais num mundo virtual.

Essas são algumas das questões que a prazerosa leitura do livro de Filipe Bellinaso me fez pensar, tanto nos debates que fizemos ao longo do desenvolvimento da dissertação, quanto nas *lives* que participamos em tempos de pandemia.

Marília, 11 de junho de 2021

Henrique Tahan Novaes

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

Referências

NOVAES, Henrique Tahan. *O fetiche da tecnologia*. Marília: Lutas anticapital, 2020. 3ª edição.

NOVAES, Henrique Tahan. BELLINASO, Filipe. *As novas tecnologias e a nova alienação*. Marília: Lutas anticapital, no prelo. [Livro de Bolso]

Introdução

Quando se olha para atual realidade da educação brasileira, pode-se dividi-la em duas principais modalidades de ensino formadoras: sendo a primeira, o modelo tradicional e presencial, e a segunda, que apesar de não ser nova, é vista como moderna, a chamada educação a distância (EaD). Apesar de já existir de forma institucionalizada no início do século XX, a *mais nova* modalidade passou a ganhar grandes dimensões na esfera global no pós-Guerra Fria, com a consolidação das políticas neoliberais nas esferas sociais, principalmente dos países ditos subdesenvolvidos.

É possível afirmar que a EaD é formada sobre dois pilares essenciais: educação e tecnologia (sobretudo, meios de comunicação em massa). Quando olhamos para ambos os elementos de forma isolada, é importante termos clareza para que posteriormente possamos refletir sobre a modalidade de ensino. No que diz respeito à educação, principalmente na contribuição dos pensadores marxistas, é evidente que, dentro do modo de produção capitalista, esta exerce uma função estratégica para o capital: ser instrutora e condicionadora do pensamento ideológico hegemônico.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Assim como a educação, o desenvolvimento de ferramentas e tecnologias também se faz anterior a consolidação do modo de produção capitalista, a grande questão é que, com a solidificação do capital, esses elementos passam a exercer uma função exclusiva para a manutenção de todo o sistema. Nesse sentido, como próprio Marx afirma, o desenvolvimento tecnológico é responsável por um papel fundante no processo histórico das relações sociais produtivas:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...]. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. [...]. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade (MARX, 2008, p. 47-48).

Além disso, cada vez mais se torna evidente que o desenvolvimento dos meios tecnológicos não ocorre de acordo com as necessidades humanas, mas sim de acordo com os interesses do capital. Por mais que as

inserções das novas tecnologias no trabalho estejam sempre associadas a um processo neutro de modernização, Mészáros evidencia que se trata apenas de um discurso ideológico, afinal de contas:

A ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos (MÉSZÁROS, 2004, p. 266).

Nesse sentido, ainda que não seja o foco desta pesquisa, se torna importante questionar se dentro do modo de produção capitalista, tanto educação e tecnologia se encontram entrelaçadas aos interesses do capital. Em que medida a EaD não se trata apenas de mais um movimento do capital, como uma nova fronteira para sua acumulação e dominação ideológica? Longe de querer traçar uma resposta definitiva e dualista, algumas considerações devem ser levantadas.

Assim como o modo de produção capitalista possui contínuas transformações para aperfeiçoamento e manutenção da sua hegemonia, as múltiplas áreas que estão interligadas a ele passam pelo mesmo processo, ou seja, com a educação não é diferente. De acordo com Minto:

O campo educacional (...) tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado para a acumulação, utilizando-se, por isso mesmo, de mudanças fundamentais em sua estrutura e condicionando sua relação com o Estado. Assim, a ideologia dominante tende a produzir novos conceitos cujo intuito é legitimar a base social desta nova forma de exploração, escamoteando seus reais fundamentos (MINTO, 2006, p. 85).

Nesse sentido, é importante compreender que a expansão e consolidação da EaD não ocorrem de forma ocasional, mas sim dentro de um processo de reestruturação da educação no capital:

A implantação das práticas de EaD na educação superior erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, ampliação progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade etc. No campo da educação superior, as chamadas tecnologias da EaD apresentam-se hoje como uma das principais fronteiras de expansão, em especial, do setor privado de ensino. Tornada meio preferencial de expansão de áreas fundamentais, como a formação de professores para a educação básica, o EaD amplia enormemente as possibilidades de investimentos produtivos no ensino, potencializando, com isso, as expectativas de lucros no setor (MINTO, 2009, p. 3)

Mediante a tal discussão, se tornam mais evidentes os interesses do capital na ampliação da EaD quando se olha para o contexto histórico de sua expansão e consolidação. Conforme dito anteriormente, tal modalidade de ensino passou a ganhar espaço, sobretudo no pós-Guerra Fria, com a consolidação das políticas neoliberais. No que diz respeito à América Latina, conseqüentemente no Brasil, de acordo com Santos (2006), a expansão de tal pensamento político-econômico teve seu marco após as decisões tomadas no Consenso de Washington (1989), o qual determinou um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais para os países latino-americanos. Nesse sentido, as diretrizes de implementação do neoliberalismo voltadas para a questão educacional podem ser divididas em três pilares: a mercantilização da educação (fortalecimento de escolas, cursos, universidades etc. de caráter privado); o estreitamento da relação

público-privado (órgãos como a ONU, Banco Mundial e demais instituições privadas passam a investir e ditar diretrizes na educação); e o processo de aligeiramento da formação (cursos técnicos, tecnólogos etc.).

Não é à toa que as políticas e diretrizes de incentivo a EaD por parte da UNESCO ocorrem no mesmo período histórico da consolidação das políticas neoliberais nos países periféricos: Década de 1990, com o discurso da modernização da educação, da neutralidade tecnológica (NOVAES, 2007) e principalmente de instrumento de democratização, a EaD, esteve presente em quase todos os documentos educacionais emitidos pela entidade naquela época: “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (1990); “Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos” (1993); “Educação: um tesouro a descobrir” (1996); “Declaração de Salamanca” (1998); e entre outros.

Com base em tais fatos, é impossível refletir sobre a EaD de forma dissociada do neoliberalismo. Torna-se deliberadamente ingênuo acreditar que a expansão de tal modalidade de ensino seja apenas um processo de democratização da educação, sem nenhuma relação política e econômica com os processos de reestruturação do capital. Por mais que esta não seja a discussão cerne desta pesquisa, se faz importante evidenciá-la nesta introdução, pois ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho, nas entrelinhas ela estará presente. Ao mesmo tempo, não cabe prolongá-la, afinal de contas, trata-se de um debate que exige sua própria atenção específica.

Com base em todos esses fatores, é extremamente interessante para o capital a expansão da EaD. Por mais que tal modalidade de ensino ofereça um caráter parcialmente democratizante, é necessário entendê-la como um projeto político e econômico com uma posição ideológica muito bem definida. Todo esse movimento se reflete em números. Em sua tese,

Benini (2012) apresenta um conjunto de dados provenientes do INEP sobre a expansão da EaD na primeira década do século XXI. Tomaremos como exemplo, o número de matrículas. Entre cursos totalmente a distância, semipresenciais, públicos, privados, *latu sensu*, *stricto sensu* etc., foram contabilizadas em 2000, 1.682 matrículas. No ano de 2010, por sua vez, foram registradas 930.179 matrículas. Portanto, um salto gigantesco.

Porém, tal avanço não se limitou à primeira década do século, pois de acordo com o último censo realizado pelo INEP, referente ao ano de 2017, foram registradas 1.756.982 matrículas, praticamente o dobro de 2010, antes mesmo de terminar a década.

Outro dado extremamente interessante, é que em 2000 todas as ofertas de cursos que utilizavam da EaD eram de caráter administrativo público, enquanto no ano de 2010 já beirava os 50%, e, em 2017, não só ultrapassou, mas beirou os 70%. O que revela na prática como a EaD está diretamente ligada aos interesses neoliberais para a educação.

Com a ampliação e consolidação desta modalidade de ensino, pesquisas começaram a surgir para acompanhar esse movimento histórico. Em sua grande maioria discutem pontos positivos e negativos, estudos de casos e entre outros. Não só o INEP, mas também a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), divulgam anualmente dados e estatísticas sobre a realidade concreta desta modalidade de ensino no Brasil. Porém ambos são falhos em um aspecto: o trabalho docente na EaD. No que diz respeito às pesquisas acadêmicas sobre este objeto, o número tem aumentado, mas ainda assim é muito baixo, e no que diz respeito aos dados estatísticos, é extremamente lamentável o fato de que nos últimos censos do INEP e da ABED não dedicaram nenhuma informação sobre o trabalho docente na EaD.

Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa é analisar se há e como se dá a precarização do trabalho docente na EaD. Para poder alcançar a análise final, será necessário abranger outros objetivos específicos: a) as especificidades do trabalho na EaD e b) a compreensão das condições de trabalho na EaD.

Para cumprir tais objetivos, foi necessária uma ampla pesquisa bibliográfica sobre: a) O conceito de precarização, tanto na perspectiva marxiana quanto na proveniente dos pensadores marxistas; b) O desenvolvimento do trabalho docente perante a evolução do trabalho no mundo capitalista; c) A precarização do trabalho docente presencial; d) A história da EaD; e) A realidade concreta da EaD no Brasil; e f) A precarização do trabalho docente na EaD. Após o levantamento biográfico sobre as múltiplas áreas que envolvem o objeto, buscou-se articular as discussões teóricas com as pesquisas empíricas realizadas por estudiosos do tema, procurando sempre evidenciar se ocorre ou não um processo de crescimento da precarização no trabalho docente a distância.

Em busca de alcançar tais objetivos, este trabalho foi dividido em três capítulos: a) A precarização; b) O trabalho docente; e c) A precarização no trabalho docente na educação a distância. Estes, por sua vez, divididos em subtópicos de acordo com cada necessidade.

Dessa forma, a primeira parte desta obra, ‘A Precarização’, tem como objetivo não só explanar tal conceito, mas também de fornecer os elementos que serviram de *régua* para *medir* e comparar os processos de precarização, tanto no trabalho docente presencial como no trabalho docente a distância. Nesse sentido, aqui só localiza os três primeiros capítulos: I) da ontologia do trabalho ao trabalho estranhado; II) Marx, tecnologia e precarização; e III) a reestruturação do capital e as novas facetas da precarização.

Compreendendo que o trabalho docente não se encontra desassociado das demais formas de trabalho do modo de produção capitalista, em ‘da ontologia do trabalho ao trabalho estranhado’ busca-se evidenciar de que maneira todas essas formas de trabalho estão conectadas, e até mesmo evidenciar como dentro deste sistema todas as manifestações de trabalho se encontram em alguma medida precarizadas. Para isso, foi realizado a transformação do trabalho de sua forma ontológica para a atual forma estranhada, sobretudo mediante as transformações provenientes da consolidação e expansão do capitalismo. Debate que forneceu os seguintes elementos: a divisão do trabalho e o estranhamento.

Por seguinte, ‘Marx, tecnologia e precarização’ se trata do ponto teórico central desta pesquisa, no que diz respeito ao processo de precarização. A principal transformação da EaD sobre o trabalho docente se trata da inserção da tecnologia/maquinaria na sua atividade. Com isso, o Capítulo XIII de *O Capital* (MARX, 2017), intitulado “Maquinaria e Grande Indústria”, tornou-se o principal suporte teórico para o objetivo aqui desejado, na medida em que este aborda justamente as transformações nas condições de trabalho do operariado perante a inserção da maquinaria na sua jornada de trabalho. Neste capítulo, Marx evidencia cinco elementos que prejudicam o trabalhador, e que serão usados para evidenciar o objetivo desta pesquisa: a) o aumento da jornada de trabalho; b) a intensificação da jornada de trabalho; c) o desemprego; d) a polivalência; e e) a simplificação do trabalho.

Para finalizar a primeira parte da obra, faz-se necessário lembrar que se passaram cerca de 150 anos desde a primeira publicação de *O Capital*, em outras palavras, um século e meio de transformações no modo produção capitalista, tanto em sua própria gênese quanto no que diz respeito aos avanços tecnológicos. Nesse sentido, o capital encontrou e desenvolveu novas formas de explorar o trabalhador. O capítulo ‘a

reestruturação do capital e as novas facetas da precarização’ buscou debater, sob a lente dos mais recentes pesquisadores marxistas, os últimos processos de reestruturação do capital, com o objetivo de evidenciar as novas facetas de atuação da precarização sobre o trabalho.

Dando sequência, a segunda parte da obra é intitulada “O Trabalho Docente”, teve como o objetivo traçar o processo histórico de atuação do professor, sobretudo, mediante as transformações nos modos de produção. Para isso, aparecem os três capítulos subsequentes: IV) a história do trabalho docente; V) o trabalho docente presencial e a precarização; e VI) a realidade concreta da educação a distância e o trabalho docente virtual.

Em ‘a história da educação a distância’, como o próprio nome sugere, realizou-se um levantamento teórico sobre as principais transformações enfrentadas pelo trabalhador docente ao longo da história, especialmente nas mudanças provenientes dos modelos de produção. Por sua vez em ‘o trabalho docente presencial e a precarização’ tem como objetivo evidenciar brevemente as condições de trabalho enfrentadas nesta situação com os seguintes objetivos: 1) servir de base para se traçar o paralelo comparativo com o trabalho docente a distância; e 2) romper com qualquer possibilidade de enxergar as diferenças das formas de trabalho docente no modo de produção capitalismo de forma maniqueísta e dualista.

Para finalizar esta segunda parte, ‘a realidade concreta da educação a distância e o trabalho docente virtual’ traz um conjunto de dados e descrições sobre como atua em linhas gerais a EaD no Brasil. Longe de buscar uma generalização, ainda mais mediante as dificuldades que serão apresentadas ao longo da pesquisa, a primeiro momento buscou-se traçar de que maneira os cursos de EaD se estruturam no país, e posteriormente, um agrupado de gráficos e tabelas com dados sobre a realidade concreta

desta modalidade em terras tupiniquins, informando a cerca de fatores como o número de matrículas, cursos oferecidos, distribuição territorial e etc.

Por fim, a terceira parte, “A Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância” é o ponto central da pesquisa, na medida em que se busca evidenciar as hipóteses então traçadas ao longo da pesquisa. Para atingir tal objetivo, foram optadas pelas seguintes propostas: 1) dividir os capítulos de acordo com os elementos levantados no primeiro capítulo da pesquisa; 2) desenvolver os elementos sempre traçando paralelos e usando como base relatos e estudos de casos que evidenciam tais elementos na realidade empírica, buscando sempre desenvolver a teoria com base na prática; e 3) ao abordar os elementos irá se traçar paralelos com as evidências ou não no trabalho docente presencial, com o objetivo de verificar a existência ou não de um processo de aumento da precarização. Com isso, os respectivos capítulos que compõem essa parte são: VII) a divisão do trabalho e o estranhamento; VIII) o prolongamento da jornada de trabalho; IX) a intensificação da jornada de trabalho; X) a simplificação do trabalho; XI) desemprego, legislação trabalhista e a fragmentação da classe; XII) polivalência; e XIII) outras facetas da precarização.

Na medida em que sempre foi notável a relação da consolidação da EaD no Brasil com o avanço do neoliberalismo, as condições de trabalho do profissional docente sempre foi alvo de preocupação tanto do pesquisador quanto do orientador desta pesquisa. Ao se compreender que o neoliberalismo se trata de mais um conjunto de movimentos de reestruturação realizados pelo capital, a hipótese de que esta *nova* modalidade de ensino seria utilizada entre outros fatores como meio de exploração e de intensificação da precarização do trabalhador docente, foi a grande motivação para o desenvolvimento dessa dissertação. Cabe agora, evidenciar.

PARTE I

A PRECARIZAÇÃO

Capítulo 1

Da ontologia do trabalho ao trabalho estranhado

Na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o *mundo do trabalho* tem sido vital. Sendo uma realização essencialmente *humana*, foi no *trabalho* que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se das formas de vida dos animais. É célebre a distinção, feita por Karl Marx, entre o ‘o pior arquiteto e a melhor abelha’: o primeiro concebe previamente o trabalho que vai realizar, enquanto a abelha labora instintivamente. Esse fazer humano tornou a história do ser social uma realização monumental, rica e cheia de caminhos e descaminhos, alternativas e desafios, avanços e recuos. E o trabalho converteu-se em um momento de *mediação* sociometabólica entre a humanidade e a natureza, ponto de partida para a construção do ser social. Sem ele, a vida cotidiana não seria possível de se reproduzir (ANTUNES, 2009, p. 231).

É importante ter claro que o trabalho docente não se encontra desassociado das demais formas de trabalho capitalistas, e isso tem implicações teóricas muito importantes, pois, nesse sentido, se faz necessário compreender a categoria trabalho desde sua gênese ontológica até a forma em que se aplica atualmente dentro do modo de produção capitalista. Conforme afirma Benini: “Entender o trabalho docente só é

possível a partir do entendimento do processo de trabalho em seu sentido abstrato” (2012, p. 17).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, sobretudo por Marx, entende-se que a categoria trabalho, em sua gênese, desenvolve-se estritamente baseada nas finalidades de reprodução e preservação da espécie, realizando de forma ilimitada um intercâmbio com a natureza, no qual o homem não só transforma aquilo em que ele entra em contato, mas também transforma a si mesmo. Conforme evidencia Marx:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p. 255).

Marx compreende que o trabalho, quanto mediação ontológica e atividade exclusivamente humana, não significa apenas a atividade central que põe em movimento a história, mas mais do que isso, o entende quanto atividade teleologicamente orientada, ou seja, como o fator que determina e constitui a própria natureza humana, realizando o papel de mediador entre o homem e a natureza (MÉSZÁROS, 2006). Exatamente por esses motivos que o trabalho se torna atividade exclusivamente humana, na medida em que só o ser humano consegue realizar este de forma teleologicamente orientada, fazendo com que, conforme complementa Marx,

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de uma colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2017, p. 255-256).

Porém, com o decorrer do processo histórico, as lutas de classes criaram novas condições que transformaram socialmente as mediações entre o homem e a natureza, causando impactos na própria realização da atividade trabalho (MÉSZÁROS, 2006). Para compreender tal mudança, se faz necessário refletir sobre três pilares essenciais do modo de produção capitalista que impactaram diretamente tal atividade: a propriedade privada, o intercâmbio e a divisão social do trabalho.

A propriedade privada pode-se dizer ser fruto e ao mesmo tempo alicerce do sistema capitalista, uma vez que se torna responsável pela apropriação e institucionalização privada dos meios de produção, fazendo com que seja elemento condicionador e estruturante nas relações sociais produtivas. Com isso, passa a se exercer como um novo elemento de mediação entre o homem e a natureza a partir do momento em que transforma elementos da própria natureza em posse exclusiva de determinados humanos, fazendo com que, na atual conjuntura histórica, se torne raro qualquer relação entre o homem e a natureza em que a propriedade privada não esteja presente.

Segundo o liberalismo clássico de John Locke, defensor da propriedade privada,

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria

pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do Estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do Estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade (LOCKE, 1994, p. 98).

A propriedade privada, de acordo com o pensamento de John Locke e grande parte dos iluministas, é dada quanto elemento fundante da natureza humana. Porém a naturalização da propriedade privada traz graves consequências no que diz respeito a categoria trabalho, na medida em que para o trabalhador assalariado, no modo de produção capitalista, sua liberdade consiste na opção de vender ou não sua única mercadoria inata, sua força de trabalho. No intuito de evidenciar a propriedade como elemento de construção histórica, Marx afirma:

Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada com uma anedota do passado do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a lenda do pecado original nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade

disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo o seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora a muito tenham deixado de trabalhar. [...] Na história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência (MARX, 2017, p. 785-786).

Questionar a propriedade privada é importante na medida em que compreendemos seu impacto na atividade trabalho, pois se torna elemento de separação do trabalhador dos seus instrumentos de trabalho.

Segundo os pensadores liberais clássicos, o homem possui uma propensão em realizar troca, da qual ficou conhecida com intercâmbio, que assim como a propriedade privada é dado como elemento presente na natureza humana, mas que também é evidenciada pelo materialismo histórico-dialético como fruto da construção histórica. De acordo com Adam Smith, expoente do pensamento econômico liberal:

[...] uma tendência ou propensão existente na natureza humana [...]: a propensão a intercambiar, permutar ou trocar uma coisa pela outra. [...], essa propensão encontra-se em todos os homens, não se encontrando em nenhuma outra raça de animais, que não parecem conhecer nem essa nem qualquer outra espécie de contratos (SMITH, 1988, p. 24).

Conforme destaca Benini (2012), “Adam Smith não hesita em vaticinar seu pressuposto teórico do *homo economicus* e racionalmente orientado de acordo com o autointeresse”. Além disso, é importante

salientar que dentro do pensamento smithiano, a propensão a troca (o intercâmbio) é colocado como o princípio gerador de toda riqueza.

A grande problemática presente na categoria intercâmbio, perante a categoria trabalho, dá-se na medida em que se separa as condições materiais de existência do indivíduo – pautada pelo liberalismo numa suposta liberdade –, o que na realidade, faz com que os indivíduos dentro da sua condição de estranhamento, não consigam enxergar que tal liberdade no fundo apenas mascara a obrigação que se tem de vender a sua força de trabalho em troca de um equivalente geral, para que com isso, o indivíduo consiga realizar sua sobrevivência.

Segundo Marx (2017) existe uma contradição dentro desse processo, a qual toda mercadoria *per si* no sistema capitalista tem a necessidade de se realizar primeiramente como valor-de-troca e posteriormente como valor-de-uso.

Todas as mercadorias são não-valores de uso para seus possuidores e valores de uso para seus não-possuidores. Portanto, elas precisam universalmente mudar de mãos. Mas essa mudança de mãos constitui sua troca, e essa troca as relaciona umas com as outras como valores e as realiza como valores. Por isso, as mercadorias têm de se realizar como valores antes que possam se realizar como valores de uso (MARX, 2017, p. 160)

O último elemento a ser mencionado aqui, é chamada divisão do trabalho, a qual, para Adam Smith (1988), trata-se do elemento responsável por gerar a multiplicação da produção de diversos ofícios, que, por sua vez, seria responsável pelo aumento na produção da riqueza. De acordo com Benini (2012):

A pedra angular do construto smithiano, a saber, a propensão a troca, é de tamanha importância em sua abstração que pode ser entendida como o princípio gerador de toda riqueza e produção material. É que para Smith (1988), é a divisão do trabalho que gera a grande multiplicação das produções dos diversos ofícios, logo, da produção da riqueza, e tal divisão do trabalho se origina a partir do princípio do intercâmbio, conforme já esboçado.

Nesta lógica ou cadeia de causa e efeito, em que a troca leva à divisão do trabalho, a divisão do trabalho à produção individual de riqueza e esta ao interesse da sociedade, o indivíduo só pode ser entendido agindo a partir dos reflexos produzidos por leis naturais e universais, enfim, como um ser passivo em meio à anarquia produtiva, no qual apenas entidades extraterrenas são determinantes, a saber: o Deus mercado e a Deusa concorrência (BENINI, 2012, p. 29).

Nesse sentido, Mészáros (2002) vai destacar que a divisão do trabalho dentro da lógica liberal está diretamente associada ao aumento de produtividade, porém, ao mesmo tempo, tal crescimento significa a elevação do valor constituído, ou em outras palavras, aumento da mais-valia relativa, e, por sua vez, do lucro enquanto excedente para o capitalista. Muito mais do que isso, para o autor, a divisão do trabalho também seria o pilar fundamental para a estruturação de todo o sistema sociometabólico do capital.

Além de Mészáros (2002), Braverman (1987) também contribui significativamente para a discussão acerca da divisão do trabalho. Segundo o autor, esta faz com o trabalho se torne cada vez mais especializado, o que em seu ponto de vista se torna na verdade um processo de desqualificação, na medida em que faz com que a atividade a ser realizada se torne cada vez mais fragmentada e distante da compreensão do seu todo, gerando um afastamento do controle objetivo e subjetivo do processo, que por sua vez

coloca o sujeito da atividade, o trabalhador, em condições de estranhamento.

Mediante ao desenvolvimento e naturalização de tais elementos (propriedade privada, intercâmbio e divisão social do trabalho) ao longo do processo de consolidação do capitalismo, quais são as consequências perante a atividade trabalho?

No que diz respeito ao trabalho em termos ontológicos, segundo Marx (2017), na medida em que o trabalhador se encontra separado das suas ferramentas de trabalho devido à propriedade privada, e conseqüentemente, vende sua força de trabalho para realização de atividades em troca de um equivalente geral, rompendo com a exteriorização das suas necessidades, e ao mesmo tempo, sofre o processo de fragmentação do seu trabalho, principalmente no que diz respeito à separação entre planejamento e execução, se tem como consequência aquilo que o autor apontou como estranhamento. Além do mais, Marx vai destacar o processo de objetificação do trabalho como consequência de todo esse processo:

[...] tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2010, p. 80-81).

Na medida em que se depara com o produto de seu trabalho, o trabalhador enxerga de forma estranhada tanto para com o objeto que foi

produzido, quanto para si mesmo, não reconhecendo sua própria atividade trabalho. Mészáros evidencia que a venda da força de trabalho em troca de um equivalente geral intensifica o processo de estranhamento na medida em que o trabalho se torna uma atividade “alheia que não lhe oferece satisfação por si e em si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa”, uma vez que tal modelo de sociedade, a capitalista, gera as condições e necessidades de tal ato para a sobrevivência imediata (MÉSZÁROS, 2006, p. 20).

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si (quando) fora do trabalho e fora de si (quando) no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade aparece para o trabalhador como se (o trabalho) não o pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo (MARX, 2010, p. 83).

Em síntese, Marx (2010) evidencia que o trabalhador dentro do modo de produção capitalista se encontra quadruplicamente estranhado, pois: a) está estranhado para com o objeto produzido; b) estranhado para consigo mesmo; c) estranhado em relação seu ser genérico; e d) estranhado ao processo de trabalho.

Nesse sentido, voltamos a questão inicial deste capítulo. O trabalho docente não se encontra desassociado das demais formas de trabalho, na medida em que sofre os mesmos impactos que as demais formas de trabalho no modo de produção capitalista, se distanciando cada vez mais do seu sentido ontológico e se tornando cada vez mais estranhado. Conforme evidencia Cattani, em sua imensa maioria, a humanidade

considera o seu trabalho como uma atividade estressante e desinteressante, rompendo cada vez mais com seu caráter ontológico e cada vez mais se aproximando da sociedade de consumo alienada (CATTANI, 2003, p. 9-10).

Trazendo para a realidade desta pesquisa, torna-se muito importante tal reflexão para levantar diversas questões que envolvem o trabalho docente a distância. Em que medida a insatisfação dos professores é superada pelo trabalho a distância? Ou seria este o responsável por um aprofundamento e aumento desta insatisfação? Perante o trabalho presencial, o docente a distância estaria mais distante dos meios de produção, no caso, das novas tecnologias? Em que medida essa nova realidade não se separa de forma mais concreta o professor de seu 'objeto' de trabalho? Seria a educação a distância (EaD) a mais moderna fragmentação do trabalho docente? Seria a EaD uma verdadeira transformação da educação em uma modelo industrial de fato?

Todas essas perguntas possuem impactos significativos quando se procura averiguar a existência ou não, num processo de aumento da precarização do trabalho na EaD. Nesse sentido, o primeiro elemento a ser abordado na explanação deste processo, será a questão da **divisão do trabalho e o estranhamento**.

Capítulo 2

Marx, tecnologia e precarização

Apesar da conceituação de educação a distância (EaD) não ser unânime, uma coisa é bastante evidente, a principal distinção entre este *novo* modelo de ensino para com o modelo tradicional, é a separação espacial/temporal entre os sujeitos, e esta, por sua vez, é facilitada através da inserção de novas tecnologias. Com isso, na medida em que esta pesquisa busca evidenciar o aumento da precarização docente mediante a inserção de novas tecnologias que geram uma nova realidade de trabalho, faz-se necessário buscar os fundamentos teóricos no capítulo XIII de *O Capital* de Marx, intitulado, ‘Maquinaria e a grande indústria’.

Em síntese, neste capítulo, Marx evidencia como a inserção de tecnologia ao trabalho tem consequências diretas nas condições de trabalho dos operários, nesse sentido, o autor não só faz uma análise teórica, mas também traça paralelos com a realidade concreta de sua época. É motivo extremamente importante compreender tais elementos para posteriormente usá-los como parâmetro para análise da precarização do trabalho docente a distância nesta pesquisa. (MARX, 2017).

Antes de esmiuçar o capítulo, Harvey, em sua obra, *Para Entender o Capital*, faz uma importante colocação sobre a leitura do capítulo XIII de Marx:

No capítulo anterior, sugeri que olhássemos o longo capítulo sobre a maquinaria pela lente da nota 89, prestando particular atenção ao modo como a “tecnologia desvela a atitude ativa do homem em relação à natureza, o processo imediato de produção da sua vida e, com isso, também de suas condições sociais de vida e das concepções espirituais que delas decorrem”. É interessante, que ao ler esse capítulo, você observa que Marx estabelece inter-relações entre esses diferentes “momentos” não apenas para entender a evolução das tecnologias capitalistas, mas também para mostrar que o estudo desse processo evolutivo revela sobre o modo de produção capitalista visto como uma totalidade (um conjunto ou junção de elementos interativos). Se você lê-lo assim, verá um conjunto de determinações muito mais rico do que uma simples história das mudanças tecnológicas (HARVEY, 2013, p. 209).

Por mais que Marx jamais imaginasse o desenvolvimento do computador como conhecemos hoje, e muito menos do advento da internet, as reflexões presentes no devido capítulo estão numa camada mais profunda do que, conforme fala Harvey, uma simples história das mudanças tecnológicas. Exatamente por isso, olhar para as contribuições neste capítulo é dar as bases e ferramentas de auxílio para esta pesquisa.

Ao começar o capítulo, Marx traz importantes reflexões sobre o papel e a finalidade da maquinaria perante o modo de produção de capitalista. Sem muitas delongas, o autor destaca que por mais que o discurso ideológico hegemônico afirme que a finalidade da máquina é aliviar a labuta diária do trabalhador, sua finalidade é muito clara, “a maquinaria é meio para a produção de mais-valor” (MARX, 2017, p. 445). Pois, a partir do momento em que a maquinaria, não só diminui o valor de produção da mercadoria, mas também permite uma maior produção na mesma jornada de trabalho, ela faz com que o trabalhador aumente sua

jornada gratuita ao empregador, que em outras palavras, significa aumento do mais-valor.

É provável que aqui esteja o principal fator que desencadeou na expansão das escolas de educação a distância privadas nos últimos anos. A possibilidade de não só reduzir o custo de investimento por inúmeros fatores que serão abordados ao longo desta pesquisa, mas também pela significativa porcentagem de aumento de mais-valor. Principalmente pela inserção das novas tecnologias, a EaD ao mesmo tempo, reduz o tempo de trabalho do professor e alcança mais alunos (clientes).

Em seguida, o pensador alemão procura evidenciar as diferenças na transformação do modo de produção da manufatura comparado à maquinaria. Se no primeiro a principal transformação está na força de trabalho, no segundo está no meio de trabalho. Além disso, vale ressaltar que na ferramenta ainda tínhamos a força humana como motriz, que por sua vez, na maquinaria, possui outra força motriz sem ser a proveniente do homem. Ademais, outra diferença importante nesse processo, que está no fato de que nas palavras do autor:

Se na manufatura o isolamento dos processos particulares é um princípio dado pela própria divisão do trabalho, na fábrica desenvolvida predomina, ao contrário, a continuidade dos processos particulares (MARX, 2017, p. 454).

As diferenças não param por aí. Uma questão fundamental na maquinaria, é que, a ferramenta de trabalho, no caso a máquina, na grande maioria, produz a mercadoria sem precisar da ajuda do homem, ou seja, o homem não só deixa de ser a força motriz da máquina, como se torna apenas um apêndice da máquina. Nesse sentido:

A produção mecanizada atinge sua forma mais desenvolvida como sistema articulado de máquinas de trabalho movidas por um autômato central através de uma maquinaria de transmissão. No lugar da máquina isolada surge, aqui, um monstro mecânico, cujo corpo ocupa fábricas inteiras e cuja força demoníaca, inicialmente escondida sob o movimento quase solenemente comedido de seus membros gigantescos, interrompe no turbilhão furioso e febril de seus intocáveis órgãos de trabalho propriamente ditos (MARX, 2017, p. 455).

Olhando para esses elementos, fica mais evidente a afirmação de que a EaD é a consolidação do processo industrial sobre a educação. Na medida em que o docente deixa de estar na sala de aula para ministrar a aula e um vídeo passa ocupar o seu lugar, o que move o processo de ensino, não é mais a força motriz humana que o realiza, mas sim a força provinda das tecnologias, onde o professor tem que gravar suas aulas não mais pensando na realidade presencial da aula, mas em um modelo e metodologia que se encaixe na mídia que será transmitida, ou seja, não são mais as capacidades humanas que se estendem a tecnologia, estas que se tornam apenas um apêndice para a máquina.

Se antes, no modo tradicional de educação, tínhamos um modo de produção mais próximo ao manufactureiro, que se baseia numa certa padronização na maioria dos casos, também possuímos um isolamento dos processos particulares através da divisão do trabalho, mas que ainda seus indivíduos não perdem a completa dimensão do todo. Na escola tradicional, os múltiplos sujeitos exercem funções individuais fragmentadas, mas que na sua grande maioria, compreende como todos os elementos presentes ali funcionam. No caso da EaD, ocorre um crescimento – será mais bem evidenciado no capítulo terceiro – da fragmentação do trabalho e um fortalecimento da divisão hierárquica do trabalho, na medida em que os processos particulares são cada vez mais

isolados. Por exemplo, em muitos casos, as disciplinas não são ministradas pelo mesmo professor, mas cada aula é realizada por um indivíduo que não estabelece nenhuma relação, ou nem se quer conhece os demais indivíduos que ministrarão na mesma disciplina. E isso só é possível, justamente pela inserção das novas tecnologias. Nesse sentido, fica cada vez mais evidente que a EaD é o *monstro mecânico* da educação.

Dando sequência no capítulo, adentrando o segundo subtópico, Marx procura evidenciar de que modo a máquina agrega valor no produto, com isso, afirma:

Agora, devemos observar, inicialmente, que a maquinaria entra sempre por inteiro no processo de trabalho e apenas parcialmente no processo de valorização. Ela jamais adiciona valor maior do que aquele que perde, em média, devido ao seu próprio desgaste, de modo que há uma grande diferença entre o valor da máquina e a parcela de valor que ela transfere periodicamente ao produto. Ou seja, há uma grande diferença entre a máquina como formadora de valor e como elemento formador de produto, e essa diferença é tanto maior quanto mais longo for o período durante o qual a mesma maquinaria serve repetidamente no mesmo processo de trabalho (MARX, 2017, p. 460-461).

Dada a proporção em que a maquinaria transfere valor ao produto, a grandeza dessa parcela de valor depende da própria grandeza de valor da maquinaria. Quanto menos trabalho ela contém em si, tanto menor é o valor que agrega ao produto. Quanto menos valor transfere, mais produtiva ela é (...) (MARX, 2017, p. 463).

Nesse sentido, é importante esclarecer algumas questões. A máquina em si, não agrega valor na mercadoria produzida, mas sim, essa intensifica a produção, em outras palavras, gera mais-valia relativa, ou seja, na mesma jornada de trabalho se produz muito mais mercadoria.

Conforme evidenciado anteriormente, a implementação de tecnologia na educação a distância (EaD) exerce exatamente o mesmo papel. Em si, ela não agrega valor a mercadoria, muito pelo contrário, na grande maioria das vezes ela barateia o produto, porém produz uma quantidade tanto maior, que aumenta a taxa de lucro.

Em seguida, Marx adentra na discussão mais pertinente do capítulo em relação a pesquisa, os efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador, ou em outras palavras, os elementos essenciais produzidos pela inserção da maquinaria que impactam diretamente sobre o trabalhador, ou seja, que precarizam as condições de trabalho. Nesse sentido, diferentemente do que já foi realizado ao longo desse subtópico, não se realizará uma explanação do texto seguido por paralelos com a EaD, uma vez que este será o assunto principal do terceiro capítulo, o qual se dedicará exclusivamente em analisar como estes mesmo elementos não só se fazem presente na educação a distância, mas como também aumentam sua intensidade.

O primeiro efeito levantado por Marx é a questão do trabalho infantil e do trabalho feminino. Elemento que será apenas mencionado aqui, uma vez que é extremamente anacrônico utilizá-lo, pelo fato de que hoje existem diversas legislações que vão contra ao trabalho infantil, e do fato de que o trabalho feminino, que muitas vezes era visto como um tabu é uma discussão extremamente densa e digna de uma pesquisa em si só.

Por seguinte, Marx evidencia o segundo elemento: prolongamento da jornada de trabalho. Como o próprio nome sugere, se trata do aumento da carga horária de trabalho, seja diretamente (estendendo a jornada) ou indiretamente (criando incentivos). Parece complicado compreender em que medida a inserção de um mecanismo que aumenta a produtividade de uma mercadoria atua prolongando a jornada de trabalho, mas Marx explica.

Primeiramente, é preciso entender que a máquina atua diretamente contra a resistência ao trabalho por parte do trabalhador, na medida em que ela proporciona uma aparente facilidade com relação ao trabalho, apoiado pelo fato de que agora as crianças e mulheres também estavam dispostas como mão de obra. Somado a isso, temos outra questão, a “obsolescência econômica”. É evidente que Marx não trabalhou com esse conceito, mas é exatamente essa ideia que ele quer passar. A máquina por si só apresenta desgastes com relação ao tempo, o qual segundo o pensador alemão, é dado em duas formas: material e moral. O primeiro, mais simples de ser compreendido, dá-se pelo seu uso e pelo seu não uso (enferrujar, por exemplo). O segundo é consequente do processo de obsolescência das máquinas, afinal de contas, a mesma que exigiu um investimento X, num curto espaço de tempo pode ser investida pela metade, pois se torna ultrapassada, por uma nova que custará X ou mais. Porém, se no mercado uma fábrica não realiza a atualização da sua aparelhagem, ela se torna ultrapassada, e além do mais, perde valor de capital (HARVEY, 2013, p. 206). Conforme Marx afirma:

Em ambos os casos, seu valor, pois mais jovem e vigorosa que a máquina ainda possa ser, já não é determinado pelo tempo de trabalho efetivamente objetivado nela mesma, mas pelo tempo de trabalho necessário à sua própria reprodução ou à reprodução da máquina aperfeiçoada. É isso que a desvaloriza, em maior ou menor medida (MARX, 2017, p. 477).

Com o objetivo de suprir o investimento realizado na máquina antes que essa se torne ultrapassada, ou melhor, obsoleta, os capitalistas passam a utilizar desta o mais rápido possível, de que forma? Prolongando a jornada de trabalho. Quanto mais se utilizar de uma determinada

máquina, em um curto período, mais estará se extraindo a sua potencialidade antes que ela se torne ultrapassada. Nesse sentido, se for possível, o desejo do capitalista é deixar a mesma trabalhando 24 horas por dia, o que tem consequência direta aos trabalhadores.

Se, portanto, o emprego capitalista da maquinaria cria, por um lado, novos e poderosos motivos para prolongamento desmedido da jornada de trabalho, revolucionando tanto o modo de trabalho como o caráter do corpo social de trabalho e, assim, quebrando a resistência a essa tendência, ela produz, por outro lado, em parte mediante o recrutamento para o capital de camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis, em parte liberando os trabalhadores substituídos pela máquina, uma população operária redundante, obrigada a aceitar a lei ditada pelo capital. Daí este notável fenômeno na história da indústria moderna, a saber, de que a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se converte no meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital (MARX, 2017, p. 480).

Em seguida, o próximo elemento abordado por Marx, é a intensificação do trabalho. Se anteriormente a consequência da inserção da máquina era o prolongamento da jornada de trabalho, somado a isso, ocorre um processo de tornar esse trabalho mais intenso. Ao longo de todo o capítulo, tal elemento se faz presente, por exemplo, quando se discute o tempo de trabalho socialmente necessário, mas agora, ele é abordado de forma definida. De acordo com Marx, através da mecanização se torna possível controlar o ritmo da fábrica, uma vez que o indivíduo não passa de um apêndice da máquina. Com isso, torna-se evidente a diminuição ao máximo dos momentos em que o trabalho não é realizado. Por mais que

houvesse um combate para frear o prolongamento da jornada de trabalho, o mecanismo de intensificação da jornada de trabalho permite ao capitalista continuar mantendo suas altas taxas de lucro (HARVEY, 2013, p. 208).

Não resta a mínima dúvida de que a tendência do capital, tão logo o prolongamento da jornada de trabalho lhe esteja definitivamente vedado por lei, de ressarcir-se mediante a elevação sistemática do grau de intensidade do trabalho e transformar todo o aperfeiçoamento da maquinaria em meio de extração de um volume ainda maior de força de trabalho, não tardará a atingir um ponto crítico, em que será inevitável uma nova redução das horas de trabalho (MARX, 2017, 483).

Na medida em que dialética exige uma correlação direta entre realidade concreta e teoria, o quarto subtópico do capítulo, Marx busca levantar dados que revelam as condições de trabalho nas fábricas naquela época, e não se limitando a isso, busca mostrar suas mudanças para com os modos de produção manufatureiro e artesanal, em outras palavras, não só realiza uma análise técnica da fábrica, mas também social. Nesse sentido, Marx vai averiguar que existe um processo de desqualificação do indivíduo dentro do sistema fabril, pois cada vez mais o trabalho se torna homogêneo. De acordo com Harvey,

O resultado é que os trabalhadores são reduzidos à tarefa vitalícia de servir às máquinas particulares. Assim, o trabalhador e as relações sociais mudam com a atividade laboral, de tal modo que os trabalhadores se tornam meros apêndices da máquina (HARVEY, 2013, p. 212).

Resumindo em uma frase, “Os trabalhadores não precisam pensar, apenas dar assistência às máquinas” (HARVEY, 2013, p. 212). Marx evidência na realidade da fábrica, um processo de simplificação do trabalho, mas não em um sentido de facilitação da atividade, e sim de desqualificação do trabalho, ou melhor, um esvaziamento do trabalho. Nesse sentido, no que diz respeito a educação, é necessário fazer a pergunta: Até em que ponto a inserção nas máquinas na educação a distância (EaD) tornam o docente em um mero apêndice das tecnologias? Questão que será respondida no terceiro capítulo da pesquisa.

O quinto subtópico do capítulo, pode parecer distante do objeto aqui pesquisado, mas proporciona uma reflexão extremamente importante. Aqui, Marx procura registrar os múltiplos movimentos de luta da classe trabalhadora em relação a inserção da maquinaria nas fábricas. Nesse sentido, ele relata inúmeros atos de destruição de máquinas por parte do operariado, movimento que ficou conhecido como ludismo (MARX, 2017). Harvey ainda chama atenção ao fato de que ocorrem muitas interpretações erradas de Marx neste momento, defendem que o pensador alemão afirmaria que o problema não é máquina, mas sim o capitalismo, quando na verdade, Marx faz questão de evidenciar que a maquinaria não possui um caráter neutro, muito pelo contrário, elas são utilizadas como armas da luta de classes (HARVEY, 2013, p. 215).

Com isso, parece ser algo muito distante olhar para o debate da educação a distância (EaD) sob a lente desta discussão, afinal de contas, seria um tanto anacrônico imaginar e defender os profissionais docentes destruindo computadores e máquinas de filmagem. Mas é possível levantar um questionamento importante: Na medida em que a tecnologia distância o corpo docente de um para com o outro, fazendo com que, em muitos casos, muitos professores não tenham nenhum contato com os seus colegas de trabalho, a tecnologia aqui também não serviria de arma da luta de

classes ao fragmentar uma classe? Bem, novamente trataremos desta resposta no último capítulo.

Dando sequência, Marx debate a chamada ‘teoria da compensação’, a qual os capitalistas buscavam provar que as inserções das máquinas não provocavam desemprego, e conseqüentemente, não economizavam capitais. O que, para o pensador alemão, de fato ocorre certa compensação, mas é inegável que uma das conseqüências da inserção das máquinas é o desemprego.

Aqui cabe realizar uma observação. Muito mais importante do que os objetivos da máquina *per si*, são os seus objetivos e o modo como é utilizada dentro do modo de produção capitalista, com isso, de acordo com Harvey, “Caímos mais uma vez na questão da posicionalidade das formas organizacionais, das tecnologias e das máquinas na transição do feudalismo para o capitalismo, e do capitalismo para socialismo ou comunismo” (HARVEY, 2013, p. 216). Nesse sentido, Marx não nega os avanços tecnológicos produzidos pelo capitalismo, mas acredita na necessidade de repensar os propósitos de utilização dessas tecnologias. Com isso, é possível se romper com aquela discussão ortodoxa de que a educação a distância (EaD) é um mal em si, possibilitando pensar na utilização deste modo de ensino para além das amarras do capital.

No item sete, a ‘repulsão e atração dos trabalhadores com o desenvolvimento da indústria mecanizada’, conforme evidência Harvey, “examina os ritmos temporais de emprego segundo as altas e as baixas dos ciclos econômicos” (HARVEY, 2013, p. 218). Com isso, Marx mostra que muitas vezes o capital excedente encontra barreiras para sua continua expansão, gerando momentos de baixa, e exigindo que novas abordagens sejam trabalhadas para que volte a ficar em alta. Em síntese, altas e baixas no processo industrial são características inerentes do capitalista. Nesse sentido, é possível retomar de forma rápida, apenas para elucidar o tópico,

as reflexões realizadas na introdução do trabalho. Compreender a educação a distância (EaD) como parte do desenvolvimento do neoliberalismo sobre a educação, é justamente enxergar um processo de reestruturação do capital sobre esta área. Desta forma, se o modelo tradicional de educação começou a se mostrar limitado e escasso em termos de acumulação, a EaD aparece como ‘a galinha dos ovos de ouro’. Em suas obras, *De volta à ruína? Ensino à distância, lucros e mediocridade* (2000) e *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education* (2002), o historiador crítico David F. Noble evidencia os interesses e as altas taxas de lucratividade por trás dos cursos via EaD do qual era professor, e mais do que isso, apresenta como a produção dos softwares e das demais mídias necessárias para aplicação desta modalidade de ensino faz com que empresas privadas como a IBM, Microsoft, Apple e etc. passem a faturar anualmente bilhões de dólares, resgatando até as palavras Lehman’s Brothers que afirmaram que a conjuntura histórica daquela época foi ideal para se investir na indústria da educação.

Já no item oito, ‘o revolucionamento da manufatura, do artesanato e do trabalho domiciliar pela grande indústria’, estabelece reflexões sobre o choque que ocorre quando estes diferentes sistemas de trabalho entram em concorrência. Uma discussão que parece um tanto distante da realidade concreta atual, mas que nos fornece reflexões interessantes para pensarmos não só o atual momento como o próprio objeto de pesquisa. De acordo com Marx, a convivência entre os diferentes sistemas não gerou apenas concorrência entre eles, mas o desenvolvimento de sistemas híbridos. Na medida em que alguns casos o modelo fabril não fornecia ao capitalista o lucro suficiente, esse se voltava para outros sistemas, e na maioria das vezes, estabelecia uma versão híbrida.

Tal realidade parece um tanto distante, mas “o ressurgimento de oficinas clandestinas e sistemas familiares de trabalho, subcontratação e

coisas do gênero foi a marca do capitalismo neoliberal nos últimos quarenta anos” (HARVEY, 2013, p. 220). Conforme irá se debater ao longo desta pesquisa, é muito difícil padronizar a educação a distância (EaD), afinal de contas, por não existirem legislações que delimitam de forma concreta seu modo de agir, ela basicamente assume múltiplas formas de ação, que bebem desde os modelos mais antigos através do envio de materiais impressos por correspondência, passam pelas mais avançadas tecnologias de softwares que a tecnologia nos oferece hoje, e até mesmo, retornam para o próprio lar – vale ressaltar o crescimento contínuo do chamado *homeschooling*. Nesse sentido, é possível notar que desde a EaD até o *homeschooling*, o que tem se desenvolvido são sistemas híbridos de trabalho dentro deste mercado educacional que vem crescendo com a consolidação do neoliberalismo. Se o modelo tradicional de educação privada vem encontrando barreiras para aumentar as suas taxas de lucro, esses ‘novos’ e ‘modernos’ modelos geram condições para que os capitalistas voltem a ter altas taxas de lucro.

Adentrando ao penúltimo item do capítulo, ‘legislação fabril’, Marx aborda um conjunto de elementos bem interessantes, e um deles muito pertinente para esta pesquisa. De acordo com o pensador alemão, como necessidade de organização da sociedade para com a expansão da realidade das fábricas, foram criadas as legislações fabris, as quais não só regulavam o trabalho, mas também falavam sobre temas como educação e saúde. É evidente que a primeiro momento, a abordagem de tais temas parecem distantes para o capitalista, mas não demorou muito para estes perceberem a necessidade da articulação da educação para a formação da mão de obra que ocuparia a sua fábrica. Nesse sentido, se por um lado, como visto anteriormente, a maquinaria exerce um papel de simplificação do trabalho, ao mesmo tempo, tornou-se necessário que o desenvolvimento do trabalhador seja flexível as diversas situações que serão

apresentadas em seu trabalho e que possua as capacidades cognitivas de responder aos problemas que surgirão no seu cotidiano fabril. Enfim, um trabalhador polivalente:

O capitalismo requer fluidez e adaptabilidade do trabalho, uma força de trabalho instruída e variada, capaz de executar múltiplas tarefas e responder com flexibilidade as condições variáveis. Há aqui uma profunda contradição: por um lado, o capital quer trabalho degradado, desqualificado, algo como um gorila treinado para servir o capital sem questioná-lo; por outro, ele necessita desse outro tipo de trabalho, instruído, flexível e adaptável (HARVEY, 2013, p. 225).

Quando olhamos para o trabalho docente na EaD, não é só possível notar a simplificação do trabalho, mas como contrapartida, em muitos aspectos, há necessidade de um trabalhador polivalente, que não encontre barreiras no uso tecnológico, e não só isso, que não se limite apenas em sua área de conhecimento. Perante a isso, a polivalência será um dos elementos trabalhados no terceiro capítulo.

Por fim, o último item do capítulo, ‘grande indústria e agricultura’, Marx busca concluir trazendo de volta a questão da relação do homem para o com a natureza e evidencia como é na inserção da maquinaria na agricultura a faceta mais revolucionária deste processo, liquidando o camponês e cada vez mais separando a relação do homem para com a natureza.

Feita a análise deste capítulo, muitas perguntas foram realizadas ao longo do percurso, mas a mais importante para esta pesquisa é: em que medida as consequências da inserção das máquinas no trabalho dentro da realidade da fábrica se fazem presente na inserção de máquinas no trabalho docente atual?

Com isso, o capítulo nos forneceu novos elementos para refletir e analisar não só processo de precarização do trabalho docente na EaD, como também se ocorre ou não um aumento desta precarização. São esses elementos: **o prolongamento da jornada de trabalho, a intensificação da jornada, simplificação do trabalho, desemprego, legislação trabalhista e a fragmentação da classe e a polivalência.**

Capítulo 3

A reestruturação do capital e as novas facetas da precarização

Nos seus mais de duzentos anos de existência, o capitalismo não permanece exatamente o mesmo. A sua essência não se altera, grande parte dos elementos apontados por Marx (2017) em *O Capital* como essenciais a tal modo de produção, permanecem e, mediante aos seus momentos de crise e instabilidade, ele necessita se reinventar, ou em outras palavras, ele precisa alterar alguns aspectos de sua estrutura com o objetivo de continuar expandindo e superar os obstáculos, esse processo pode ser denominado como reestruturação do capital. Nesse sentido, vale ressaltar que o capital não se trata de algo pronto e estável, mas sim de um processo dinâmico.

Segundo Harvey (2009), na sociedade atual sofre-se impactos diretos do processo de reestruturação do capital, sobretudo as transformações provenientes da década de 1970, a qual busca cada vez mais romper com as estruturas rígidas do fordismo para aderir modelos de acumulação flexível. Desse modo, foi essencial para elaboração deste novo cenário, o desenvolvimento de uma alta evolução tecnológica, da qual permitiu não só repensar as noções de tempo e espaço, mas também modificar em alguns aspectos – não em essência – o que se compreende por trabalho e até mesmo por trabalhador.

Em síntese, de acordo com Harvey (2009), a acumulação flexível necessita da flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, o qual exerce impactos diretos aos trabalhadores, na medida em que as próprias relações de trabalho se tornam cada vez flexibilizadas. A consequência na prática é vista a partir de um conjunto de novas facetas em que a precarização se apresenta, vendidas como um discurso de modernização das relações de trabalho, mas que na verdade são elementos que ferem as condições de trabalho e desqualificam cada vez mais os indivíduos: terceirização; subcontratação; trabalho em tempo parcial; home office; freelancer etc.

Conforme visto anteriormente no primeiro tópico deste capítulo, ao longo do tempo, o homem cada vez mais tem se afastado do trabalho em seu sentido ontológico e se aproximado de um trabalho cada vez mais estranhado. Esse movimento de aumento das dimensões antagônicas para com o ser que trabalha, na atualidade, tem sido cada vez acentuado, onde a acumulação de capital tem cada vez mais explorado, diversificado e estratificado a classe trabalhadora, evidenciando cada vez mais, uma intensiva precarização. Um processo do qual Antunes (2011) resume nos seguintes elementos: heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho.

Em síntese,

[...] Historicamente, no capitalismo, o trabalho vem sofrendo várias mudanças para atender às necessidades de regulamentação e controle social do modo de produção. Essas alterações acontecem nos aspectos econômicos, políticos e culturais da produção, com vistas a atingir o objetivo maior: de manter as taxas de lucro e submeter os trabalhadores nos processos produtivos [...] (FERRAZ; GARCIA; SILVA, 2010, p. 04).

[...] o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2011, p. 180).

Desse modo, o capital, dentre as múltiplas mudanças apresentadas em seus processos de reestruturação, busca sempre reorganizar as relações de trabalho, de modo que aumente a exploração para com os trabalhadores sem se importar acerca de suas condições de trabalho, assim é possível afirmar que se trata de uma necessidade do capital em precarizar constantemente as condições de trabalho. De acordo com Alves (2013), é possível compreender o processo de precarização em três gerações. A primeira aconteceu na Europa Ocidental do século XIX, da qual pode ser sintetizada pela precariedade salarial extrema:

Ela surge nos primórdios do capitalismo industrial no século XIX com a classe trabalhadora alienada dos produtos de consumo da civilização capitalista emergente. Naquela época, os trabalhadores assalariados não eram sujeitos de direitos. A precariedade salarial originária assumiu formas extremas, desreguladas e articuladas, no núcleo mais dinâmico da acumulação, com modos de espoliação de homens, mulheres e crianças. A indústria era o polo da brutalidade salarial, onde vigorava o trabalho degradante, trabalho infantil por extensas jornadas de trabalho com remuneração abaixo da linha de subsistência. A pobreza expressava, naquelas condições históricas, o modo de exploração intensiva e extensiva da força de trabalho, constituindo aquilo que denominamos de *primeira geração da precarização do trabalho* (ALVES, 2013, p. 245).

Dessa forma, o capitalismo industrial que ressurgia naquela época não foi só responsável pela degradação explícita da pessoa humana, mas como também a semente da pobreza social. Com o passar do tempo, o capitalismo se reestrutura e se aproxima de um modelo monopolista e de vigência da mais-valia relativa. No final da segunda metade do século XIX, buscou-se reduzir consideravelmente a pobreza social dos ditos países capitalistas desenvolvidos, estes que por sinal, ao longo do século XX, se tornaram países imperialistas, alterando a conceituação de trabalho precário, passando a ser exclusivamente “trabalho informal, sem direitos, trabalho considerado atípico e degradante” (ALVES, 2013, p. 245). Com isso, temos a segunda geração da precarização do trabalho por uma precariedade salarial flexível.

Ao alterar o significado de trabalho precário, instaurou-se o que denominamos de segunda geração da precarização do trabalho. Desse modo, precarização do trabalho significou a corrosão do estatuto salarial regulado, “retornando” à forma originária de exploração, onde vigorava a primeira geração da precarização do trabalho em sua forma de precariedade salarial extrema. Ao utilizarmos o termo “retorno”, utilizamo-lo apenas no sentido figurado, porque a rigor não é um retorno. A precariedade salarial extrema nas condições do capitalismo desenvolvido possui um sentido mais degradante que as primeiras modalidades históricas de exploração do trabalho, tendo em vista o patamar de desenvolvimento civilizatório e o alto grau de desenvolvimento da força produtiva social do trabalho. O estranhamento tornou-se mais agudo e profundo com a precarização salarial nas condições do capitalismo mais desenvolvido, ou capitalismo da alta produtividade do trabalho (ALVES, 2013, p. 245).

Com os adventos da legislação trabalhista, direito do trabalho, políticas sociais e a capacidade do Estado em fiscalizar, em alguma medida,

foram combatidas e praticamente extintas, no que diz respeito a exploração e acumulação de capital, as formas mais primitivas de precarização do trabalho. Porém,

(...) o capitalismo histórico desenvolveu-se, pondo e repondo modos históricos de precarização do trabalho e formas de precariedade salarial constituídas por um espectro de situações concretas que abarcavam da precariedade extrema à precariedade regulada (ALVES, 2013, p. 456).

Por fim, a terceira geração da precarização é aquela proveniente dos mais recentes processos de reestruturação do capital, uma precarização do trabalho na qual atua como uma precarização existencial, uma vez que a atividade trabalho tem se tornado cada vez mais estranhada, invadindo por completo as relações sociais, e como consequência, reduzindo o tempo de vida ao tempo de trabalho (ALVES, 2013). Desse modo, a terceira geração de precarização do trabalho não só atua nas mesmas estruturas que as gerações anteriores, mas como também diz “respeito à precarização do homem como ser genérico e precarização das condições de existência humana numa etapa mais desenvolvida do processo civilizatório” (ALVES, 2013, p. 247).

De acordo com Antunes (2007), esse processo, sobretudo no Brasil e nos países ditos de terceiro mundo, é um reflexo do fim do *well fare state* nos países desenvolvidos, no qual culminou não só na consolidação do neoliberalismo, mas também com um intensivo desmonte das legislações que protegiam os trabalhadores nos países periféricos, de modo que, sob o discurso principalmente da flexibilização do trabalho, aumentam cada vez mais os mecanismos de extração de sobretrabalho. Em síntese, o autor evidencia que esses conjuntos de mudanças substanciais pelas quais passou o mundo do trabalho conduziram a uma

[...] *subproletarização* do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontrato, ‘terceirizado’, vinculados à ‘economia informal’, entre tantas modalidades existentes. [...] essas diversas categorias de trabalhadores tem em comum a precaridade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial (ANTUNES, 2011, p. 49-50).

Na prática, conforme mencionado anteriormente, de acordo com Antunes (2011), tal processo ocorre através da heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho, que somadas não só flexibilizam as novas relações de trabalho, mas como precarizam, se manifestando em diversas facetas:

Entres as distintas formas de flexibilização – em verdade, precarização – podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização pode ser entendida como a liberdade da empresa para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou a de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre outras formas de precarização da força de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 234).

Nesse sentido, a educação a distância (EaD) exerce um papel extremamente importante no que diz respeito a tal processo, sobretudo acerca do trabalho docente. Se em seu modelo presencial tal atividade sofre com as novas relações de trabalho, a EaD é praticamente a legitimação e consolidação dessas mudanças, uma vez que, através da inserção dos mais novos aparatos tecnológicos (maquinaria), cria-se as condições essenciais para o desenvolvimento de relações de trabalho cada vez mais flexibilizadas e precarizadas.

Vale ressaltar que não é apenas o trabalho docente que sofre com o processo de inserção das mais novas tecnologias, a EaD faz parte de uma estrutura e um movimento maior, de um capital que desfruta da mecanização como instrumento de acumulação e exploração, o que tem consequências diretas sobre os trabalhadores.

A atual realidade concreta que é banhada por essas novas tecnologias nos oferece um novo tipo de proletariado do qual, não sofre mais com o desgaste físico extensivo como em sua forma tradicional, mas agora sofre diretamente com sedentarismo e com novas problemáticas provenientes de uma intensa mecanização. Trabalhadores de telemarketing, secretárias, programadores, call centers e entre outros, realizam suas extensas e cansativas jornadas de trabalho sentados em uma cadeira, na frente de um computador, o dia todo.

Huws (2009) vai utilizar o termo *cibertariado*, e vai destacar a necessidade cada vez maior do trabalhador de possuir as habilidades básicas necessárias para a utilização de um computador, ou dos novos mecanismos tecnológicos, visto que, segundo a autora, praticamente todas as formas de trabalho foram engolidas pela informática. Por sua vez, Wolff (2009) destaca elementos importantes para serem pensados na formação desse novo modelo de proletariado. Além de evidenciar os processos de mercadorização e privatização da informação, a autora destaca que a

informática, diferentemente das demais formas de maquinação do trabalho, traz consigo um processo não de transformar o homem cada vez mais em uma máquina, mas sim humanizar cada vez mais a máquina:

É assim que a maquinaria informática possui uma peculiaridade essencial quando coteja com as maquinarias anteriores: a transformação da *cognição* em insumo do processo produtivo. Desde tal mudança, a reificação do trabalhador deixa de ser expressa pelo intento de convertê-lo em “homem-máquina”, tal como no taylorismo-fordismo, e configura-se como uma tentativa de se *humanizar a máquina* desde o projeto de uma inteligência artificial que deve ser constantemente alimentada de dados por um “trabalho informacional” (WOLFF, 2009, p. 102).

Com base em todas as contribuições e reflexões levantadas até aqui, é possível evidenciar que o capital se reestrutura constantemente, gerando consequências diretas nas condições de trabalho do operariado, buscando cada vez mais precarizar, e se manifestando em múltiplas facetas, que permeiam desde a flexibilização das relações e dos contratos de trabalho até as próprias políticas públicas que legitimam todo esse processo. Dessa forma, o último tópico do terceiro capítulo dessa pesquisa tratará das **outras facetas da precarização**, cujo objetivo será mencionar outras evidências que reafirmam o processo de precarização do trabalho docente na EaD.

Mediante a todo debate realizado nesse capítulo, a análise da precarização do trabalho docente na EaD, que será realizada no terceiro capítulo desta pesquisa, trabalhará a partir dos seguintes elementos, com o objetivo de evidenciar tal processo: a) divisão do trabalho e estranhamento; b) aumento da jornada de trabalho; c) intensificação da jornada de trabalho; d) simplificação do trabalho; e) desemprego, legislação

trabalhista e a fragmentação da classe; f) polivalência; e g) outras facetas da precarização.

Porém, antes de adentrarmos a tal discussão, faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento histórico do trabalho docente, e compreender em que medida este sofreu com os processos de transformação e reestruturação do capital, com o objetivo de criarmos as bases e parâmetros para averiguar se existe ou não um processo de aumento da precarização do modelo a distância para com o modelo tradicional de ensino.

PARTE II

O TRABALHO DOCENTE

Capítulo 4

A história do trabalho docente

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força do trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 62).

Por mais que o trabalho docente faça parte das inúmeras atividades presentes no modo de produção capitalista, seu processo histórico possui semelhanças e particularidades perante as demais formas de trabalho. Com isso, torna-se importante compreender o seu próprio desenvolvimento histórico. Além disso, é necessário entender que de uma maneira geral, ao longo das transformações enfrentadas pelo modo de produção capitalista, as múltiplas formas de trabalho são impactadas diretamente com a evolução de seus processos de trabalho. Nesse sentido, tomando como principal suporte teórico os estudos de Marx (2017), é possível afirmar que existem três principais processos de trabalho que se fizeram presente ao longo da existência do capitalismo.

Com seu surgimento muito anterior ao do capitalismo, o primeiro processo de trabalho, compreendido por Marx, é o artesanato. Ainda no feudalismo, durante a Idade Média, mediante ao fracasso econômico das cruzadas, senhores feudais e representantes do clero deixam de cumprir os seus contratos morais para com seus trabalhadores, expulsando-os de suas terras que estavam arrendadas. Abandonados e jogados ao acaso, estes passam a primeiro momento a produzir nas terras excedentes, que eram utilizadas como moeda de troca tanto para com os outros abandonados, tanto para com os senhores feudais. Mas não demorou muito, para que:

Alguns trabalhadores, detentores de conhecimentos técnicos em criar objetos artesanais iniciam uma relação diferenciada no interior do feudalismo. Individualmente, constroem seus ofícios e, na condição de mestres e/ou aprendizes realizam suas atividades criando e desenvolvendo objetos para serem comercializados (BATISTA, 2014, p. 214).

Nesse sentido, o artesão, é caracterizado como um trabalhador que é responsável pela concepção e execução do seu trabalho. Além do mais, gera os seus instrumentos de trabalho e tem total controle sobre o ritmo de execução da sua atividade, fazendo com que o instrumento se torne uma mera extensão do seu corpo. Nesse processo de trabalho, desenvolve-se uma divisão horizontal do trabalho, na medida em que as ocupações são divididas em ofícios. Dessa forma, faz-se predominantes formas de capital comercial e monetário, com uma dominação política e uma subsunção formal, tendo o sobretrabalho extraído em sua forma absoluta (BENINI, 2012, p. 46).

Com o passar do tempo, ainda distante da consolidação do capitalismo, os trabalhadores perceberam que o trabalho coletivo não só

aumentava a produtividade, como diminuía a jornada de trabalho, estabelecendo relações de cooperação simples, que não tardaram muito em desdobrar-se em um novo processo de trabalho: a manufatura.

Durante os séculos XVI a XVIII, a produção manufatureira ocupou o lugar da cooperação simples. Com a união e a combinação de ofícios diferentes em maior escala e mudanças na esfera organizacional das atividades de cada trabalhador, criou-se a base estrutural fundada no processo de trabalho capitalista industrial denominado manufatura (BATISTA, 2014, p. 220).

O trabalhador manufatureiro é responsável apenas pela execução do trabalho, não concebendo mais a atividade nem o próprio instrumento, porém continua controlando o ritmo de trabalho e tendo seus instrumentos como extensão do seu corpo. Dessa forma, na medida em que já não é mais responsável pela totalidade do seu trabalho, passa a existir uma divisão hierárquica do trabalho, com ocupações divididas em ofícios fragmentados. Com isso, continua sendo predominante as formas de capital comercial e monetário, transferindo a dominação da política para economia, permanecendo a subsunção formal, e tendo o sobretrabalho extraído de forma predominantemente absoluta (BENINI, 2012, p. 46).

Assim como os processos de trabalho passam por transformação, os próprios modos de produção também. É na metade para o final do século XVIII que cada vez mais o feudalismo vai sendo colocado de lado, e a burguesia entra cada vez mais em ascensão, fazendo com que se torne uma questão de tempo para a consolidação do capitalismo. Ao mesmo tempo em que este processo ocorre, muitas outras transformações acontecem paralelamente. As tecnologias e ferramentas de trabalho passam por processos evolutivos com o objetivo cada vez maior de produzir mais

em menos tempo. Nesse sentido, o capitalismo desenvolve um novo processo de trabalho:

Superando essa fase do desenvolvimento do modo de produção capitalista manufatureiro, porém não a eliminando em sua totalidade até os dias atuais, a máquina de fiar mudou completamente a relação produtiva e reprodutiva estabelecida entre capital-trabalho. Em 1735, John Wyatt colocou em movimento, no palco da modernidade, a Revolução Industrial em sua primeira fase. O motor, a transmissão e as dimensões da máquina ferramenta passaram a comandar o inovado cenário. O processo de trabalho movido pela máquina a vapor nascia no interior do velho — a manufatura — e convidava todos a celebrar as conquistas historicamente constituídas. Um mecanismo “morto” passava a dirigir os movimentos humanos sob o comando teleológico do capitalista. Dominante na relação, a máquina ferramenta movida a vapor apropriava-se dos objetos, matéria-prima e/ou bruta, e, sem pedir licença, entrava em suas intimidades, impondo seus desejos subjetivos-objetivos. Ao trabalhador restava apenas o papel de vigiar a máquina (BATISTA, 2014, p. 226).

Com isso, o processo de trabalho industrial possui um trabalhador que é responsável pela execução do trabalho, mas que não mais concebe seus instrumentos de trabalho e nem se quer controla o seu ritmo de trabalho, fazendo com que agora se torne um apêndice da máquina. Permanece a divisão hierárquica do trabalho com ocupações ditas em ofícios fragmentados. Agora não são mais apenas as formas comerciais e monetárias de capital, mas também industrial, fazendo com que se perpetue a dominação econômica e a subsunção real do trabalho, sendo o sobretrabalho extraído de forma absoluta e relativa (BENINI, 2012, p. 46).

É obvio que dentro deste processo histórico o trabalho docente possui suas particularidades. Não é à toa que discussões como a de que o trabalho do professor é produtivo e improdutivo ganham novas pesquisas até os dias de hoje. Porém o foco do debate a ser realizado aqui não se pauta nisso – apesar de compreender ser importante tal assunto. O objetivo aqui é compreender em que medida o trabalho docente é impactado por essas mudanças históricas do processo de trabalho.

De acordo com Alves (2005), por mais que na Grécia Antiga tenha existido um esboço de uma educação sistêmica, é possível afirmar que até a Idade Média não existiu uma relação sistemática de educação. O que não significa que o conhecimento não era transmitido. Seja por meio do trabalho ou pelos domínios das múltiplas artes, de algum modo, tal transmissão ocorria. O que ganha destaque nesse momento histórico, é que na maioria destes casos, o mestre que dominava determinado ofício que seria ensinado, “dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino” (ALVES, 2005, p. 18). Com isso, o autor vai afirmar que esta forma de educar possui um cunho artesanal, caracterizado pelos seguintes aspectos:

- 1) a relação entre educador e o educando se realiza sob a forma concreta de relação entre o preceptor e um discípulo;
- 2) para mediar a relação educativa, o preceptor, quase sempre dotado de uma sólida formação humanística, selecionava, para cada aula e segundo a finalidade correspondente, um pequeno extrato de obra clássica, que, já na condição de conteúdo didático, possibilitava a instauração de lição, ou seja, a leitura inicial da sessão, a primeira operação do trabalho docente articulava todas as operações subsequentes, tanto as de natureza expositiva quanto as que envolviam discussão;

3) e, quanto ao espaço em que se realizava, o ato educativo poderia dar-se em jardins públicos e privados ou, também, em algum ambiente propício da residência do discípulo ou do preceptor e, mais tarde, na “escola” do monastério ou da catedral (ALVES, 2005, p. 19).

Em poucas palavras, o trabalho artesanal docente seria caracterizado por uma produtividade relativamente baixa, numa relação praticamente individual, onde cada aluno possui o seu próprio desenvolvimento, sendo cada ato educacional completamente único.

Conforme visto anteriormente, não demorou muito tempo para que os artesãos percebessem que se somassem suas atividades eles conseguiriam produzir mais em um curto espaço de tempo, desenvolvendo assim o que ficou compreendido por cooperação simples. Mas vale ressaltar aqui que, no caso singular do trabalho docente, devido as suas particularidades, não se usufruiu de forma constante de tal processo – o que não significa que em casos isolados não possa ter sido utilizado.

O aperfeiçoamento da cooperação simples levou cada vez mais os trabalhadores a se unirem no mesmo lugar físico, fazendo com que pouco a pouco se criassem as condições necessárias para o desenvolvimento da manufatura. Quando se trata do trabalho docente, é possível afirmar que as primeiras evidências da utilização de um espaço voltado exclusivamente para educação estão diretamente ligadas ao poder eclesiástico. Fazendo com que durante praticamente toda a Idade Média, os locais de ensino estivessem diretamente ligados aos domínios da Igreja:

Aos estabelecimentos católicos, como os monastérios e as catedrais, coube um passo significativo no processo de produção daquilo que viria a ser, posteriormente, um elemento distintivo da escola moderna. Nos campos, por força de uma intensificação da demanda por

educação, os monastérios iniciaram, de uma forma incipiente ainda, o agrupamento dos discípulos. Com isso, timidamente, começaram a surgir “escolas” nesses estabelecimentos, que nada mais eram do que espaços físicos devotados à atividade de ensino. De início, essas “escolas” eram dirigidas ao atendimento dos quadros em formação da Igreja católica. Os monastérios absorveram, em seguida, filhos da nobreza que quisessem dominar conteúdos do trivium, sobretudo os de gramática. Posteriormente, as catedrais, instituições típicas dos burgos medievais e expressões de um momento em que a composição social ganhara maior complexidade, sob o feudalismo, incorporaram a “escola” e estenderam o atendimento não só aos jovens nobres como, também, aos filhos da burguesia (ALVES, 2005, p. 22-23).

Nesse sentido, é possível considerar aqui os primeiros avanços produtivos da educação, na qual teve como base central a reunião de mestres e aprendizes no mesmo espaço físico. Porém:

É importante ressaltar que a concentração dos trabalhadores docentes e dos estudantes em um determinado local físico de trabalho não se deu necessariamente de forma concomitante com a reunião dos trabalhadores nas oficinas. Tratou-se de um longo processo histórico de institucionalização marcado pela resistência dos próprios trabalhadores docentes, que exercendo a sua autonomia e autoridade intelectual atuavam de forma itinerante (BENINI, 2012, p. 194).

Com a focalização do processo de ensino em um determinado local, e com isso, o aumento da ‘produtividade’ da educação, alguns novos problemas passaram a surgir. Isso porque até então os alunos mais novos eram somados aos mais velhos sem distinção de níveis ou até mesmo classes, das quais as lições eram as mesmas, tanto para os mais experientes quanto para os mais inexperientes. Nesse sentido, quanto maior a

quantidade de aprendizes que era agregado, mais difícil se tornava o trabalho particular do mestre para com cada indivíduo. Com isso, a figura do mestre instrutor surge como uma resposta. Numa divisão de trabalho, para além daquele que aplicava as ‘aulas’, existia outro mestre responsável por lidar com as particularidades de cada aluno. Um modelo que até pode ter seus paralelos com a figura do tutor na atual aplicação da educação a distância (BENINI, 2012, p. 194).

Se a centralização do processo de educação já estava ocorrendo em um espaço físico concentrado, o que faltava para tornar o trabalho docente ainda mais produtivo, e conseqüentemente aproximá-lo de vez ao processo de trabalho manufatureiro, era o desenvolvimento de uma ferramenta de trabalho que permitisse a produção em escala. É então que surge João Amos Comenius e a sua obra, *A Didática Magna*.

Mediante as múltiplas transformações sócias, políticas e econômicas de sua época, Comenius exerce um papel essencial no que diz respeito à sistematização da transmissão do conhecimento. Conforme o autor afirma logo no início da sua obra:

Didática magna que mostra a arte de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, receba a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. [...].

Que a proa e a popa de nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalho inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república

cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (COMENIUS, 2013, p. 11-12).

Destacam-se dois elementos: a emergência de se ensinar a todos (aumento de produção) e o desenvolvimento de um método para facilitar o trabalho docente a cumprir esse objetivo. O que para o autor, a resposta para isso, ou melhor:

[...] a base de tudo está na preparação dos livros panméticos: isso depende do acordo e da união de muitos eruditos ricos de engenho que não se subtraíam ao trabalho para realizar esse santo objetivo. Esse não é trabalho que possa ser feito por um só homem, sobretudo se estiver ocupado com outros afazeres ou não souber exatamente tudo o que é necessário para um método universal. Para que o trabalho seja realizado com perfeição, não basta toda a vida de um só homem, mas é necessário uma sociedade colegiada (COMENIUS, 2013, p. 373).

Na medida em que surge um discurso de educação para todos e do desenvolvimento de métodos dos quais o docente ensine menos e o discente aprenda mais, fazendo com que se realizem tais pressupostos, acarreta-se o aumento da produtividade na escola de acordo com um processo de dupla racionalização, da qual em uma via temos o desenvolvimento da produção do instrumento do trabalho do professor (o material didático), e na outra via uma divisão sob esta forma de trabalho (especialistas de cada área), pode-se afirmar que a inserção de tais elementos afasta cada vez mais o trabalho docente do modo artesanal e o aproxima de um modelo manufatureiro. Em síntese, a partir do momento em que se tem uma padronização do método educacional, afastando-se da exclusividade para com cada aluno e criando um modelo de certa forma homogêneo pautado em um instrumento de trabalho, tem-se um trabalho

docente manufatureiro. Mas, assim como no modelo artesanal, o trabalho docente possui suas particularidades no modelo manufatureiro:

Com a produção em escala do livro didático, ou seja, com a produção do instrumento do trabalho docente apartada do trabalhador docente, realizada então por especialistas nesta função, a terceira forma de aumento da produtividade da escola, em sintonia com o processo de trabalho em sentido universal, deveria ocorrer na fragmentação do próprio trabalho. Entretanto, embora tal processo singular assuma características do processo universal da produção manufatureira, é importante destacar que a produção manufatureira da escola tem suas particularidades. Assim, ainda que já fosse possível visualizar uma divisão entre concepção e execução no processo de trabalho docente com a produção manufatureira, o processo de fragmentação é apenas parcial (BENINI, 2012, p. 197).

Para a grande maioria dos pensadores marxistas, considera-se o trabalho docente uma das atividades presentes no modo de produção capitalista que ainda permaneceu enraizada num modelo manufatureiro.

O século XX foi marcado pelo esforço de ampliar a objetivação do trabalho docente por meio da aplicação da ciência e da técnica, mas, a despeito dos inúmeros ensaios nesse sentido, a organização do trabalho permaneceu nos moldes manufatureiros, tal como proposto por Comenius no século XVII, o que foi amplamente indicado e discutido por Gilberto Luiz Alves, nas suas obras: *Produção da escola pública contemporânea* (2001; 2006) e *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas* (2005).

Manufatureiro porque, a despeito de haver sido dividido e simplificado, o trabalho docente não foi de todo objetivado, como aquelas atividades produtivas mais avançadas que já foram

automatizadas. O trabalho docente mantém ainda algum grau de complexidade, na medida em que a escola moderna não permite prescindir da presença de um professor diante de um coletivo de alunos, para o desempenho da tarefa educativa. E o modo de ensinar que se mostrou mais profícuo para a expansão da escola moderna foi o ensino simultâneo, que é o modo predominante em todos os níveis de ensino no tempo presente (LANCILLOTTI, 2013, p. 2-3).

Porém a realidade concreta é dinâmica, ou melhor, dialética. Com o avanço e consolidação da EaD, o trabalho docente passou por algumas transformações, sendo a principal delas, a mecanização do trabalho docente.

Quais são as consequências desse processo? Se no modelo tradicional presencial os professores em sua maioria já não produziam suas ferramentas de trabalho – material didático –, na EaD eles nem se quer tem capacidade para desenvolver as máquinas e ferramentas de seu trabalho, e se antes ao menos tinham controle do ritmo de trabalho, agora se transformam em meros apêndices das máquinas, afinal de contas, necessitam adaptar suas metodologias aos novos modelos tecnológicos: tornar a aula mais atrativa ao telespectador, poucas pausas, limitar-se ao alcance da câmera, diminuir o tempo e intensificar o conteúdo, e etc. Além disso, é evidente que, assim como a fábrica, a EaD possui um aprofundamento e aumento da divisão hierárquica do trabalho sobre a docência.

Nesse sentido, torna-se importante aqui nesta pesquisa fazer uma breve reflexão a partir da seguinte pergunta: Seria a EaD a consolidação do modelo fabril sobre a educação? Com isso, o incentivo e a propagação dessa modalidade de ensino não seria apenas uma nova forma de acumulação de capital, mas sim um processo de industrialização da educação e, conseqüentemente, o aumento significativo da acumulação de capital.

Um dos principais nomes do estudo da EaD, Otto Peters, vai afirmar que “o impulso para a interpretação do ensino a distância como forma industrializada do ensino e da aprendizagem, ou como um processo de ensino e aprendizagem mais industrializados” (PETERS, 2006, p. 198). Para o pesquisador, uma das principais características da EaD é a automatização do trabalho docente, buscando cada vez mais mecanizar as atividades, reduzindo ao mínimo o uso do indivíduo, e ao mesmo tempo intensificando seus momentos de trabalho, buscando um único resultado: romper com o ensino individualizado pela personalidade dos docentes e transformar o ato educacional em uma ação cada vez mais padronizada, normatizada e formalizada (PETERS, 2006, p. 200-201).

Na pesquisa realizada por Silva e Souza (2017), um dos fragmentos escolhidos pelas autoras, das entrevistas concedidas pelos professores de EaD, destaca-se no debate aqui realizado:

Ah, sim... Ou você se deixa submeter às tecnologias, tempo curto, cronometrado, ou você as submete, as utiliza às finalidades que definiu. Há que estudá-las, saber usá-las. Mas esta questão se colocou desde sempre aos professores – o uso das tecnologias didáticas (P7) (SILVA; SOUZA, 2017, p. 145).

O objetivo desta pesquisa não é evidenciar se a EaD é a consolidação do modelo fabril de educação, afinal de contas, tal debate necessita de uma pesquisa própria. Mas cabe destacar que esta modalidade de ensino cria as condições necessárias para tal processo, na medida em que o trabalhador docente se torna apenas um apêndice da máquina, no momento em que a educação perde todo o seu caráter único e passa a ser totalmente padronizada, e entre outros elementos.

Compreendido o processo histórico do desenvolvimento dos processos e contradições do trabalho docente, sobretudo dentro do modo de produção capitalista, e entendido o lugar da educação a distância nesse levantamento histórico, cabe agora compreender os processos de precarização ao longo dessa trajetória. Tal debate se faz importante não somente para a realização na análise comparativa com o objetivo de averiguar o aumento deste processo, mas também para romper com uma visão dualista, dicotômica, maniqueísta e simplória do debate entre educação presencial e educação a distância.

Capítulo 5

O trabalho docente presencial e a precarização

O professor tinha liberdade para aplicar uma disciplina rígida ou laxa: regular os ritmos de suas aulas, cumprindo ou não o programa; aplicar provas; aprovar e reprovar alunos com arbitrariedade; indicar bibliografias e outros materiais didáticos; registrar os temas do programa em seu diário de classe e tratar de outros assuntos; e até mesmo ensinar um ensino *crítico e transformador* (VIETEZ; DAL RI, 2011, p. 150-151).

É evidente que em cada localidade, o trabalho docente apresente a suas particularidades. Porém, no atual mundo globalizado e capitalista, a realidade dessa atividade nos países chamados subdesenvolvidos se apresenta de forma muito semelhante. Se na primeira parte deste capítulo foi possível realizar uma abordagem mais *genérica* e teórica do trabalho do professor, nesta segunda parte, como o recorte desta pesquisa está pautada na realidade brasileira, faz-se necessário nesta pesquisa compreender a realidade concreta do trabalhador da docência no Brasil, averiguando de forma rápida, mas não superficial, suas condições de trabalho ao longo das últimas décadas, evidenciando a existência de um processo de precarização.

Não obstante a atual realidade do trabalhador docente no Brasil, os anos 1940 e 1950 são conhecidos como as décadas de ouro à profissão. E será o ponto de partida para a compreensão do seu presente prático.

Debater o processo que conduziu de uma extrema valorização para uma precarização sem limites, não só dará suportes para comparar as condições de trabalho do ensino presencial para com o a distância, mas também romper com qualquer forma maniqueísta de enxergar um fenômeno de forma isolada do outro.

Nas décadas de ouro do trabalho docente no Brasil, a escola pública possuía uma realidade concreta muito diferente da atual. Com um público reduzido, era composta em sua grande maioria, tanto alunos como professores, por indivíduos provenientes da elite ou da classe média brasileira, com uma educação pautada na formação da futura elite tupiniquim, tendo como pilares centrais: a valorização do conhecimento, a valorização do professor e a manutenção das relações formais entre professor e aluno (MONFREDINI, 2008, p. 125). Aos membros das classes mais baixas que adentravam ao sistema público, até o final da década de 1960, a oportunidade era vista como um meio de ascensão econômica e social (JESUS, 2004, p. 195). No que diz respeito às condições de trabalho dos docentes, algumas informações já são o necessário para compreender a valorização que este recebia na época: 1) a renda salarial de um professor era relativamente alta, variando entre 7 a 10 salários mínimos (PESSANHA, 2001, p. 91); 2) o professor possuía total liberdade e controle sobre o processo de seu trabalho (PIOVEZAN, 2017, p. 24); 3) consequentemente, o docente possuía completa autonomia para realizar suas atividades (VICENTINI; LUGLI, 2009); 4) a jornada média de um professor era em torno das 12 horas semanais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 132).

Antes mesmo do golpe de 1964, no início da década, já começaram ocorrer medidas em prol da precarização do trabalho docente, mas foi com a chegada dos militares no poder que as coisas começaram a se agravar. Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, o

governo brasileiro expandiu o acesso à educação, e conseqüentemente, precisou aumentar o número de profissionais docentes contratados. A grande questão nesse movimento histórico é o fato de que em nenhum momento os militares se preocuparam em manter as condições de ensino e de trabalho das décadas anteriores, mas sim realizar uma ampliação massiva, que no que diz respeito aos docentes, realizou-se sobre três frentes: o arrocho salarial, o aligeiramento da formação e o aligeiramento das contratações (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 70). No que diz respeito às condições de trabalho do profissional docente, as conseqüências foram: aumento da carga horária semanal para suprir a redução salarial, acarretando no aumento e na intensificação da jornada de trabalho (PIOVEZAN, 2017, p. 28); necessidade do deslocamento entre escolas (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 83); flexibilização dos contratos de trabalho, como por exemplo, o início dos contratos temporários (VIANNA, 1999, p. 90); e entre outros.

Assim, podemos concluir que a empreitada do governo militar em prolongar o tempo de escolarização dos jovens foi uma medida que teve por princípio a expansão de vagas aos estudantes sem manter o nível de ensino e as condições de trabalho dos professores como existia nas décadas anteriores. Foi realizada uma reforma educacional que não teve o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para os filhos dos operários ou agricultores, mas uma educação para que o futuro trabalhador obtivesse os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas nacionais ou multinacionais que estavam se instalando no Brasil (PIOVEZAN, 2017, p. 30).

Com os avanços das repressões provenientes do governo militar brasileiro, os movimentos de luta em favor da redemocratização política do país se tornavam cada vez maior. No que diz respeito à categoria dos

professores, as primeiras manifestações passam a ocorrer no final na década de 1970 (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 200), as quais mediante ao fato de não poderem se sindicalizar por serem compostas por funcionários públicos, adotaram a estratégia das paralizações (VIANNA, 1990, p. 92). Como consequência das lutas dos profissionais docentes, alguns resultados são importantes ser mencionados: a possibilidade de afiliação dos funcionários públicos aos sindicatos; a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP); a necessidade da elaboração de uma nova LDB; fornecer elementos importantes para as novas diretrizes educacionais da Constituição Federal de 1988; reajustes salariais; e entre outros.

Apesar das inúmeras conquistas alcançadas pelos professores na década de 1980 e com a redemocratização do Brasil, a década seguinte é um marco de um conjunto de reformas trabalhistas que flexibilizaram todos os avanços até então conquistados. Conforme já mencionado em outros momentos nesta pesquisa, os anos de 1990 no Brasil são um marco da consolidação da reestruturação produtiva do capital através do neoliberalismo. Os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso são um marco da imposição destas políticas, que na prática refletiram na forma de: redução de gastos públicos; disciplina fiscal; privatizações; abertura econômica; reforma tributária; desregulamentação trabalhista e etc. (MARQUES, 2010). No que diz respeito a educação, as políticas neoliberais agiram sobre três pilares: a mercantilização da educação; a relação público e privado e os aligeiramentos das formações. Nesse sentido, as condições de trabalho do docente são afetadas não só pelas transformações educacionais, mas como pelas próprias reestruturações trabalhistas. Um processo de precarização que se estende da década de 1990 até os dias de hoje, e do qual veremos algumas facetas de como este fenômeno se manifesta. Antes, vale ressaltar que os governos

dos anos 2000 a 2020 (Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michael Temer e Jair Bolsonaro), cada um em suas particularidades e intensidades diferentes, contribuiriam minimamente para a consolidação do neoliberalismo e do processo de precarização do profissional docente.

Uma das principais facetas em que se manifesta a precarização do trabalho docente presencial no Brasil é através da intensificação da jornada de trabalho, conforme visto anteriormente, trata-se do aumento da produtividade dentro da mesma carga horária. Neste caso em específico, existem muitos motivos que conduzem o docente a tal caminho. O processo de intensa burocratização dos sistemas educacionais brasileiros faz com que o professor sinta na pele um profundo acúmulo de atividades, que não só descaracteriza cada vez mais o profissional, mas também exige que ele se torne um sujeito multitarefa – em outras palavras, cada vez mais polivalente. Alguns teóricos brasileiros vão afirmar a necessidade de se repensar à definição do trabalho docente no Brasil, uma vez que a sala de aula já não resume sua atividade (OLIVEIRA, 2004). Não bastasse lidar com a burocracia, o professor acaba precisando lidar também com os aspectos sociais e emocionais dos seus alunos (CARLOTTO, 2002, p. 25). E se não bastasse isso, os professores ainda tem que se adaptarem as novas funções que são adotadas pelas escolas.

De acordo com Piovezan (2017), somado o arrocho salarial e as flexibilizações contratuais sobre a atividade docente no Brasil, o resultado é uma maior intensificação da jornada de trabalho, na medida em que busca se sustentar, o professor é cada vez mais obrigado a pegar a carga completa de trabalho, fazendo com que conseqüentemente na maioria dos casos, aumente o número de escolas em que trabalha e aumente o número de turmas e de alunos, além disso, há a necessidade de trabalhar em mais turnos por dia. Uma das conseqüências desse processo todo se reflete para além do trabalho do professor, atingindo o seu próprio lar (DEL PINO;

VIEIRA; HYPOLITO, 2009). Mediante a tal intensificação de sua jornada, da grande acumulação de atividades, torna-se quase impossível que o docente não leve seu trabalho para dentro da sua casa. Fazendo com que em muitos casos o profissional perca cada vez mais a distinção entre lar e trabalho.

Outra faceta em que se manifesta a precarização no trabalho docente presencial é através das flexibilizações dos contratos. Por prazo determinado, temporário, tempo parcial, criou-se inúmeras categorias novas de contrato para o docente, todas respaldadas pela lei brasileira, cujo objetivo único é explorar o máximo possível os indivíduos. Busca-se cada vez mais fugir das obrigações trabalhistas e encontrar meios de intensificar o trabalho e arrochar o salário, mediante estes novos modelos de contrato. Vale mencionar também, a função do chamado ‘professor eventual’, o qual, além de ser fruto dessas novas formas de contrato, também sofre com a necessidade de se tornar um trabalhador extremamente polivalente, afinal de contas, é responsável por substituir os professores de qualquer disciplina. Tais medidas refletem na realidade prática do docente de diversas formas:

(...) a flexibilização nas formas de contratação de professores desencadeou nos seguintes fenômenos que constituem a precarização do trabalho docente: a admissão dos docentes em tempo parcial ou jornada reduzida; a contratação em caráter temporário; a distribuição de aulas para professores eventuais; a autorização para a ampliação da jornada de trabalho; o acúmulo de dois cargos para os docentes e a possibilidade de lecionar até mesmo quem não possuía formação na área da disciplina (PIOVEZAN, 2017, p. 71).

Outra faceta importante de ser mencionada é o fato que diferentemente dos *anos de ouro* do trabalho docente no Brasil, o atual modelo de educação presencial faz com que o professor não tenha mais o completo controle sobre o seu processo de trabalho. Se, conforme evidencia Vieitez e Dal Ri (2011), o trabalho do professor foi um dos únicos a sobreviverem à introdução do taylorismo no que diz respeito ao completo controle do seu processo de trabalho, a realidade total é um conjunto de fatores que, passando por uma extrema burocratização da atividade, faz com que o docente se torne cada vez mais um mero apêndice do sistema escolar.

Em síntese, o trabalhador docente do ensino presencial do Brasil, ao longo das décadas, se encontra cada vez mais precarizado. Conforme mencionados brevemente neste tópico, as facetas desse processo são muitas: prolongamento da jornada de trabalho, intensificação da jornada de trabalho, polivalência, arrocho salarial, novas relações de contrato, perda da identidade para com sua profissão, perda do controle total sobre seu processo de trabalho etc.

Capítulo 6

A realidade concreta da educação a distância e o trabalho docente virtual

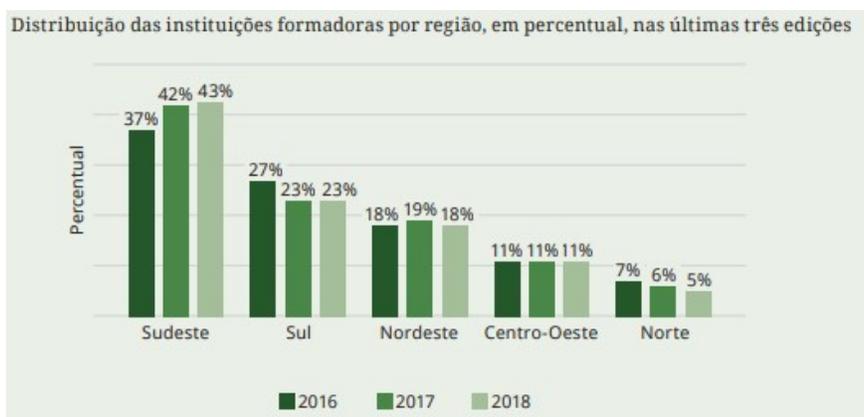
Falar sobre a realidade concreta da EaD no Brasil é falar sobre o trabalho docente, pois tal sujeito encontra-se dentro deste espaço. Nesse sentido, a primeiro momento, neste subtópico, abordaremos alguns dados e reflexões importantes sobre esta modalidade de ensino, para posteriormente apresentar como se dá a atuação da mesma, gerando o fundamento necessário para que no próximo capítulo se analise as contradições presentes na realidade do trabalhador docente.

Tomará como base, os dados apresentados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em seu último censo referente ao ano de 2018. Do qual contou com a participação de 259 instituições formadoras, ou seja, que oferecem algum tipo de curso e em alguma medida utilizam do método da educação a distância (EaD). Cabe destacar aqui, que destas, 80% oferecem tanto cursos presenciais como cursos a distância, e 70% delas possuem mais de 20 anos de atuação (ABED, 2019).

O primeiro dado que chama atenção é o da distribuição destas instituições pelo território brasileiro, que se dá de forma totalmente desproporcional. A região Sudeste concentra quase 45% das instituições, enquanto a região Norte não passa dos 5%, o que leva a contestar até que medida tal modalidade tem realizado um papel democratizante de atingir

os indivíduos que não possuem acesso ao ensino presencial. Na teoria, a instituição estar em um território não significa que ela não alcance outros territórios, afinal de contas, isso é o que caracteriza a EaD. Mas quando se olha pra realidade brasileira da modalidade de ensino, observa-se que as matrículas acompanham a mesma desigualdade regional que as instituições.

Gráfico I – Instituições formadoras por região



Fonte: (ABED, 2019, p. 13)

Tabela I – Matrículas por região

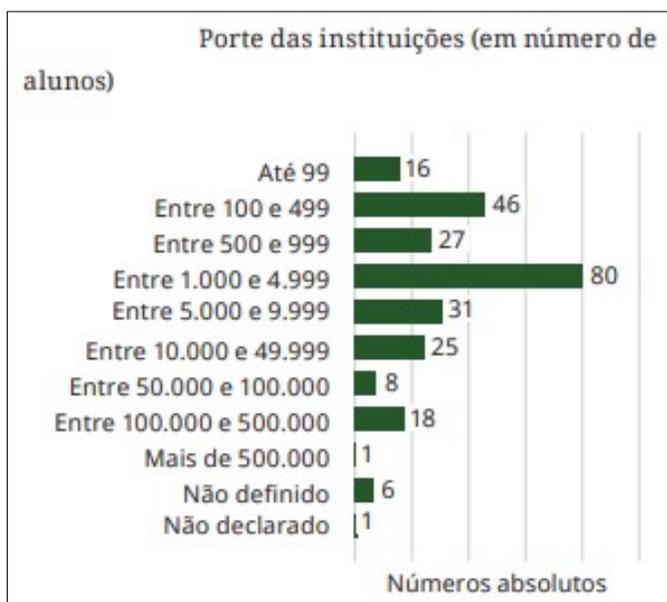
Tabela 1 – Matrículas em cursos de EAD no Brasil, por região, de acordo com o Censo da Educação Superior 2017

Região	Matrículas				% das instituições
	Total	% do total	EAD	% do total	
Norte	673.777	8,13%	200.061	11,39%	6%
Nordeste	1.746.656	21,08%	299.408	17,04%	19%
Sudeste	3.705.394	44,72%	702.319	39,98%	41%
Sul	1.388.211	16,75%	389.926	22,20%	23%
Centro-Oeste	772.300	9,32%	164.943	9,39%	11%
Total	8.286.338	100%	1.756.657	100%	100%

Fonte: (ABED, 2019, p. 15)

Ainda sobre as instituições formadoras, algumas informações são extremamente importantes para perceber os interesses do capital na expansão da educação a distância (EaD). Conforme apresentado na introdução, se no início do século XXI todas os cursos fornecidos via EaD eram exclusivamente públicos, em 2018, quase 70% destas instituições são de caráter privado, atendendo em média de 1.000 a 5.000 alunos, e oferecendo cursos em média de 250 a 500 reais. O setor privado não investe em tal modalidade de ensino com o objetivo exclusivo de democratizar a educação, mas sim pelas altas taxas de lucro mediante aos baixos investimentos iniciais.

Gráfico II – Porte das instituições



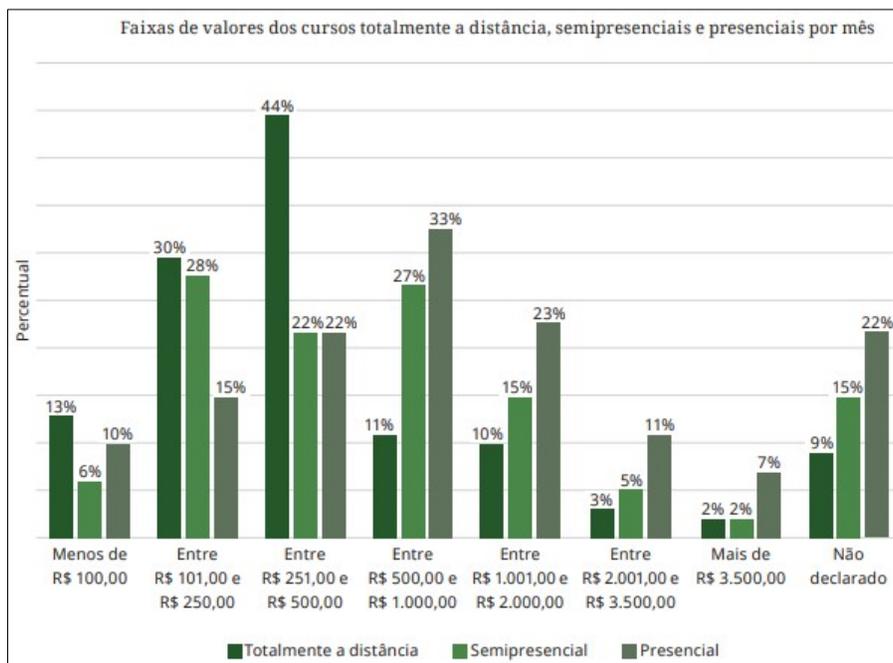
Fonte: (ABED, 2019, p. 42)

Tabela II – Categoria Administrativa das Instituições Formadoras

Distribuição das instituições respondentes em 2018, por categoria administrativa		
Categoria administrativa	Quantidade	Percentual
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	80	31%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	61	24%
Instituição educacional pública federal	46	18%
Instituição do SNA	28	11%
Outros	14	5%
Instituição educacional pública estadual	13	5%
Órgão público ou governo	10	4%
Organização não governamental e terceiro setor	4	2%
Instituição educacional pública municipal	3	1%
Total	259	100%

Fonte: (ABED, 2019, p. 149)

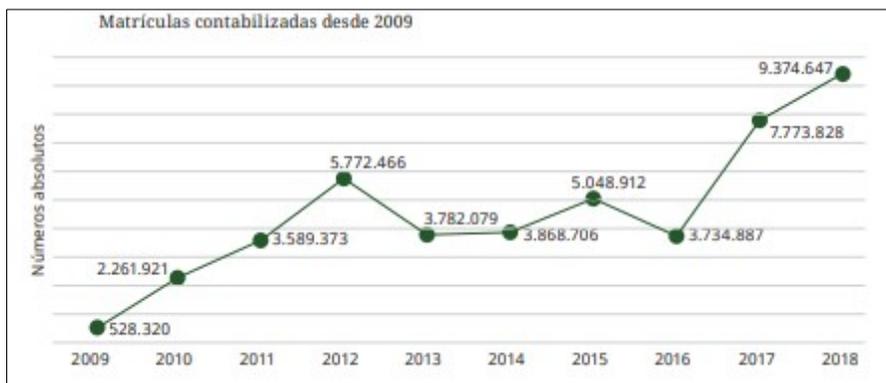
Gráfico III – Valores dos Cursos



Fonte: (ABED, 2019, p. 43)

No que diz respeito ao número de matrículas, é possível notar a contínua expansão da modalidade de ensino. Em geral, entre cursos que utilizam minimamente de alguma forma de EaD até os que são completamente a distância, foram registradas 9.374.647 matrículas, um crescimento de 22% em relação ao ano anterior. No que diz respeito aos cursos totalmente a distância, foram relatadas 2.358.934 matrículas, o que significa um aumento de 71%.

Gráfico IV – Matrículas



Fonte: (ABED, 2019, p. 61)

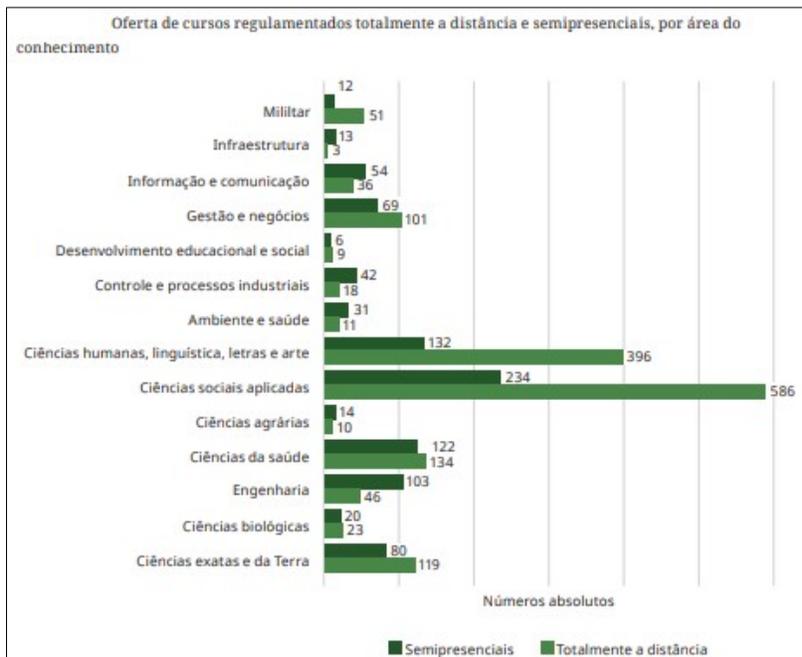
Gráfico V – Matrículas em cursos totalente a distância



Fonte: (ABED, 2019, p. 62)

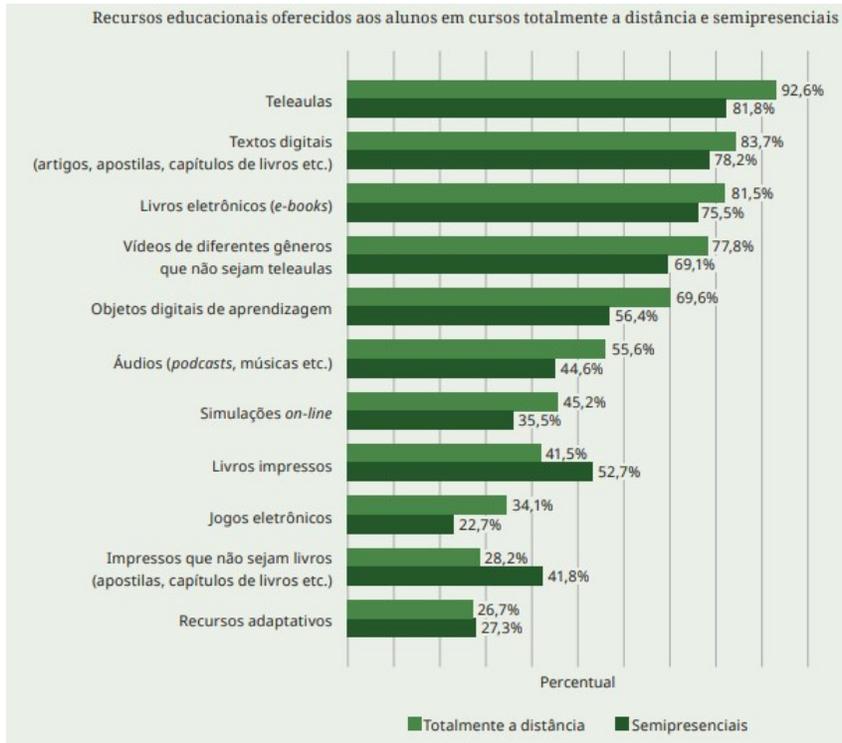
Em relação aos cursos, em sua grande maioria são de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, somando quase 50% das ofertas, predominando a oferta de licenciaturas. Em relação aos recursos utilizados, destacam-se as teleaulas, textos digitais e livros eletrônicos.

Gráfico VI – Áreas de Conhecimento



Fonte: (ABED, 2019, p. 58)

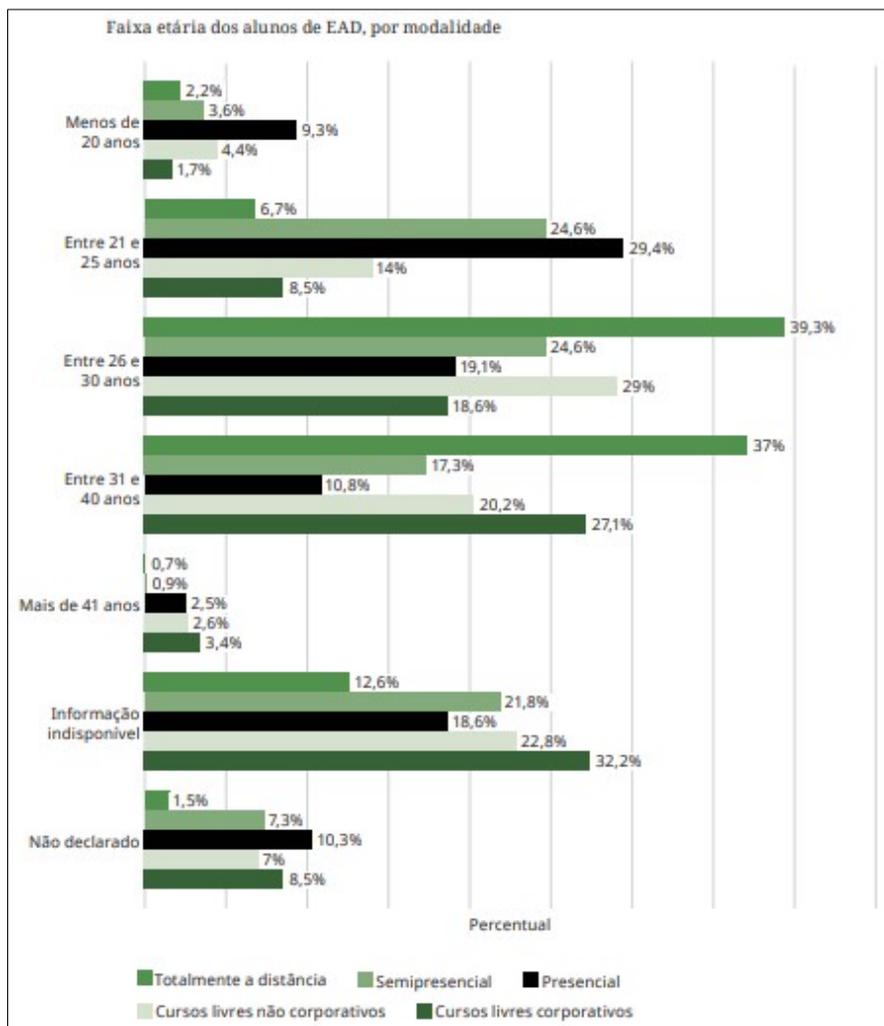
Gráfico VII – Recursos Educacionais



Fonte: (ABED, 2019, p. 11)

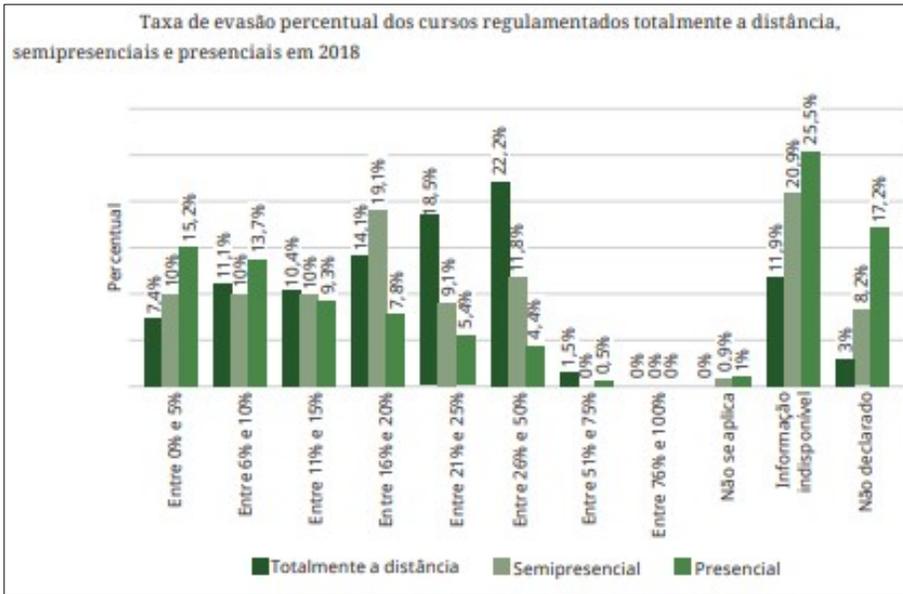
O censo ainda fornece elementos interessantes para traçar o perfil do aluno que utiliza da educação a distância. Cerca de 60% são mulheres, a faixa etária média é dos 26 aos 40 anos, e na sua grande maioria já trabalham. No que diz respeito a taxa de evasão, por mais que se debrucem em combatê-la, continua-se a média de 25% que se perpetua ao longo da década.

Gráfico VIII – Faixa etária dos alunos



Fonte: (ABED, 2019, p. 51)

Gráfico IX – Taxa de evasão



Fonte: (ABED, 2019, p. 65)

Esse conjunto de dados nos revela um grupo de informações que, apesar de não estarem diretamente ligados ao objetivo desta pesquisa, fornecem elementos importantes para a sua análise. O crescimento das matrículas somado ao crescimento da porcentagem da categoria administrativa revela os interesses financeiros do capital na EaD. A grande segregação na divisão territorial das instituições formadoras no solo nacional questiona o discurso da democratização. As informações sobre o perfil dos alunos revelam que na grande maioria das buscas são para pequenas melhoras e retornos no mercado de trabalho. E assim por diante, os dados levantam perguntas necessárias para a reflexão da EaD no Brasil. Mas, novamente, cabe realizar a crítica tanto a ABED quanto ao INEP, por não dedicarem uma parte de seus estudos para o trabalho docente a distância.

Levantados os dados, cabe agora fazer uma breve exposição de como se dá a educação a distância no Brasil em linhas gerais. É importante salientar que existem inúmeras maneiras em que é aplicada tal modalidade de ensino, afinal de contas, a ausência de legislações e especificações mais diretas caracterizando tal modalidade de ensino, faz com que esta seja aplicada de diversas formas ao longo do território. Longe de querer generalizar, o objetivo é expor os seus métodos mais comuns, buscando através dele articular com os demais métodos e trazer as reflexões referentes ao trabalhador docente e suas condições de trabalho. A final de contas, assim como modo de produção fabril pode desenvolver suas especificidades, a aplicação da EaD varia de acordo com as condições materiais e tecnológicas que cada instituição possui.

De acordo com Benini (2012), “as normatizações sobre educação a distância configuram-se como grilhões frouxos, que possibilitam uma variedade enorme de ‘modelos’” (BENINI, 2012, p. 233). Mas, segundo o autor, o pilar básico em tal modalidade de ensino, que a diferencia do modelo presencial, é a relação entre professor e aluno, a qual pode ser analisada com base em três elementos: proporcionalidade de momentos de contato presencial; tipos de mídia/materiais didáticos e/ou de tecnologias e; a divisão do processo de trabalho docente (BENINI, 2012, p. 234).

No que diz respeito ao primeiro elemento, a proporcionalidade de momentos de contato presencial, é evidente que existe um abismo que separa a educação a distância (EaD) para com a educação tradicional. De acordo com as legislações, os momentos presenciais na EaD dizem respeito as avaliações (que apesar de serem realizadas nos polos, são aplicadas digitalmente na grande maioria) e quando existe a necessidade de se cumprir atividades práticas (estágios, laboratório e etc.), porém nenhuma dessas atividades necessitam do acompanhamento do professor, podendo ser apenas monitoradas pelo tutor, e sempre buscando, mecanizá-las o

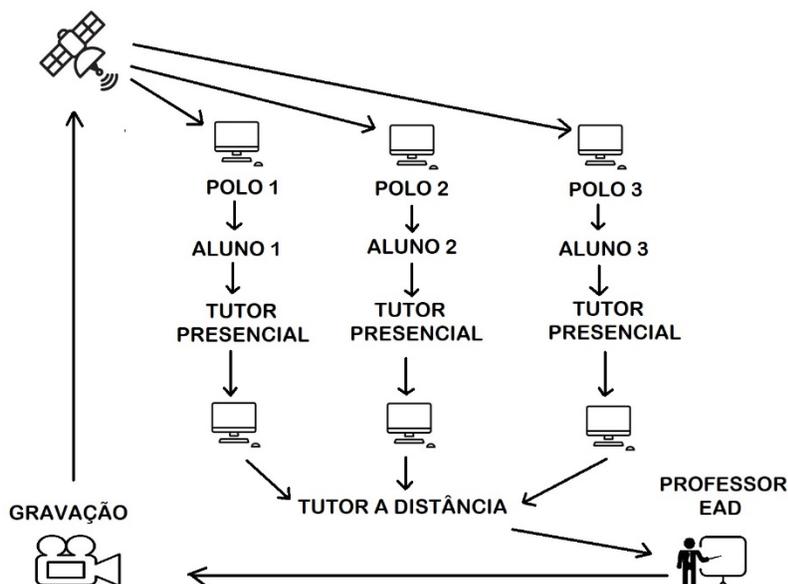
máximo possível. De acordo com a pesquisa de campo realizada por Benini, os professores e tutores entrevistados afirmaram que na universidade pública abordada demonstra-se uma preocupação em relação aos momentos presenciais, enquanto a universidade privada escolhida não possuía nenhuma preocupação com isso (BENINI, 2012, p. 234).

No que diz respeito aos recursos utilizados, conforme visto no Gráfico VII (Recursos Educacionais), a tendência da utilização de recursos estritamente digitais tem sido dominante. As teleaulas, textos digitais, livros eletrônicos e vídeos estão presentes em praticamente 80% ou mais de todos os cursos. Além disso, se a utilização de áudios digitais, jogos eletrônicos e outras plataformas digitais têm crescido gradualmente nos últimos anos, a utilização de materiais físicos continua cada vez mais em declínio e caiu entorno de 10% referente ao ano retrasado (ABED, 2019, p. 10). Isso demonstra a tendência de cada vez mais se abandonar os antigos materiais didáticos e as relações pessoais para métodos de aprendizagem e relações exclusivamente digitais.

Por fim, a divisão do processo de trabalho docente surge como reflexo do processo de mecanização da educação, da qual fragmenta as atividades do trabalhador docente de modo que consiga intensificar sua produção, barateando a mesma simultaneamente. As consequências desse movimento vão ser explanadas ao longo do terceiro capítulo.

De modo geral, a grande maioria dos cursos oferecidos via EaD, são realizados por satélite ou internet, que, de certa forma, possuem uma estrutura muito parecida, conforme sintetizou Benini:

Gráfico X – Processo de ensino genérico da EaD



Fonte: (BENINI, 2012, p. 137)

Nesse primeiro momento, o gráfico se torna meramente ilustrativo para demonstrar um modelo de como é a educação a distância (EaD) no Brasil, sobretudo nos moldes das instituições privadas. Ao longo do terceiro capítulo, novas realidades sobre o trabalho docente nesta modalidade de ensino serão apresentadas, e suas contradições serão debatidas.

Compreendido o desenvolvimento histórico do trabalho docente, algumas de suas semelhanças e particularidades com as demais formas de trabalho, seu processo de precarização em seu modo tradicional e presencial, e por fim, a noção de qual é a realidade concreta em números da dimensão da EaD no Brasil, têm-se as condições necessárias para se

adentrar na discussão fundante desta pesquisa, a precarização do trabalho docente na EaD.

PARTE III

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Capítulo 7

A divisão do trabalho e o estranhamento

A produção fragmentada do capitalismo faz com que o homem perca a noção do todo e, no contexto educacional, sobretudo na EaD, faz com que o professor esteja inserido nessa conjuntura de exploração. A fragmentação e a exploração do trabalho docente, notoriamente na EaD, desviam o verdadeiro sentido do trabalho do ser humano, que é categoria do ser social, diante das transformações do meio e de si mesmo, indicando que este pode ser substituído ainda mais pelas tecnologias (SILVA; SOUZA, 2017, p. 141).

O primeiro elemento a ser evidenciado e debatido se trata da divisão do trabalho e o estranhamento. Conforme visto no primeiro capítulo, de acordo com Marx (2010), o capitalismo teve um papel decisivo sobre a atividade trabalho, separando cada vez mais o indivíduo do trabalho, em seu sentido ontológico, e o aproximando de um trabalho estranhado.

Estranhado, pois, na medida em que se constrói todo um sistema pautado na propriedade privada, intercâmbio e na divisão do trabalho, se desenvolve um tipo de trabalho o qual, através desses elementos, respectivamente, tem seu sujeito ativo separado dos meios de produção, separado de suas condições materiais de existência e, por fim, sem compreensão da realização do trabalho como um todo. Transformações

sociais, que segundo Marx (2010), evidenciam que o trabalhador, dentro do modo de produção capitalista, se encontra quadruplicamente estranhado, pois: a) está estranhado para com o objeto produzido; b) estranhado para consigo mesmo; c) estranhado em relação seu ser genérico; e d) estranhado ao processo de trabalho. Não é à toa que cada vez mais trabalhar se torna algo doloroso na sociedade capitalista.

Nesse sentido, compreendendo que a divisão do trabalho é um dos pilares do desenvolvimento do trabalho estranhado, faz-se muito importante refletir em que medida a educação a distância (EaD) fragmenta quase que por completo uma das atividades até então menos subdividida. Vale ressaltar que a evidenciação desse processo está diretamente ligada as reflexões realizadas por Marx (2017) em ‘Maquinaria e Grande Indústria’ e a compreensão do desenvolvimento de tal modalidade de ensino e a consolidação do processo fabril sobre a educação.

De acordo com o materialismo histórico-dialético, é necessário partir da realidade concreta para posteriormente se refletir em que medida a teoria se aplica a tal realidade, afinal de contas, o processo ao contrário pode acarretar um encaixe forçado da realidade dentro de uma teoria já formada e fixa. Ressaltando o fato de que não foi possível realizar um trabalho de campo ao longo do desenvolvimento deste trabalho, optou-se utilizar um leque de entrevistas realizadas por outros pesquisadores, para serem usadas como ponto de partida para a realização das discussões de cada item. Com isso, todo subtópico terá como início a evidência de tal elemento no discurso dos trabalhadores – de forma direta ou indireta – para posteriormente ser feito o debate teórico.

De acordo com Mill, Santiago e Viana (2008), o Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG) realizou em julho de 2007 o Seminário sobre Trabalho na Educação a Distância, no qual entre todo o seu montante de atividades, realizou uma oficina chamada:

‘Educação a distância e os impactos no trabalho docente’. Nesta oficina, foram coletados diversos depoimentos de trabalhadores docentes na educação a distância, que compartilhavam quais eram as condições de trabalho que enfrentavam, e até mesmo os impactos na sua própria condição de vida. As respostas foram sistematizadas e organizadas pelas autoras, de modo a levantar os principais elementos anunciados pelos trabalhadores. Uma das respostas mais apresentadas foi:

Na educação a distância não existe aula e, por isso, também não existe professor. As atividades da EaD são desenvolvidas em sistema de polidocência, isto é, por um conjunto interdependente e multidisciplinar de docentes (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 62).

Em outras palavras, evidenciou-se uma forte divisão do trabalho sobre a atividade docente. É muito provável que a grande maioria das pessoas do território brasileiro, em algum momento de sua vida, estiveram em contato com a modalidade tradicional e presencial de ensino: um professor que possui o controle sobre quase toda a atividade que irá realizar, além disso, que em sua grande maioria, compreende a totalidade do que acontece dentro da escola. Não é à toa que, por mais que o desenvolvimento do modelo fabril de produção tenha sido evidenciado por Marx desde o século XVIII, muito se debate até os tempos de hoje em que medida a atividade docente permaneceu em um modelo manufatureiro.

Conforme brevemente abordado no segundo capítulo, existem evidências de que a EaD seja a consolidação do modelo fabril sobre a educação. Nesse sentido, um dos principais elementos de impacto sobre o trabalhador, através da inserção da maquinaria e da expansão das fábricas, é a divisão do trabalho, este, um dos principais elementos que sustentam

tal transformação econômico-social. Com isso, é evidente que este seria um dos principais e primeiros impactos sentidos pelo docente.

[...] na medida em que ganha materialidade, é possível subdividi-lo ainda mais, em pequenas unidades e parcelas de trabalho simples, conferidas a inúmeros trabalhadores que se responsabilizam por sua execução, a exemplo do que já ocorrera largamente com a produção material desde fins do século XIX (LANCILLOTTI, 2008, p. 286).

Mediante a isso, é importante compreender que a divisão do trabalho sobre a atividade docente não se trata de um acontecimento ao acaso proporcionado pela EaD, mas sim um elemento não só fundante do próprio modo de produção capitalista, como também de constante intensificação e ampliação ao longo dos seus processos de reestruturação. Sendo muitas vezes colocado como evidência de modernização e de tendência do trabalho docente por aqueles que o defendem.

Embora esta divisão do trabalho docente possa evoluir – seguindo as tendências do setor econômico de um modelo ‘fordista’ centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada, esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância que é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva. Cabe lembrar que a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial (BELLONI, 2012, p. 87).

Por trás do discurso da modernização e evolução do trabalho docente, esconde-se um conjunto de interesses econômicos que visam

exclusivamente a acumulação de capital sem sequer prezar pelas condições de trabalho. A divisão do trabalho não é apenas um elemento extremamente importante para o capital, mas como responsável não só pelo aumento da produção de mais-valia relativa como o próprio aumento da produção de mais-valia absoluta – que no caso da EaD, será evidenciado ao longo dos tópicos.

[...] um sistema de educação a distância somente possui um custo compatível com qualidade quando consegue se valer de economias de escala. Isso significa que, quanto maior o número de usuários do sistema, menor o custo para cada pessoa. Esse conceito, tão familiar em outras esferas de atividade, surge como um resultado da “divisão do trabalho” e da integração do trabalho de diferentes especialistas. Estranhamente, a educação é uma das poucas áreas da vida moderna na qual a divisão do trabalho, ou especialização, ainda não é praticada em escala. Nas salas de aulas tradicionais, professores, individualmente, desenvolvem e apresentam seus próprios cursos. Eles tentam ser comunicadores eficazes, criadores de programas, avaliadores, motivadores, facilitadores de discussão em grupo, bem como especialistas de conteúdo. Isso é um enorme desperdício na utilização de recursos humanos quando o conteúdo e os objetivos de tantos cursos são idênticos – sem mencionar a ampla variação de qualidade que se produz (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 12-13).

Na prática, como o próprio nome sugere, a divisão do trabalho atua fragmentando uma atividade da qual era realizada por um único indivíduo, em diversas atividades realizadas por um conjunto de indivíduos, da qual, em síntese, intensifica e prolonga a jornada de trabalho, gerando mais-valia. O melhor exemplo são as clássicas linhas de montagem fordistas, assim como ilustradas em *Tempos Modernos* de Charles Chaplin.

Desse modo, a primeira fragmentação sobre o trabalho docente ocorre na separação entre planejamento e execução. Ou seja, se antes o professor concebia o planejamento do desenvolvimento de suas aulas e posteriormente o aplicava, na EaD, um conjunto de professores planejam as aulas e outro conjunto as colocam em prática.

Outra fragmentação importante realizada pela EaD é consequência direta da separação espacial/temporal proporcionado pela modalidade, a divisão entre professor e tutor. Além de dividir as atividades em que antes eram exercidas na totalidade por um único profissional, ainda há uma relação hierárquica, colocando os professores acima dos tutores, fazendo com que os primeiros estabeleçam, em sua grande maioria, atividades conteudistas a distância, e, os segundos, relações presenciais consideradas menos importantes.

Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, corresponde em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria à distância, em geral individualizada, midiaticizada através de diversos meios acessíveis (BELLONI, 2012, p. 86).

A verdade é que a divisão do trabalho acaba fragmentando quase que ao infinito o trabalho docente na EaD, ainda mais em um país sem

legislações que controlem a forma como tal modalidade de ensino é desenvolvida. Pegamos o exemplo de uma disciplina de um curso de graduação. É normal que uma disciplina seja ministrada em sua totalidade por um único professor, o qual aplica um conjunto X de aulas em sua totalidade. Na EaD, primeiramente, quem planejou a disciplina, seja no seu nome ou no seu conteúdo, não é o mesmo indivíduo que irá ministrá-la. Além disso, na maioria dos casos, não será um único indivíduo (sem ser o que planejou) que será responsável pela disciplina, mas sim, um grupo de professores, cada um ministrando uma aula na disciplina. Isso se não optarem por usar pequenos conteúdos produzidos por mais de um indivíduo para uma única aula. Continuando a fragmentação, o tutor, que não planejou e nem ministrou as aulas da disciplina, é responsável por responder as questões referentes às dúvidas dos alunos sobre a aula. Sem contar que muitas universidades possuem o tutor presencial e o tutor a distância. Cada vez se torna mais evidente que quanto mais tempo e espaço de desenvolvimento a EaD possui, maior é a divisão de trabalho implementada.

Nesse sentido é possível afirmar que a divisão do trabalho não se trata apenas de uma ‘opção’ de ‘evolução’ do trabalho docente, mas sim um elemento intrínseco a sua própria formação. Não existe educação a distância (EaD) sem divisão do trabalho.

A Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS *apud* BELLONI, 2012, p. 26-27).

Para Peters, a EaD implica a divisão do trabalho de ensinar, com a mecanização e automação da metodologia de ensino e a dependência da efetividade do processo de ensino com relação às tarefas prévias de planejamento e organização dos sistemas (mais do que à habilidade do professor), conduzindo a uma transformação radical do papel do professor (BELLONI, 2012, p. 28).

A divisão do trabalho é a fragmentação da atividade. Mas, muitas vezes, acarreta outras consequências. No caso da educação a distância, ela também é um dos aspectos que proporciona a separação do trabalhador (professor) para com o seu objeto de trabalho (aluno).

Entrevistador: O professor responde e-mail para os alunos?

Entrevistado: Não. A interação do aluno com o professor é via moodle, via tutor a distância. As dúvidas não vão para o professor. Eles não entram em contato direto com o professor, não existe o e-mail do professor no moodle. É o tutor a distância via moodle (E2) (BENINI, 2012, p. 238).

No caso o professor tutor a distância da Universidade Privada Beta, os únicos dois trabalhos que eles têm é corrigir as provas dos alunos, de todas as disciplinas, e mais os desafios de aprendizagem, sendo que estes desafios geralmente são feitos em grupos de cinco a seis alunos, postado no ambiente moodle. É um trabalho de acordo com cada disciplina. É um trabalho longo, onde temos que ver se não há plágio ou cópia de outros grupos, depois lançamos as notas no sistema. Essas são as duas principais atividades que fazemos: corrigir provas e desafios. A nota da prova é só postada e não há feedback para o aluno. Para os trabalhos, os desafios de aprendizagem, há um feedback padrão, não específico para cada situação, um feedback padrão desenvolvido pela coordenação de curso. Por exemplo: A nota máxima do desafio é 1,5. Se o aluno tirou zero, enviamos um feedback dizendo que o trabalho “não está de acordo” ou que é “plágio”, conforme a situação. Se for semi-plágio, sua nota será de 0,5 a 1,0 um ponto. Se a nota for de 1 a 1,5, dá só parabéns/ótimo, dizendo que o trabalho estava o esperado pelo

professor. Não há feedback dizendo onde ele errou, onde devia melhorar, ou mostrado os sites de onde copiou isto não acontece (ENTREVISTA, 10/08/2011) (BENINI; FERNANDES, 2012, p. 82).

Na educação a distância (EaD) é cada vez mais levado ao mínimo os momentos presenciais, sobretudo os encontros entre os professores para com os alunos, jogando tais atividades para os tutores, e ainda assim, se possível, subtraída ao máximo. É evidente que a separação do trabalhador do seu objeto de trabalho lhe proporciona o estranhamento para com a sua atividade, na medida em que ele não só perde a totalidade do seu objeto de trabalho, mas como não enxerga o resultado do seu trabalho (MARX, 2010).

Vale ressaltar que no processo de ensino, como o objeto a ser transformado é a própria subjetividade do aluno, o não contato entre aluno e professor torna a atividade deste extremamente alienada, pois ele não visualiza a transformação do aluno por meio do seu trabalho. O divórcio entre sujeito e objeto, neste caso, é claro (BENINI, 2012, p. 234).

Na EaD, encontramos o trabalho docente subdividido em funções tais como essa: planejamento, execução. Diante desse novo cenário em que o trabalho docente se encontra, o capitalismo confere diferentes formas de trabalho e, conseqüentemente, novas relações pedagógicas e novas formas de ensinar. É preciso tecer interrogações sobre o trabalho fragmentado do professor, particularmente na EaD: estaria o tutor da EaD, por exemplo, inserido no processo de alienação, visto que o produto (educação) desse trabalho é determinado e controlado? (SILVA; SOUZA, p. 2017, p. 137).

Os *Tempos Modernos* de Charles Chaplin chegaram de vez na educação. Através de uma alta divisão do trabalho hierárquica, fragmenta-se cada vez mais a atividade docente, transformando-a cada vez mais em um ato estranhado. Com isso, é possível evidenciar uma ampliação da precarização sobre o trabalho docente na educação a distância perante ao presencial, na medida em que sua atividade vem sendo fragmentada ao infinito.

Se a discussão da ontologia do trabalho forneceu como elemento de análise para essa pesquisa o capítulo XIII de *O Capital*, intitulado ‘Maquinaria e Grande Indústria’, evidenciando cinco elementos de precarização proporcionados pela inserção da máquina sobre o trabalho docente, cabe agora discutir em que medida tais elementos se fazem presente na EaD. Destacando que estes não se encontram desassociados uns para com os outros, mas que em todos momentos se cruzam e se sustentam um para com o outro.

Capítulo 8

O prolongamento da jornada de trabalho

De acordo com Marx (2017), uma das primeiras evidências de precarização proveniente da inserção de maquinaria é o prolongamento da jornada de trabalho. Como o próprio nome sugere, trata-se do aumento da carga horária de trabalho. Falando desse modo, parece um tanto quanto estranho acreditar que esse processo ocorra com a introdução da maquinaria, que da noite para o dia, só por inserir uma máquina, um indivíduo tenha sua carga horária aumentada de X horas para Y horas ($X < Y$). A verdade é que tal movimento ocorre não desta forma, mas sim sobre facetas que escondem essa realidade, sobretudo na atual realidade concreta.

No que diz respeito a educação a distância (EaD), o prolongamento da jornada de trabalho do professor ocorre em diversas faces, das quais algumas destas serão abordadas: a) necessidade de se atualizar ao conteúdo e a tecnologia; b) o rompimento da separação entre lar e trabalho; e c) devido a fragmentação do trabalho docente, algumas atividades se tornam apenas ‘bicos’.

A primeira forma que o prolongamento da jornada se manifesta no trabalho docente a distância é através da necessidade de se atualizar perante o novo *mundo* das informações, e também, principalmente, as novas ferramentas de trabalho, as tecnologias. No que diz respeito a primeira

necessidade de atualização, a EaD não está ligada exclusivamente ao conteúdo – afinal de contas, nesse caso seria similar ao presencial –, mas também quanto a forma do conteúdo a ser transmitido. Ao adentrar no *mundo* das tecnologias, sobretudo de internet, não ocorre apenas uma ampliação quase infinita de informações, mas também uma ampliação quase infinita de modos como essas informações são transmitidas. No caso do profissional docente a distância, não basta ele se atualizar das novas transformações que ocorrem com o conhecimento ao longo do tempo, mas também se atualizar da melhor forma possível de transmitir aquele conteúdo aos seus alunos, se vai ser através de uma vídeoaula, jogo, podcast, filme, música etc.

Não basta apenas se atualizar em termos de conhecimento, o professor necessita estar por dentro de como manejar as novas ferramentas tecnológicas, seja em termos da máquina (computador, tablet, datashow, smartphone etc.), seja nos meios em que vai operar essa máquina (softwares). Afinal de contas, muitas das atividades que o professor estava acostumado em realizar de forma material (impressa), ele passa a ter que realizá-las em espaços virtuais (diário de classe, plano de aula, e etc.), exigindo do profissional não só a capacidade de manusear a máquina, mas também estar apto aos inúmeros programas necessários de serem manuseados.

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos (...) Muito poucos professores afirmam não fazer nenhuma correção; no Canadá, 25% dedicam mais de 11 horas por semana às tarefas escolares depois das aulas, 30% lhes dedicam de uma a cinco horas e 40%, de seis a dez horas. Além disso, a fim de manter a atenção

dos alunos em classe, os professores precisam também familiarizar-se com suas preferências e seus gostos. Para isso, entre outras coisas, precisam olhar alguns programas televisivos e assistir a filmes para crianças e adolescentes. Essa atualização do gosto das crianças e jovens permite atrair o interesse dos alunos. Nesse sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente (LESSARD & TARDIF, 2005, p. 135).

Outra faceta do prolongamento da jornada de trabalho proveniente da EaD sobre o profissional docente é o rompimento da separação entre os espaços de trabalho e os espaços de lazer. Cabe aqui destacar que não se trata apenas de uma realidade exclusiva da EaD, mas uma tendência proveniente das reorganizações produtivas do capital, a expansão do chamado *home office*. O termo é utilizado para designar quando o indivíduo realiza o seu trabalho dentro de sua própria casa, fato que vem ganhando cada vez mais espaços devido aos avanços da tecnologia, que permitem que muitos trabalhadores consigam realizar seu trabalho em outro espaço físico.

Aparentemente parece ser algo extremamente interessante. Não perder tempo se locomovendo da sua casa ao trabalho, poder organizar o espaço da forma que melhor lhe convém, o *conforto* que sua casa oferece, ou até mesmo, poder trabalhar com a roupa que lhe for mais confortável. Por incrível que pareça, a grande maioria desses discursos são defendidos e valorizados pelos defensores do *home office*. Por trás de toda essa máscara ideológica, existem interesses e motivos do qual o capital tem cada vez aderido a essa forma de trabalho.

O *home office* separa as noções de espaço trabalho e espaço lazer, em outras palavras, o indivíduo perde a noção de qual é o momento de trabalhar e qual o momento de descansar, afinal de contas, ambas as

atividades são realizadas no mesmo local, fazendo com que muitas vezes aquele espaço que antes era considerado de descanso e de refúgio ao trabalho, passa a se tornar um lugar doloroso de se conviver. Na medida em que os tempos trabalho e lazer se confundem, é normal que um passe a sobrepor o outro. É evidente que se o trabalhador deixar o tempo descanso sobrepor o tempo trabalho, ele vai perder o trabalho que possui, com isso, torna-se extremamente constante a sobreposição do tempo trabalho sobre o tempo descanso.

Isso se faz presente na realidade do profissional docente da educação a distância (EaD). Como seu trabalho é realizado em sua casa, em muitos momentos o tempo trabalho sobrepõe o tempo descanso. Em muitos casos os professores são obrigados (ou se colocam na obrigação) de responder as perguntas e aos fóruns o mais rápido possível, isso faz com que na maioria dos casos ele utilize pequenos momentos de seu tempo de lazer para realizar essas atividades, pequenos tempos que somados geram uma grande prolongação da jornada de trabalho. Sem contar que com a popularização dos smartphones e do WhatsApp, o professor a distância praticamente não consegue se desassociar por completo de seu trabalho em seu tempo de lazer, pois a qualquer momento, pode receber uma mensagem e realizar alguma atividade.

O espaço-tempo de seu trabalho parece sofrer uma grave otimização que se manifesta centralmente no espaço doméstico onde os outros membros do convívio íntimo do lar passam a ter que dividir o tempo e o espaço de suas relações e suas trocas (que a priori deveriam ser do outro), com o computador, o fax, o telefone celular... O mais importante é dizer que esses novos aparatos maravilhosos da vida tecnologizada não mantêm um laço racional com o tempo, na medida em que estão disponíveis “toute la journée”, para receber chamadas telefônicas (é como se não existisse hora limite para ele tocar), notificar

o recebimento de mensagens por e-mail e por que desligá-los se resta sempre a dúvida: será algo importante? Talvez um convite para uma palestra; as necessárias bancas de defesa; os projetos de pesquisa; os dados que faltavam para finalizar aquele relatório; trabalhos atrasados de aluno (o prazo convencional passa a ser até à meia-noite. Você recebeu o arquivo que enviei hoje?); enfim, mais um prazo que se expira! (FIDALGO, 2007a, p. 22).

Outro elemento mencionado na oficina ‘Educação a distância e os impactos no trabalho docente’ realizada no Seminário sobre Trabalho na Educação a Distância de 2007, organizado pelo SINPRO-MG, foi:

No que concerne ao aspecto regulamentar, registrou-se, na fala de um participante (docente de uma fundação educacional), que não há precarização apenas na área trabalhista, mas também em aspectos pedagógicos, pois muitos tutores são trabalhadores em outras atividades e utilizam o horário de trabalho para acompanhar os seus alunos da EaD. Falta regulamentar os horários e as cargas horárias de trabalho, entre outros aspectos (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 63).

No que diz respeito às questões de legislação da educação a distância no Brasil e nas próprias regulamentações de trabalho, serão abordadas posteriormente em outros tópicos. Nesse primeiro momento, tal excerto serve para refletir sobre outra faceta da qual se manifesta o prolongamento da jornada de trabalho no trabalho docente a distância, o chamado *bico*, em outras palavras, um trabalho complementar ao seu trabalho fixo com o objetivo de extrair uma renda mais além daquela fixa.

Conforme debatido no tópico anterior, a divisão do trabalho atinge a educação a distância fragmentando o trabalho docente quase que ao

infinito. Com isso, o que antes era uma gigantesca atividade realizada por um único indivíduo, passa a serem milhares de pequenas atividades realizadas por um conjunto de indivíduos. O que faz com que muitas vezes as instituições não criem laços empregatícios fixos com os profissionais, mas sim, gerem pequenos contratos, em muitos casos nos modelos de freelancer, do qual o trabalhador vende sua força de trabalho para realizar uma dessas pequenas atividades em particular, sem estabelecer nenhum vínculo definitivo com a instituição.

O impacto disso na realidade concreta do trabalhador, é que este não consegue se sustentar apenas dos retornos destas pequenas atividades de freelancer, ele necessita realizar outra atividade fixa. Nesse sentido, os trabalhos que ele realiza a mais do seu trabalho fixo, com o objetivo de complementar a sua renda, são prolongamentos de sua jornada de trabalho na prática.

Mediante a tais questões, é possível evidenciar que ocorre um prolongamento da jornada de trabalho do profissional docente na educação a distância (EaD), um movimento que na grande maioria não se dá através da ampliação da carga horária, mas em facetas – necessidade de se atualizar em relação ao conteúdo e a forma do conteúdo; o rompimento da separação entre espaço trabalho e espaço lazer; através da realização de pequenas atividades para complementar a renda; e entre outros – que ocultam a realidade da precarização.

Como consequência, cada vez mais os professores se sentem incapazes de darem conta de todas as atividades que julgam ser necessárias de realizar, e muito mais impactante que isso, acabam cada vez mais se submergindo no universo das tecnologias, abraçando cada vez mais as relações digitais e se distanciando das relações pessoais.

Assim, podemos atravessar o mundo nas horas “livres” navegando em um site qualquer, mas não sobra tempo para atravessar a cidade e, às vezes, a própria rua para ir ao cinema ou jogar conversa fora numa roda de amigos tête-à-tête (FIDALGO; FIDALGO, 2008, p. 19).

Como resposta ao prolongamento da jornada de trabalho, o trabalhador docente da EaD acaba criando mecanismos para poder lidar com a alta carga de trabalho e as demais atividades que precisa realizar. Encontrando *brechas* dentro dos próprios sistemas, da própria tecnologia, para poder dar conta de sua própria realidade concreta.

Sei que o sistema pode fiscalizar se o meu computador esteve conectado durante o meu período de trabalho. Eu entro no sistema, coloco minha senha e entro no portfólio. Abro algum trabalho enviado por alunos e deixo aberto. Aí eu vou fazer as minhas coisas, limpar minha casa, cuidar do meu filho, isso quando estou trabalhando em casa (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 12).

Cabe aqui ressaltar que uma consequência direta do prolongamento da jornada de trabalho é a produção de mais-valia absoluta. De acordo com Marx (2017), em toda produção capitalista existe o trabalho necessário (aquele que se constitui o salário) e o trabalho excedente (o que corresponde a mais-valia). Nesse sentido, o que o trabalhador produz em uma determinada jornada de trabalho não corresponde a aquilo que ele receberá como salário, mas sim X de sua produção será destinada ao seu salário e o resto Y destinado à mais-valia. Isso acontece, pois, o valor pago como salário é apenas o necessário para o trabalhador se manter e se reproduzir. Em síntese, “Os capitalistas os [trabalhadores] colocam para trabalhar de modo que não só reproduzem o

valor de sua própria força de trabalho, mas também produzam o mais-valor.” (HARVEY, 2013, p. 125). A mais-valia pode aparecer sob duas formas, a absoluta e a relativa. A primeiro momento o que nos interessa é sua primeira forma, quando se tem a extensão da jornada de trabalho, ou seja, aumenta-se o tempo de trabalho, mantém o salário, desta forma se tem um aumento de produção, e por sua vez, de mais-valia. Exemplo: Se de uma jornada de 8 horas, 4 horas correspondem a produção de mais-valia, a taxa de exploração neste caso é de 100% em cima de cada hora trabalhada. Porém se essa jornada aumenta para 12 horas de trabalho sem alteração no salário, passará a ter uma taxa de exploração de 200%.

Na realização de sua tendência imanente à valorização constante, o capital pode compensar um aumento pequeno ou nulo de sua parte variável, que corresponde ao desembolso com a força de trabalho empregada, mediante uma maior exploração desta força, isto é, um aumento do tempo de trabalho excedente sobre o tempo necessário [mais-valia absoluta]. Neste caso, porém, a ele se defronta um importante obstáculo, isto é, a limitação natural do dia de trabalho: se o tempo necessário é uma magnitude fixa, por sê-lo também o valor da força de trabalho, então a exploração maior desta última só é possível com o aumento absoluto do tempo excedente, ou seja, com o prolongamento da jornada de trabalho (GRESPLAN, 1998, p. 130-131).

Na medida em que é possível evidenciar um prolongamento da jornada de trabalho do professor, é possível evidenciar simultaneamente, que dentro do setor privado ocorre uma produção massiva de mais-valia absoluta. Por exemplo: se antes era responsável pela correção de um número X de avaliações, agora ele precisa lidar com a correção de Y avaliações (sendo $Y > X$). Não bastasse essas questões quantitativas mais

óbvias provindas do aumento dos alunos por professor, existem também elementos que a própria tecnologia pode proporcionar a produção de mais-valia absoluta. Se anteriormente as dúvidas dos alunos eram respondidas em sala de aula, pois tanto sujeito docente quanto sujeito discente estavam ali presentes, agora essas dúvidas passam a ser respondidas em espaço virtual, o que faz com que, muitas vezes, as mesmas dúvidas e perguntas precisem ser respondidas repetitivamente, multiplicando o trabalho do docente. E entre outros modos do qual o capital extrai mais-valia absoluta através da prolongação do trabalho docente na EaD.

Capítulo 9

Intensificação da jornada de trabalho

A maioria dos aspectos desagradáveis do trabalho na EaD concentra-se na sobrecarga de trabalho, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho (MILL; SANTIAGO, VIANA, 2008, p. 69).

Segundo Marx (2017), em ‘Maquinaria e Grande Indústria’, a inserção da máquina no cotidiano do trabalhador manifesta um conjunto de elementos que precarizam o seu trabalho, um desses fatores é a intensificação da jornada de trabalho. Em outras palavras, significa trabalhar mais no mesmo período. Desta forma, o que está em jogo não são as quantidades de horas que são trabalhadas, mas o nível de intensidade em que o trabalhador realiza sua atividade naquele mesmo período.

Antes de entendermos como tal processo se dá no trabalho docente a distância, existe um fator extremamente importante de ser mencionado e debatido aqui. Por parte do capital, existe um discurso ideológico que defende a inserção da máquina ou das tecnologias como instrumento que facilita o trabalho, que poupa o esforço humano, na medida em que a máquina realiza o trabalho *mais árduo* no lugar do homem. Porém, assim como evidenciou Marx (2017), a inserção da máquina dentro do modo de

produção capitalista em nenhum instante está pautada no objetivo de facilitar o trabalho, muito pelo contrário, se para acumular capital é necessário gerar valor excedente, é necessário produzir mais. Nesse sentido, a máquina no capitalismo exerce o papel central de ampliar a produção, sendo que aquilo que poderia ser utilizado como fator para a diminuição do peso do trabalho sobre o trabalhador se torna elemento de intensificação.

O uso das tecnologias no trabalho docente, apesar de aparentemente surgir como forma poupadora e dinamizadora do esforço humano, também traz uma forte intensificação dos processos de trabalho. Esse fato nem sempre é percebido pelos docentes, pois se apresenta transfigurado na possibilidade de maior agilidade e dinamismo na execução das atividades, visto que as tecnologias permitem superar a lógica tradicional de tempo e de espaço (FIDALGO; FIDALGO, 2008, p. 16).

Entretanto, o discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho fácil é, muitas vezes, enganoso e evidencia-se como sobrecarga de trabalho, com número elevado de alunos e demandas por conhecimentos/competências que ele ainda não domina. Há ainda a questão (da possibilidade) de controle excessivo do processo de produção e execução do trabalho (NEVES; FIDALGO, 2008, p. 6).

Além disso, a tecnologia/máquina dentro das novas reestruturações do capital tem servido de elemento para justificar a diminuição de profissionais dentro das instituições, de modo que afirmam que as antigas quantidades de professores são desnecessárias, e que agora é possível realizar as mesmas atividades com menos trabalhadores. Dessa forma, em um aspecto geral, não só na educação a distância, as instituições demitem uma parte dos trabalhadores e intensificam o trabalho dos que ficaram para cobrir as atividades dos demitidos. Tudo isso, mascarado pelo discurso da inserção da tecnologia.

[...] as novas tecnologias têm sido utilizadas pelas instituições de ensino privadas como forma de dispersar mão de obra e aumentar o trabalho daqueles que permanecem empregados. Na Educação a Distância, isso é notório. Professores com mil, dois mil alunos, sendo que presencialmente ele daria aula para, no máximo, duas ou três turmas de 50 a 60 alunos. Em decorrência da falta de regulamentação, as escolas caracterizam o ensino a distância como algo que não tem vínculo trabalhista direto e, portanto, usam formas de contratação bastante precárias. Isso precisa ser revisto e regulamentado (FIDALGO, 2007b, p. 1).

Assim como o prolongamento da jornada de trabalho, para além do aumento direto da produção, a intensificação pode se apresentar através de facetas. No que diz respeito a educação a distância (EaD), primeiramente cabe observar o seu modo mais direto de atuação:

São preocupantes no trabalho docente na EaD questões como: condições de trabalho, remuneração, quantidade de alunos por docente, falta de proteção trabalhista e atenção pedagógica. Exemplo desse quadro encontra-se no relato de uma professora da área da saúde que afirmou ter assumido três turmas (60 alunos por turma) de forma induzida, sendo remunerada no valor equivalente a uma hora/aula semanal para cada 60 alunos. A participante comentou que isso era insuficiente para atender a todas as demandas dos alunos e também que não encontra possibilidades de não aceitar esta tarefa. - Uma professora universitária diz que, na instituição em que trabalha, os professores, tutores ou plantonistas são jogados nas disciplinas com muitos alunos. Argumenta que isso ocorre porque a preocupação pedagógica com a formação é mínima (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 63).

Uma das respostas mais apresentadas pelos professores e tutores que participaram na oficina ‘Educação a distância e os impactos no trabalho docente’, é a necessidade de repensar a proporção entre alunos e professores nas grandes instituições de EaD.

Ao romper com o tempo e o espaço, os meios tecnológicos ofereceram algo de extremo interesse ao capital, uma multiplicação quase que infinita de alcance. Com isso, se a universidade presencial e a estrutura tradicional de ensino normalmente não passam de 50 alunos por sala (o que em muitos casos já é considerado precarizado tal número), com as novas ferramentas, é possível dobrar, triplicar, quadruplicar etc. esse número. Somado a esse elemento, temos o fato, já mencionado neste trabalho, que a maioria das instituições não estabelecem laços definitivos com seus docentes. Com isso, o número de alunos tende cada vez mais a crescer com a evolução tecnológica, e em contrapartida, o número de profissionais docentes tende a cair.

Não existe outra análise deste processo se não a de que ocorre uma intensificação do trabalho, se antes a proporção era de um professor para com X alunos, agora é para com Y alunos ($Y > X$). Lembrando que a atividade docente não consiste apenas na aplicação de aulas, mas também nas orientações, correções de atividades, correções de provas e etc., todas essas tarefas são diretamente afetadas com o aumento de alunos, afinal de contas, se antes era necessário corrigir X trabalhos, agora passam a ser Y trabalhos, e assim por diante.

Vale ressaltar que tal movimento não se trata apenas de um processo de precarização do trabalho docente, mas como também tem impactos diretos sobre a qualidade do curso que está sendo oferecido, pois na medida em que os docentes não conseguem realizar suas atividades com a devida atenção para com todos os alunos, a qualidade do processo educacional é afetada. Destacando que no ensino presencial tradicional, a

já considerada alta relação entre número de professores para com número alunos, tem feito com que os professores não consigam aplicar todas as suas tarefas com a atenção e empenho que necessitam.

Existem outros impactos do aumento do número de alunos com o número de professores, no caso específico da EaD, que aparecem em casos específicos de instituições, os quais revelam uma intensificação da jornada de trabalho: o fato de muitos alunos não terem contato com as dúvidas e perguntas realizadas pelos outros discentes, faz com que muitas vezes o docente tenha que responder inúmeras vezes a mesma questão; com o objetivo de tentar suprir os debates pessoais que são realizados durante a sala de aula no modelo presencial, aqui temos a criação dos *fóruns*, plataformas para a realização dos debates, que devem ser acompanhados pelo docente; a necessidade de constantemente ter que se adaptar aos novos softwares e plataformas digitais; e entre outros casos específicos.

Porém a intensificação não se apresenta apenas de forma direta, mas também de forma mascarada. A necessidade constante de se atualizar não atua apenas na ampliação da jornada de trabalho, mas também em sua intensificação.

Os capitalistas ainda não descobriram uma maneira de aumentar as 24 horas de um dia. Nesse sentido, com as novas necessidades de se atualizar que o trabalhador docente da EaD possui – se atualizar aos maquinários, as formas de conteúdo, aos softwares e plataformas e etc. – ele não possui mais tempo em seu dia para dar conta de todos os elementos, e na tentativa de acompanhar todo esse movimento, ele acaba intensificando o seu tempo.

Às vezes fico um pouco assustado. É uma angústia que a gente tem que lidar, é o mal contemporâneo. Às vezes eu fico mesmo muito

angustiado. Há cobrança: “você viu isso? Você leu aquilo”? Mas a gente tem que trabalhar essa angústia (OLIVEIRA, 2007, p. 35-36).

Acho que a própria dinâmica do mundo moderno é que, com a exigência de formação e informação \demais\ é que deixa o professor angustiado e estressado, pois a carga horária do professor ainda é muito grande, tendo de se abdicar de muitos outros prazeres para sobreviver (Comentário D) (MILL, 2006, p. 84).

Igualmente a maioria dos itens levantados aqui para evidenciar a precarização no trabalho docente a distância, a intensificação da jornada de trabalho não só foi um elemento utilizado pelo capital na realidade concreta da ‘Maquinaria e Grande Indústria’, mas como na realidade concreta atual encontra-se intrínseca ao próprio desenvolvimento capitalista. É resultado direto de um movimento de competitividade e de produtividade da educação, uma consequência, ou melhor, um projeto neoliberal de ampliação da mercantilização da educação. Em busca de ampliar a acumulação de capital, as instituições privadas cada vez mais intensificam a jornada de trabalho de seus trabalhadores e fragmentam a atividade docente em múltiplas atividades, as quais contratam ‘especialistas’ em uma única microatividade para realiza-la da forma mais intensa possível.

A busca por garantir altos índices de competitividade e de produtividade na Educação a distância tem levado a uma organização do trabalho, cada vez mais, taylorizada. A fragmentação da tarefa e do trabalhador docente tem sido a tônica da organização, apresentada quase sempre como a única possível, imputando-se à tecnologia a necessidade dessa divisão técnica do trabalho. Nesse contexto, as relações de trabalho docente se deterioram (FIDALGO & MILL, 2002, p. 25).

Seja na sua forma mais clara e direta (através do aumento do número de alunos em relação ao número de professores) ou em uma de suas facetas, é possível evidenciar um processo de intensificação da jornada de trabalho do docente que atua na modalidade de ensino a distância.

Se por um lado ocorre um processo de acumulação de mais-valia absoluta pelo prolongamento da jornada de trabalho, é através sobretudo da intensificação da jornada que se manifesta a segunda forma de mais-valia, a relativa.

Para superar este obstáculo, elevando o grau de exploração da força de trabalho – a taxa de mais-valia – sem ter que prolongar a jornada de trabalho, a única solução encontrada pelo capital é a diminuição do tempo necessário, com o que crescerá proporcionalmente a parte excedente do tempo de trabalho dentro de uma jornada de magnitude admitida como fixa [mais-valia relativa] (GRESPLAN, 1998, p. 130-131).

Quando trazemos para a realidade das universidades privadas brasileiras, é possível notar a forma de produção de mais-valia relativa na medida em que, se antes um professor era responsável por atingir X alunos através de uma aula presencial, agora através das novas tecnologias ele pode não só triplicar o alcance de alunos, como também a sua aula pode ser reproduzida fora do tempo real de gravação para uma infinidade de alunos. Um exemplo: O professor de uma determinada universidade privada que é responsável por ministrar aulas presenciais, tem seu salário de 20 reais a hora-aula para uma turma de 50 alunos, sendo assim, responsável por lucro para o proprietário da universidade de 100 reais. Ao trazer a tecnologia EaD para a universidade, o professor continua realizando uma hora-aula, ou seja, continua ganhando 20 reais, porém seu alcance agora é de 200

alunos, e com isso o lucro do proprietário passa a ser 400, ou seja, o que ocorreu foi uma intensificação do trabalho através da implementação de uma nova tecnologia, ou em outras palavras, produção de mais-valia relativa. É verdade que na grande maioria dos casos no que diz a esse processo, existe um aumento no salário dos professores, porém é um aumento insignificante perto ao aumento da taxa de lucro do proprietário. Dessa forma, é possível evidenciar que a intensificação da jornada de trabalho do professor na EaD está diretamente ligada com o aumento da acumulação proveniente da mais-valia relativa por parte das instituições privadas.

Capítulo 10

A simplificação do trabalho

De resto, a simplificação/mecanização de seu processo de trabalho permite dispensar o trabalhador docente ou trocá-los à base de salários inferiores; o que é apresentado como um “incentivo” por um coordenador do EaD: Estamos dando oportunidades a tutores eletrônicos para substituírem alguns professores especialistas nos cursos de Administração e Pedagogia. Isso vai incentivá-los a buscarem mais qualificação, pois terão um ganho a mais e ao mesmo tempo aproveitamos as “pratas da casa”, que já conhecem o sistema. (Coordenador de EaD) (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 7).

De acordo com Marx (2017), o processo de mecanização tem como consequência imediata, um processo de simplificação do trabalho, na medida em que com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das máquinas, cada vez mais o trabalho passa a depender da máquina e não do trabalhador. Nesse sentido, o indivíduo cada vez mais se afasta do processo de transformação e realização do objeto de trabalho, e se torna um mero apêndice da máquina. O resultado disso é a simplificação do trabalho.

Na EaD não se dá de forma diferente, ainda que com algumas especificidades. A inserção da maquinaria no trabalho docente teve como consequência quase que imediata, um processo de simplificação. Na medida em que muitas das funções até então realizadas pelo professor

passaram a serem realizadas pelas máquinas, além disso, aquelas que ainda necessitam diretamente dele, ele se tornou um mero apêndice da tecnologia, tendo que se adaptar a esta nova realidade, o que faz com que na maioria dos casos, os profissionais se adaptem as tecnologias presentes e não ao contrário.

No momento em que o profissional docente se torna um mero apêndice das máquinas, ele necessita se adaptar a forma em que realiza suas atividades para com a realidade proporcionada pelas novas tecnologias. Exemplo, na EaD não é interessante uma videoaula longa apenas apresentando imagens de um professor sentado na cadeira expondo o conteúdo, pois é muito mais interessante uma aula mais dinâmica e interativa, com o objetivo de suprir as dificuldades que essa nova modalidade de ensino apresenta. Além disso, as próprias aulas vêm sendo substituídas por softwares, vídeos, jogos, podcasts e entre outras ferramentas que proporcionam uma aprendizagem, mas que divergem do modelo tradicional de aula. A soma desses fatores faz que os profissionais docentes tenham que repensar seus papéis. Os antigos debates sobre professor conteudista e do docente que considera a didática mais importante que o conteúdo, praticamente deixa de existir no trabalho docente da EaD. É necessário repensar novos papéis para os professores e tutores, e papéis extremamente simplificados.

Se o profissional docente do modelo presencial tradicional apresentava um trabalho extremamente complexo, o da modalidade a distância se apresenta completamente simplificado. A didática e o conteúdo deixam de ser o aspecto mais importante da atividade docente, o professor agora necessita ser uma espécie de *animador* e *facilitador* do processo de ensino-aprendizagem. Este tem a obrigação de exercer uma função que muitas vezes se aproxima de um *coaching* de que um próprio

professor, tendo que muitas vezes se preocupar mais em motivar os seus alunos do que propriamente transmitir algum conteúdo.

A análise dos principais documentos e ações de utilização das TIC na educação superior a distância, elaborados no período de 1995-2005, indica que a educação superior a distância é apresentada como 1) passaporte da educação para a ‘globalização econômica’ e a ‘sociedade da informação’; 2) estratégia de ampliação do acesso à educação (...); 3) uma política de ‘inclusão social’ dos setores mais empobrecidos da sociedade; 4) uma via de internacionalização da educação superior, concebida como transferência de tecnologia produzida nos países centrais; 5) certificação em larga escala, especialmente para a formação e capacitação dos professores em serviço; 6) um eixo determinante da reconfiguração do trabalho docente, indicando, inclusive, uma nova designação para o professor, que passa a ser um ‘facilitador’, ‘animador’, ‘tutor’ ou ‘monitor’” (LIMA, 2006, p. 170).

Quando o professor não é reduzido a função de motivador, ele é simplificado para a função de fiscalização. Em muitos casos, conforme já mencionado, os professores que produzem os conteúdos e vendem para as instituições privadas não possuem vínculos diretos para com elas, os que por sua vez possuem, são reduzidos a cargos de fiscalização, estes nem se quer planejam e nem produzem nenhuma forma de conteúdo, eles apenas verificam se os alunos estão realizando as tarefas, e as corrigindo.

No EaD, o “professor” pouco controla o processo educativo, tornando-se muito mais um “fiscal” do cumprimento de tarefas e acompanhador do processo, como as próprias denominações que dele são feitas já o indicam. A razão instrumental é a forma específica de um processo social necessário ao capital no campo da educação. Este promove a subordinação progressiva e tendencialmente total, do conteúdo das

relações sociais (seu valor-de-uso, digamos) à sua forma (ou formas, valor-de-troca) (MINTO, 2009, p. 7).

A simplificação não aparece apenas na nova forma que o professor deve assumir na modalidade de ensino a distância, mas também como fruto da padronização que este oferece. Conforme visto no capítulo anterior, atualmente o mercado da educação a distância é dominado pela iniciativa privada, ou seja, 70% das instituições formadoras possuem fins lucrativos ou algum tipo de interesse em termos de retorno para com a modalidade EaD. Na medida em que existe a necessidade da acumulação de capital, da formação de lucro, é comum que as velhas táticas fabris e as mais novas ferramentas de produção cruzem o caminho do desenvolvimento desta modalidade de ensino. Se a EaD tem apresentado a consolidação do modelo de fábricas sobre a educação, ao mesmo tempo em que oferece as facetas mais modernas desse processo como o home office, freelancer, terceirização e entre outros, a EaD apresenta também movimentos já há muito tempo utilizados pelo capital.

Entre os muitos fatores que diferenciam o trabalho artesanal, o manufatureiro e o fabril, destaca-se no resultado a padronização da mercadoria. Se no modelo artesanal chamava atenção ao fato de que praticamente cada peça era única, no outro extremo, na fábrica, praticamente todas as peças são exatamente iguais. É necessário compreender que padronizar a mercadoria significa otimizar tempo, que por sua vez, intensifica a produção gerando mais-valia relativa, e conseqüentemente, aumentando a taxa de lucro.

Por mais que os livros didáticos esbocem certa padronização do ensino, conforme visto no segundo capítulo, tal movimento se aproxima muito mais de um modelo manufatureiro do que propriamente fabril. O professor presencial ainda possui controle sobre o seu tempo de trabalho,

possui a flexibilidade para lidar com as diferenças pessoais de cada um dos seus alunos, e, justamente por estar presencialmente acompanhando o desenvolvimento dele, possui a capacidade de guiá-lo da melhor forma possível de acordo com as diferenças ali apresentadas. Porém, na educação a distância (EaD), o docente perde por completo esse controle e a capacidade. Em busca de aumentar as taxas de lucros, é necessário padronizar a mercadoria (ensino).

O resultado da padronização é a simplificação. A fragmentação do trabalho docente ocorre para que as microatividades realizadas por cada indivíduo ‘especializado’ se tornem extremamente simples, de forma que o movimento se torne o mais mecanizado possível.

Em uma modalidade de ensino cujo principal alvo é a quantidade de alunos (“clientes”), tal padronização/simplificação das atividades docentes representa uma estratégia eficaz para ampliar o número de estudantes por professor. Conforme relata uma tutora: Nós padronizamos um modelo de correção de trabalho dos alunos. Assim o tutor eletrônico que entra pode aprender rapidamente a corrigir os textos. Se não for assim a gente não consegue vencer, porque são muitos alunos para cada turma (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 6).

Novamente cabe aqui ressaltar que o processo de simplificação do trabalho não é só uma tendência do trabalhador docente na educação a distância (EaD) e muito menos foi uma tendência que morreu nos primórdios do processo fabril analisado por Marx. A tendência do capital em simplificar o trabalho permanece viva nas múltiplas esferas de produção até os dias de hoje, seja através da implementação da maquinaria, ou escondida em máscaras que proporcionam tal fenômeno.

Mediante a tais fatos é possível averiguar que a educação a distância, através da inserção da maquinaria e da busca por uma

padronização do ensino, contribui diretamente para um processo de simplificação do trabalho docente, em outras palavras, para a precarização dele.

Capítulo 11

Desemprego, legislações e a fragmentação da classe

Entrevistador: As teleaulas são gravadas? Entrevistado: São transmitidas ao vivo e gravadas. Entrevistador: Como é o seu direito autoral sobre essas aulas? Entrevistado: Nós acabamos assinando um contrato onde nós cedemos todos os nossos direitos, o que representa até uma certa angústia, porque alguns já começam a anunciar uma tendência de telecurso de terceiro grau, o que eu acredito que não esteja muito distante da realidade (E1) (BENINI, 2012, p. 243).

Conforme evidenciado no primeiro capítulo, de acordo com Marx (2017), o que era algo de certa forma inédito em sua época, e que hoje é praticamente aceito pela sociedade, é que o desenvolvimento da maquinaria gera desemprego. Na medida em que as máquinas passam a exercer grande parte, ou senão, todo o processo produtivo, os indivíduos são demitidos e substituídos por estas.

Antes de adentrar propriamente a discussão do desempregado sobre o trabalho docente através da educação a distância (EaD), é necessário evidenciar algumas decisões tomadas para esse subtópico. Conforme abordado ao longo deste trabalho, o capital passa por um conjunto de processos de reformulação da sua produção, buscando cada vez se renovar com o objetivo de continuar acumulando capital. Nesse sentido, é evidente que a forma como a inserção da maquinaria atua sobre

a sociedade hoje é de certa forma diferente da que foi analisada por Marx (2017), apesar de a essência se manter a mesma, são realidades concretas diferentes. Nesse sentido, na atual concretude, o efeito do desemprego não pode ser analisado exclusivamente pela massa que não está realizando nenhuma atividade configurada como trabalho, tampouco por aquelas que realizam atividades sob novas formas de trabalho mas que não garantem nenhuma subsistência ao trabalhador, nesse sentido, faz-se pertinente aqui não discutir apenas a questão do desemprego de fato, mas também da própria realidade mediante a ausência de legislações trabalhistas específicas para a EaD. Por fim, também será feito um debate curto, mas importante, de como a inserção da máquina na atividade docente através desta modalidade de ensino fragmenta a classe docente. Se Marx (2017) constatou diversos movimentos de oposição a inserção das máquinas em sua época, o que tem limitado a ação por parte dos docentes na atual realidade? Obviamente que o intuito não é dar uma resposta definitiva para esta pergunta, não é objetivo desta pesquisa, mas alguns pontos são importantes de serem mencionados. Compreendido esses pontos é possível dar início ao debate.

Num primeiro momento, parece estranho acreditar que a mesma modalidade de ensino que cria inúmeras atividades e funções que antes não existiam proporcione desemprego. Para compreender tal fenômeno, é necessário entender que os múltiplos aspectos que estão sendo evidenciados aqui nesta pesquisa, estão interligados um com o outro, sendo basicamente dependentes um dos outros para chegar ao objetivo final. Com isso, ao mesmo tempo em que a EaD fragmenta a atividade docente em microatividades, ela busca uma padronização, e somado a isso, ela intensifica as atividades daqueles poucos profissionais, nesse sentido, no final desse processo gera-se muito desemprego com o objetivo de baratear o investimento.

Em busca do barateamento dos investimentos, ocorre outro movimento muito semelhante ao que acontece nas universidades presenciais privadas de larga escala: a alta rotatividade de professores. Com o objetivo de não acumular altos salários na medida em que os docentes vão exercendo funções e aumentando suas titulações, as universidades privadas têm a tendência de demitir estes e contratar novos professores com especializações mais baixas e com pouca experiência, oferecendo salários absurdamente baixos.

Grosso modo, o trabalho a distância explicita problemas de organização do trabalho: novos sistemas de remuneração, novos sistemas de controle do trabalho, novas doenças ou males de trabalho, responsabilização unilateral dos assalariados e mesmo supressão de postos assalariados em favor de trabalhadores independentes. Além disso, o teletrabalho não contribui para a criação de empregos e pode até atuar como fator de desaparecimento de postos disponíveis (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 69).

Entrevistador. Você se sente seguro no seu trabalho?

Entrevistado: De jeito nenhum. Não me sinto segura como nunca me senti desde que eu entrei. Conheço um pouco da política das universidades privadas, e como a gente sabe que o MEC estaria passando no final do ano passado, por isso teve muitas contratações de professores tutores. Eles queriam professores mestrandos ou mestres. Contrataram. Agora, cerca de 15 dias atrás eles demitiram mais de 50 professores-tutores. Com isso, se antes a gente tinha cerca de 100 a 150 alunos para cuidar, agora já nos foi avisado que vamos cuidar de mais de 300 alunos.

Entrevistador: Existiu alguma justificativa para isto?

Entrevistado: Nos foi passado que a instituição comprou uma outra instituição que não deu muito lucro e que por isto as ações na bolsa caíram. Também avisaram que a partir do ano que vem haverá novas demissões (E2) (BENINI, 2012, p. 242).

Uma das considerações levantadas pelos professores e tutores presentes na oficina de ‘Educação a distância e as condições de trabalho’ é a questão do desemprego associado à ausência de legislações trabalhistas voltadas para EaD. Sobretudo no que diz respeito à figura do tutor, praticamente isento de qualquer respaldo de legislação. O que gera nesses profissionais uma situação de desamparo, fomentando uma insegurança diária.

Embora a Educação a distância esteja regulamentada num plano mais geral, ela carece de regulamentação em termos trabalhistas. Os sindicatos se assumem ausentes na defesa dos direitos trabalhistas dos tutores (como docentes da EaD) e esses educadores sentem-se desamparados. Embora os tutores não sejam professores, compõem a categoria docente. Sendo docentes, os tutores deveriam ser amparados pelos sindicatos dos docentes/professores (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 62).

No que diz respeito as legislações que operam sobre o trabalho docente na educação a distância, não existe muito o que debater, pois estas não existem. Exceção às políticas educacionais que legalizam a modalidade de ensino, mas que mal definem como deve ser sua aplicação, não existe nenhuma legislação trabalhista que cuide especificamente do professor a distância (esse ainda conta com a legislação que cobre o professor presencial) e o tutor (esse sem nenhum amparo). É mais do que necessário compreender que a realidade concreta da EaD é completamente diferente da realidade concreta do trabalho presencial, o que gera relações de trabalho completamente distintas. Se ao longo do tempo existiram avanços que permitiram que muitas das condições, enumeradas por Marx (2017), não voltassem a ocorrer, no que diz respeito a inserção da maquinaria sobre o trabalho docente no Brasil, encontram-se completamente atrasado.

É relevante considerar que a mediação tecnológica no trabalho docente tem ocorrido em uma realidade em que inexistem ordenamentos jurídicos específicos que garantam a legitimidade de profissionalização do docente no contexto da EaD (SILVA; SOUZA, 2017, p. 143).

Do ponto de vista da regulação social e dos direitos trabalhistas, a maior parte das propostas e práticas de EaD já nascem “flexibilizadas”, isto é, sob a regência de relações precárias de trabalho (MINTO, 2009, p. 3-4).

Com a ausência de legislações, tanto no âmbito da caracterização da modalidade de ensino e nas funções de seus agentes quanto em termos trabalhistas, as novas relações de trabalho surgem na educação a distância (EaD) em larga escala. Professores são contratados em forma de freelancer vendendo conteúdos (aulas, podcasts, materiais didáticos, artigos etc.) por preços cada vez mais baixos, e na grande maioria das vezes sem possuir nenhuma porcentagem de direito autoral sobre o material vendido. Em outras palavras, todo material comprado pelas instituições é utilizado infinitamente apenas pelo custo inicial que se pagou ao trabalhador.

No que diz respeito ao tutor, o buraco se torna mais fundo, pois na medida em que este não possui quase nenhum aparato trabalhista para se respaldar, ele se torna uma espécie de *faz tudo* dentro das universidades privadas que adotam essa modalidade de ensino. Não é à toa que naquela oficina estuda por Mill, Santiago e Viana (2008), um dos pontos levantados pelos participantes foi:

No que concerne ao aspecto regulamentar, registrou-se, na fala de um participante (docente de uma fundação educacional), que não há precarização apenas na área trabalhista, mas também em aspectos pedagógicos, pois muitos tutores são trabalhadores em outras atividades e utilizam o horário de trabalho para acompanhar os seus

alunos da EaD. Falta regulamentar os horários e as cargas horárias de trabalho, entre outros aspectos (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 63).

Na medida em que existe o interesse em baratear a mão de obra, e com isso ampliar as taxas de lucro, a fragmentação do trabalho e a criação de novas formas de contrato se tornam completamente necessárias, em um movimento praticamente inerente ao próprio capital.

Tanto quanto o trabalho pode ser dissociado, pode ser separado em elementos, alguns dos quais são mais simples que os outros e cada qual mais simples que o todo. Traduzindo em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador. [...] em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho [...] pode ser comprada mais barato como elementos dissociados (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

No momento em que a inserção da máquina sobre o trabalho docente, na forma da EaD, não só proporciona um crescente desemprego, mas cria novas formas de contratos que não garantem a subsistência de seus trabalhadores, apoiados pela ausência de legislações trabalhistas que garantiriam melhores condições de trabalho, é possível evidenciar um processo de precarização.

[...] as novas tecnologias têm sido utilizadas pelas instituições de ensino privadas como forma de dispersar mão de obra e aumentar o trabalho daqueles que permanecem empregados. Na Educação a Distância, isso é notório. Professores com mil, dois mil alunos, sendo que presencialmente ele daria aula para, no máximo, duas ou três

turmas de 50 a 60 alunos. Em decorrência da falta de regulamentação, as escolas caracterizam o ensino a distância como algo que não tem vínculo trabalhista direto e, portanto, usam formas de contratação bastante precárias. Isso precisa ser revisto e regulamentado (FIDALGO, 2007b, p. 1).

Antes de adentrar a última característica de precarização respaldada nas contribuições de Marx (2017) em ‘Maquinaria e Grande Indústria’, a polivalência, uma reflexão se faz necessária. Em seu capítulo, Marx evidencia e registra inúmeros movimentos sociais por parte dos trabalhadores em combater a implementação das máquinas, é nítido que a realidade concreta daquela época é completamente diferente da atual, o objetivo aqui não é compará-las, afinal de contas, cairia em um anacronismo, mas sim refletir em que medida a categoria dos profissionais docentes brasileiros se encontra sufocada em lutar contra essas condições de trabalho. Nesse sentido, cabe entender como algumas transformações sociais proporcionadas por esta modalidade de ensino criam barreiras para atuação crítica e militante do professor.

A educação a distância não só fragmenta o trabalho docente, mas como também fragmenta a classe docente. Mediante as novas relações de trabalho apresentadas ao longo desse tópico, além do fato de que a tecnologia permite com que os trabalhadores estejam em espaços físicos diferentes, torna-se padrão os profissionais da EaD não terem contato algum com os seus colegas de trabalho, e o pouco contato que ocorre é estritamente profissional. Em um mundo de trabalho virtual não existem mais espaços de confraternização, espaço de sociabilização e de descanso. Cada profissional está espacialmente preso ao *conforto* de seu lar.

Uma das consequências dessa transformação social é uma dificuldade do processo da articulação da luta entre os profissionais

docentes, pois além de não existir mais os espaços de convivência que permitiam a estes dialogarem suas ideias, em muitos casos o trabalhador não tem nenhum acesso ou contato com o seu colega de trabalho, muitas vezes nem sabendo quem ele é. Seu colega de trabalho é reduzido a um mero nome na tela de seu computador.

Os professores têm sido confrontados cotidianamente com a disseminação e avanço das tecnologias da informação e da comunicação e a expansão e massificação das tecnologias digitais e das redes de computadores, intranet e internet. Saber utilizar essas tecnologias passou a ser um elemento determinante nos processos de inserção social e profissional. As relações e os processos de trabalho docente não ficaram alheios a esse desenvolvimento tecnológico, embora ocorram muitas resistências. A modalidade da educação a distância desponta no horizonte como uma grande avalanche, sendo instituída pelo Estado e pelas instituições privadas de ensino, nas últimas décadas, sem que um dos seus principais agentes (os professores) pudessem ou conseguissem criar formas efetivas de enfrentamento crítico e de estabelecimento de uma regulamentação capaz de salvaguardar o processo de profissionalização e as condições de trabalho (FIDALGO; FIDALGO, 2008, p. 13).

Entrevistador: Como é o seu contato com os professores da disciplina? Existem reuniões sistematizadas?

Entrevistado: Não, não tem quase contato nenhum com os professores da disciplina. Eles não repassam nada para a gente. A única coisa que eles passam são os gabaritos das provas e dos desafios de aprendizagem. Eu estou lá desde novembro de 2010 e teve uma exceção, uma professora que fez uma reunião com todos os tutores a distância e explicou o conteúdo da disciplina e como deveriam ser feitas as atividades e correções. Mas isso foi somente um caso, uma exceção (E2) (BENINI, 2012, p. 238).

É notório que a discussão é muito mais complexa do que a aqui apresentada, e poderá ser desenvolvida em outros trabalhos.

Capítulo 12

Polivalência

Com efeito, na Instituição Y, o professor é levado a buscar novas aptidões exigidas pelo novo aparato tecnológico deixando de lado outros aspectos de sua formação. O trabalho docente é, assim, redefinido em termos de qualificação/polivalência ditada pelo manejo das TIC's nos moldes do trabalho operário, em detrimento do trabalho artesanal, de pesquisa e reflexão, próprio à elaboração de aulas. Sua especialização é, assim, preterida em favor de uma qualificação de cariz operário (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 6).

Se por um lado, segundo Marx (2017), a inserção da maquinaria é responsável pela simplificação do trabalho, por outro lado ela desenvolve a necessidade de um trabalhador polivalente, pois não importa mais se o operário sabe ou não produzir determinada mercadoria, o que de fato se torna imprescindível o trabalhador ter domínio, é sobre o controle da máquina, e se possível, não exclusivamente de sua máquina, mas de um conjunto delas. E não para por aí, se este ainda tiver as condições de aprender a resolver a maioria dos problemas que esta pode apresentar, torna-se algo ainda mais valioso. O trabalhador polivalente não precisa se preocupar com a produção da mercadoria, mas em garantir que a produção da fábrica não seja interrompida.

O mesmo processo ocorre no trabalho docente na EaD. Se antes o professor presencial já tinha que se preocupar em aprender a utilizar algumas ferramentas digitais, e alguns aparelhos como projetores de vídeo e o computador, na modalidade de ensino a distância é essencial que este possua domínio sobre as tecnologias. Nesse sentido, o profissional da EaD necessita ser polivalente em múltiplos aspectos: possuir domínio sobre os aparelhos, possuir domínio sobre os programas, ter controle sobre os problemas tecnológicos que podem surgir em sua e etc.

Ao exercer um diálogo direto e dependente das tecnologias, a EaD necessita de um profissional que tenha total controle sobre a utilização destes mecanismos, que tenha total controle sobre a utilização de um computador, mas também total controle sobre a utilização das plataformas e softwares necessários para a realização das atividades desejadas. Mas assim, como o operário muitas vezes necessita aprender os problemas apresentados pela sua máquina, o mesmo ocorre com os profissionais docentes dessa modalidade de ensino, afinal de contas, o tempo gasto para trazer um especialista em tecnologia para resolver tais problemas pode custar muito alto ao final do mês. Sem contar que os gastos com essa parte – consertos, cursos de aprendizagem e entre outros – na maioria dos casos não são cobertos pelas instituições.

O diálogo entre diferentes saberes é, assim, condição para o desenvolvimento de um programa em EaD – o que impõe a criação de condições institucionais para tanto, fato que se revela ainda problemático diante da organização do trabalho docente (MILL; SANTIAGO; VAINA, 2008, p. 60).

Sobre as novas tecnologias, Saviani (1994) argumenta que o que estamos vivendo na atualidade é a transferência das funções intelectuais para as máquinas (autômatos), colocando como desafio a necessidade de uma maior qualificação da classe trabalhadora, dado que suas

funções intelectuais estão sendo absorvidas pelos autômatos (MORAES, 2017, p. 60).

Belloni (2008, p. 79) aponta que uma das questões mais polêmicas da EaD refere-se ao papel do professor, que precisa desempenhar múltiplas funções, não estando preparado para muitas delas. Com a disseminação da EaD, emerge um novo tipo de educador, e este deve estar preparado para trabalhar o conhecimento articulado às tecnologias (SILVA; SOUZA, 2017, p. 141).

Ainda em relação a tecnologia, a polivalência se apresenta em outra face ao trabalhador docente na EaD. Não basta o professor ter domínio sobre a tecnologia, mas também em como apresentar o conteúdo através da tecnologia. Em termos práticos, gravar uma videoaula é extremamente diferente de dar uma aula presencial, a didática não é a mesma, os hábitos não são os mesmos. Isso apenas comparando com o formato da videoaula. Se pensarmos em outras formas de transmissão de conteúdo como vídeos informativos e podcasts, são outras habilidades e didáticas necessárias para a realização dos mesmos. Nesse sentido, o docente a distância tem que ser polivalente em dominar as múltiplas formas de transmissão de conteúdo virtual, modelando-se de acordo com as ferramentas tecnológicas que estão em sua disposição, de acordo com os padrões utilizados pela instituição e entre outros elementos.

Interfere. É preciso saber até onde posso me movimentar (por causa das câmeras, da iluminação, do uso do quadro interativo), aprender a lidar com a câmera, a não olhar para o monitor no qual está passando a minha aula. Acho que o espaço do estúdio é bom para a organização de aulas estilo palestra, mas nem sempre isso basta para a aprendizagem real dos conteúdos propostos. Não há muito como promover a interação que, conforme alerta Vigotski, é essencial para o aprendizado (P7) (SILVA; SOUZA; 2017, p. 148).

Com isto, a “habilidade” mais requerida do Professor Especialista na modalidade EaD acaba sendo referida à sua capacidade de comunicação frente às câmeras. Ou seja, prevalece o “animador” sobre o docente. Como relata dois dos professores especialistas entrevistados: 1) Grande parte do trabalho é a tarefa de se adaptar ao mecanismo tecnológico, atuar diante das câmeras e observar rigorosamente o tempo de cada assunto abordado. A margem do que pode ser alterado no processo de trabalho também é restrita. 2) Estou assistindo a aula da professora para aprender a maneira que ela leciona (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 9).

Conforme visto no tópico anterior, a ausência de legislações trabalhistas no que diz respeito principalmente ao trabalho realizado pelo tutor, faz com que ele seja uma espécie de *faz tudo* dentro das instituições. O tutor é o principal exemplo da polivalência dentro da educação a distância (EaD). Na grande maioria dos casos, uma das funções realizadas pelo tutor é a de responder as questões e dúvidas dos alunos, o que até então parece ser algo extremamente simplificado, mas o que acontece na realidade é que não existem tutores específicos para cada disciplina, mas sim tutores especialistas no curso, ou seja, o tutor é responsável por responder as questões referentes a todas as disciplinas de um determinado curso. Por exemplo, se o curso for de Pedagogia, o tutor tem que estar apto a responder perguntas que podem permear tanto as Políticas Educacionais, a Psicologia da Educação, quanto a Filosofia da Educação e assim por diante.

Além do mais, é constante o número de reclamações por parte dos tutores de terem que realizar tarefas que na verdade seriam dos professores. Por serem na sua grande maioria os profissionais que estão de fato no ambiente presencial de seu trabalho em alguma instância, acabam sendo cobrados a realizar atividades que muitas vezes não foram contratados para

isso. O tutor acaba tendo que realizar um pouco de tudo aquilo que permeia o todo da educação a distância: responder questões, mediar a relação entre professor e aluno, corrigir atividades, corrigir provas e etc.

Nós somos contratados para desempenhar um papel x, muitas vezes não conseguimos cumprir nem um terço das nossas funções, por que não cumprimos? Porque além de cumprir com nossas obrigações, precisamos cumprir a obrigação do professor. Porque às vezes há demanda para se fazer cinco coisas, por exemplo, e fazemos quinze, as nossas cinco mais as funções do professor, por isso que a gente não desenvolve, no meu ponto de vista, o papel do tutor. Eu me considero como um professor, porque no caso a minha função que era de monitorar, de oferecer aquele acolhimento para os alunos, isso eu não tenho tempo, porque eu tenho que corrigir atividades, elaborar atividades, tenho que corrigir prova, lançar nota, tenho que fazer tudo, quase todo trabalho do professor... Existe um manual para o tutor e um manual para o professor, mas os professores cumprem o que é designado para eles? Não cumprem... (Tutor Virtual IES 1) (NEVES; FIDALGO, 2016, p. 8).

Assim como os demais elementos apresentados, a polivalência é um movimento constante na história do capital, em seus múltiplos processos de reestruturação. Dessa forma, o desenvolvimento de um aprofundamento da polivalência vem sendo aplicado, o que acarreta um conjunto de consequências ao trabalhador.

A ênfase na quantidade em detrimento da especialização lembra aquilo que Coriat (1976) denomina como a chave do sistema taylorista: a expropriação do saber fazer pela padronização dos procedimentos de trabalho. Porém, em novas bases, isto é, não mais a partir da dimensão física das atividades produtivas, padronização dos tempos e

movimentos, tal como se deu nas origens do taylorismo, mas da capacidade de idealização, o que remete a uma taylorização/padronização das capacidades cognitivas do trabalho vivo. No caso, a redução do saber complexo, aos seus elementos simples mina aquilo que conferia autonomia sobre os procedimentos do trabalho docente, com graves consequências à sua criatividade. Ou seja, justamente aquilo que, nos processos tradicionais, caracteriza a sua atividade (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 7).

Com base nesse debate é possível evidenciar a existência da necessidade de um trabalhador polivalente dentro da educação a distância (EaD), consequentemente, averiguando um processo de precarização.

Capítulo 13

Outras facetas da precarização

Conforme debatido ao longo do terceiro tópico do primeiro capítulo, o capitalismo quanto sistema, ao longo de seu processo histórico, sempre se reestruturou e sempre passará por mudanças com o objetivo de perpetuar e expandir sua hegemonia. Nesse sentido, cerca de 150 anos desde o lançamento de *O Capital*, o capitalismo causou inúmeros novos impactos nas condições de trabalho da classe proletária, muitos deles sempre regados de discursos ideológicos de inovação, mas que no fundo servem de instrumento de exploração. A precarização se manifesta na atual realidade concreta do capital em múltiplas facetas, com isso, esse tópico tem como objetivo realizar uma rápida reflexão e menção para elementos que precarizam as condições de trabalho do profissional docente na EaD, para além daqueles extraídos do texto ‘Maquinaria e Grande Indústria’ de Karl Marx.

Um importante elemento a ser abordado aqui, o qual é responsável direto pela ampliação da precarização, são as próprias políticas públicas, na medida em que não só contribuem para tal processo, mas legitimam as múltiplas facetas da sua atuação. No que diz respeito às políticas públicas de educação a distância, dois fatos são importantes de serem mencionados aqui: a) estas estão diretamente ligadas a consolidação do neoliberalismo; e b) criam condições de expansão da precarização.

Em debate realizado por Bellinaso (2017), é necessário compreender que o processo de consolidação da EaD no Brasil ocorre simultaneamente com a consolidação do neoliberalismo na educação, numa conjuntura em que passou a ser cada vez maior as parcerias entre o setor público com o setor privado em termos de educação, onde as organizações multilaterais passaram a exercer forte influência nas áreas educacionais, sobretudo na década de 1990. Compreendendo que o movimento de consolidação do neoliberalismo não atuava apenas no Brasil naquele momento histórico, mas sim em quase todos os países denominados emergentes, as políticas públicas desses países – incluindo o Brasil – passaram a sofrer influências diretas dos documentos lançados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Quando se trata de EaD, suas primeiras menções em documentos provenientes da UNESCO ocorrem na década de 1990, fazendo-se presente sobretudo nos documentos provenientes da “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1996), “Declaração de Nova Déli sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1998), “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 1996), “Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro” (UNESCO, 1999), “Educação para todos: o compromisso de Dakar” (UNESCO, 2001) e entre outros. Todos estes documentos buscam apresentar a EaD de um modo extremamente ideológico, como um instrumento de democratização da educação e de combate ao analfabetismo, como também uma modalidade de ensino do qual é fruto da soma entre educação e tecnologia, trazendo algo extremamente inovador, moderno e neutro (BELLINASSO, 2017). Conforme foi evidenciado ao longo dessa

pesquisa, a EaD não é inovadora, muito menos moderna e nem um pouco neutra.

De acordo com Giolo (2008), por mais que a modalidade de ensino EaD exista no Brasil a mais de um século, sua legalização de fato é extremamente recente, mais especificamente, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996a), a qual, segundo o autor, serviu como “estatuto de maioria para a educação a distância” (GIOLO, 2008, p. 2). No artigo 80 deste documento, afirma-se que o Poder Público incentivaria a *nova* modalidade de ensino a distância. E é basicamente isso que consta no documento, em nenhum momento ele define a modalidade de ensino, ele apenas afirmar que será incentivado pelo governo. Dando sequência, outras políticas públicas importantes nesse período histórico foram: Decreto nº 1.917, do qual se cria a Secretaria de Educação a Distância – SEED (BRASIL, 1996b); Decreto nº 2.494, dentre algumas coisas define o que será entendido por EaD (BRASIL, 1998); Indicadores de Qualidade para Cursos de Educação a Distância (BRASIL, 2000); Portaria nº 2.253, da qual permite que 20% da grade dos cursos presenciais sejam à distância (BRASIL, 2001); Decreto nº 5.800, do qual se cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006); Decreto nº 7.385, do qual se cria o Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde – UNA-SUS (BRASIL, 2010) e etc.

Estes documentos por sua vez, apresentam inúmeras problemáticas. Se no artigo 65 da LDB de 1996 afirma-se que “a formação inicial dos profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial” (BRASIL, 1996a, s/p), nos estudos de Kuenzer (2011), revelam que na atualidade mais da metade dos pedagogos, matemáticos, letrólogos e historiadores são formados via EaD. Já em relação ao Decreto nº 2.494 (BRASIL, 1998), Giolo (2008) vai chamar a atenção ao fato de que a tentativa de conceitualização da EaD foi extremamente fracassada, na

medida em que não passa de algo “genérico e claudicante”. Os chamados “Indicadores de Qualidade para Cursos de Educação a Distância” (BRASIL, 2000), o qual “em nenhum momento tal texto aponta indicadores objetivos de qualidade” (BENINI, 2012, p. 144). Em relação a UAB, o qual seu principal objetivo seria a expansão pública do ensino superior, considerando os processos de democratização e acesso, apresenta inúmeras problemáticas, entre elas: a não diversificação dos currículos profissionais (SANTOS, 2002, p. 10); a ausência de uma independência entre as origens sociais dos alunos e seus desempenhos acadêmicos (VARGAS, 2007, p. 1); e ausência de medidas de permanência estudantil (CERNY; DE ALMEIDA, 2012).

Nesse sentido, em síntese, as políticas públicas brasileiras para EaD são reflexo direto das políticas e recomendações provenientes da UNESCO, defendendo essa modalidade de ensino como algo inovador e neutro, mas que no fundo criam as condições necessárias para a consolidação do neoliberalismo. Além disso, tais políticas tupiniquins, ao serem extremamente genéricas em sua grande maioria, permitem uma maior flexibilização, em múltiplas esferas da EaD, que vão desde sua própria aplicação até o próprio trabalho docente. As políticas públicas são uma faceta desse aumento da precarização no trabalho docente a distância na medida em que estão diretamente ligadas aos interesses neoliberais, e também, ao legitimarem e criarem as condições para a ação das demais facetas da precarização.

Outro aspecto extremamente importante de ser mencionado aqui são as consequências que as novas condições de trabalho apresentadas ao trabalhador docente podem apresentar para com a saúde destes. O modelo como a EaD atua no Brasil atualmente é relativamente novo, podendo considerar sua grande expansão nos últimos 15 anos. Desse modo, ainda é muito difícil de compreender quais são os impactos que este tipo de

trabalho pode causar à saúde de seus trabalhadores, mas aos poucos, consequências vão se levantando:

A alguns males (ou doenças) – que pareciam não acometer o trabalhador docente presencial – são recorrentes entre os teletrabalhadores da EaD (por exemplo, aqueles relacionados à visão, postura física, lesões musculares ou nervosas etc.). Outros sintomas típicos do trabalho docente presencial (como aqueles relacionados à voz) não foram verificados entre os tutores virtuais. Percebeu-se que alguns dos “distúrbios verificados” na saúde do trabalhador da EaD devem-se a questões ergonômicas ou de irresponsabilidade/ descuido pessoal com a própria saúde. Isso induz à necessidade de se pensar em mobiliário mais adequado ao teletrabalhador e na atenção e disciplina na dosagem das atividades, somando-se aos cuidados pessoais com a saúde no trabalho (MILL; SANTIAGO; VAINA, 2008, p. 69).

Consequências em sua grande maioria, não se fazem presente daquelas provenientes do trabalhador docente presencial, mostrando cada vez mais estarem diretamente ligadas a dois principais aspectos: a inserção da maquinaria no trabalho docente e a forte sobrecarga de trabalho. Nesse sentido é possível evidenciar um aumento da precarização sobre o trabalhador docente na medida em que este, na EaD, não está apenas sujeito a muitos dos males provenientes do ensino presencial, mas também a mais um conjunto de novos males devido a *nova forma* de trabalho.

Outra faceta importante de ser lembrada é o fato de que em muitos casos, na EaD, existe uma despreocupação com as despesas do trabalhador. No momento em que tal modalidade de ensino oferece a possibilidade da realização do home office, por detrás do discurso do ‘trabalhe no conforto de sua casa’, existe uma economia gigantesca por parte daquele que oferece o trabalho, uma vez que, em sua grande maioria, estes não se

comprometem em gerar as condições necessárias para a realização do trabalho e nem se quer se preocupam com as despesas extras produzidas pela realização das atividades. Não é à toa que tal fator foi mencionado na oficina “Educação a distância e os impactos no trabalho docente” organizada pelo SINPRO-MG:

Há despreocupação com as despesas do trabalhador com equipamento de serviços (energia elétrica, conexão à internet, e etc.), o que gera condições de trabalho inadequadas. (exemplo: mobiliário e espaços inadequados) (MILL; SANTIAGO; VAINA, 2008, p. 71).

Cabe mencionar também a discussão acerca da perda da autonomia do professor. De acordo com Noble (2002), a EaD foi uma ferramenta utilizada por entre outros motivos, o de conseguir exercer um maior *controle* sobre a atividade docente. Petters (2006) acredita que essa perda de autonomia é consequência direta do alto processo de fragmentação do trabalho docente, fazendo com que cada vez mais o indivíduo perca o controle de sua atividade, afinal de contas, “Se até então o ensino era altamente individualizado pela personalidade dos docentes, a partir daí ele foi padronizado, normatizado e formalizado” (PETERS, 2006, p. 201).

Ainda existem muitos outros debates que se fazem importantes de serem realizados entre trabalho docente e educação a distância, mas que devido às limitações temporárias não foram possíveis de serem realizadas nesta pesquisa. Por fim, vale ressaltar que é sempre necessário ter em mente que o desenvolvimento da EaD está regado por um conjunto de interesses privados, conforme evidenciados por Noble (2002) e Almeida & Wolff (2012).

(...) no que se refere particularmente ao trabalho docente associado às novas tecnologias sob o interesse de investidores privados, conforme os dados apontados aqui e confirmados pela recente intervenção do MEC em grande parte das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, o que se verifica é a expansão do mercado educativo, ampliando substancialmente o alcance da reprodução do capital também na esfera da educação, mediante a otimização das suas formas de exploração do trabalho vivo (ALMEIDA; WOLFF, 2012, p. 137).

Conclusão

Conforme foi evidenciado ao longo dessa pesquisa, é notável a presença de um processo de precarização do trabalho docente na EaD. Um processo que não nasce nessa *nova* modalidade de ensino, mas que se faz presente na modalidade presencial e se prolonga na EaD, aumentando a exploração das condições de trabalho do profissional docente.

Na introdução deste respectivo trabalho, preocupou-se não só em fazer uma síntese do que seria trabalhado ao longo do mesmo, justificando a maioria das decisões, mas como também em realizar uma breve discussão teórica essencial para a fundamentação das demais questões desenvolvidas ao longo da dissertação. O objetivo desse debate se pautou na compreensão de três elementos: a) de que a educação desempenha um papel fundamental dentro do capitalismo; b) que o desenvolvimento tecnológico está diretamente ligado aos interesses do capital; e c) o desenvolvimento e consolidação da EaD no Brasil estão diretamente ligados com a consolidação da perspectiva neoliberal sobre a educação brasileira.

A EaD é composta basicamente por dois pilares essenciais: educação e tecnologia. Conforme evidenciou Mészáros (2008), a educação, pelo menos nos seus últimos 150 de forma institucionalizada, exerce um papel estratégico dentro do capitalismo na medida em que age como instrutora e condicionadora do pensamento ideológico hegemônico sobre os indivíduos. No que diz respeito às tecnologias, Marx (2008) já evidenciava que o desenvolvimento dos meios tecnológicos não ocorre de acordo com as necessidades humanas, mas sim de acordo com os interesses do capital. Nesse sentido, cabe realizar a indagação: Se a EaD é formada essencialmente por educação e tecnologia, e estas por sua vez estão

diretamente ligadas aos interesses do capital, logo a EaD está diretamente ligada aos mesmos interesses?

No que diz respeito ao tempo histórico de consolidação da EaD no Brasil, na década de 1990, não é mera coincidência ter ocorrido no mesmo período de consolidação das políticas neoliberais no país. Regado de documentos provenientes da UNESCO que destacavam o caráter democrático, neutro e moderno da EaD, o Brasil começou a criar as condições necessárias para o avanço desta modalidade de ensino.

O primeiro capítulo deste trabalho teve como objetivo trazer os aspectos essenciais para a evidenciação do processo de precarização na EaD, estabelecer a *régua* que permitirá a averiguação da existência ou não de um aumento deste para com o já sofrido no trabalho presencial. Apesar deste objetivo, o mesmo apresenta debates e evidências importantes sobre tal processo.

Antes de qualquer coisa, é necessário compreender que o trabalho docente não é uma forma de trabalho que se encontra desassociada das demais formas de trabalho capitalistas (BENINI, 2012; CATTANI, 2003), isso implica diretamente ao fato de que, uma vez que esta está inserida dentro desse modelo econômico, em algum grau ela já nasce precarizada por si só, mediante ao fato de que a atividade de trabalho capitalista se encontra estranhada, ou melhor, quadruplamente estranhada (MARX, 2010).

Outro debate importante realizado neste capítulo é a compreensão da EaD como a consolidação do processo fabril e industrial sobre a educação. Na medida em que este, sobretudo através da inserção de um alto maquinário, padroniza quase que por completo todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que a atividade docente, que talvez fosse uma das atividades que se manteve por mais tempo em um modelo

manufatureiro, de fato, passasse a exercer em larga escala. A EaD se tornou o *monstro mecânico* da educação.

Por fim, o primeiro capítulo também revelou um aspecto muito importante de ser debatido e evidenciado. De acordo com Harvey (2009), Antunes (2011) e Alves (2013), o capitalismo ao longo dos seus mais de 200 anos de atuação, passa por um conjunto de processos de reestruturação, com o objetivo de superar as crises de acumulação, e conseqüentemente, criar novas condições para acumular. Nesse sentido é possível compreender a consolidação da EaD como um elemento que auxilia no processo de reestruturação do capital, na medida em que ele proporciona novas dimensões de acumulação ao processo de mercantilização da educação (NOBLE, 2002) como também cria novos mecanismos para explorar o trabalhador docente.

No que diz respeito ao segundo capítulo, seu objetivo consistiu sobretudo em três aspectos: a) compreender a história do trabalho docente; b) averiguar em que medida se dá o processo de precarização no trabalho docente presencial; e c) mostrar qual é a realidade concreta da EaD no Brasil. Porém, assim como o primeiro capítulo, para além dos objetivos essenciais deste capítulo, alguns debates realizados ao longo do mesmo são extremamente importantes para a conclusão desta pesquisa.

Novamente se fez presente a necessidade de ressaltar o fato de que o trabalho docente não se encontra desassociado do capitalismo, ou melhor, "(...) seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo" (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 62). Nesse sentido, o mesmo apresenta ao longo de sua formação histórica, semelhanças e diferenças para com as demais formas de trabalho. Faz-se evidente que este talvez tenha sido uma das formas de trabalho que mais se prolongou em seu modo manufatureiro (LANCILLOTTI, 2013). Porém, com o avanço expansivo da EaD, ocorre uma significativa

mecanização do trabalho docente, assemelhado cada vez mais tal atividade com um modelo fabril de produção. Mediante a isso, no que diz respeito ao trabalho docente, foi possível trazer evidências iniciais que reiteram a concepção da EaD quanto o meio de consolidação do modelo industrial e fabril sobre a educação.

Posteriormente, neste capítulo foi evidenciado de forma breve a precarização do trabalho docente presencial, para que minimamente se tivessem as bases para realizar o paralelo para com tal forma de trabalho no modelo a distância. Em sequência, buscou-se falar sobre a realidade concreta atual da EaD no país, o que ajudou a desmistificar alguns elementos importantes sobre a modalidade de ensino.

Quando se olha para a distribuição da oferta de cursos via EaD, e mais do que isso, para o número de matrículas realizadas, existe uma segregação absurda no que diz respeito as regiões do Brasil. A região Sudeste não só detém quase 50% das instituições formadoras, mas como também quase 50% das matrículas realizadas em todo o país. Números que estão para além das diferenças demográficas. Além disso, são dados que confrontam diretamente a ideologia do caráter democratizante da EaD, uma vez que sua utilização tem sido dominante nas regiões que possuem mais acesso às instituições presenciais (ABED, 2019).

Já os dados sobre a categoria administrativa das instituições formadoras reafirmam o quão interessante a modalidade de ensino é para o setor privado, uma vez que este, nos anos 2000 não possuía nenhuma instituição formadora, mas, dezoito anos depois, já possuía 70% das instituições. De cada dez instituições formadoras via EaD, sete delas possuem caráter privado (ABED, 2019). Por fim, cabe lembrar dos dados referentes aos recursos educacionais utilizados por estas instituições, onde aqueles provenientes de meios exclusivamente digitais crescem significativamente, enquanto os meios materiais continuam sendo menos

utilizados (ABED, 2019), transformando as instituições de educação cada vez mais em fabricas padronizadas.

O último capítulo é o primordial para esta conclusão, afinal de contas, foi de sua responsabilidade levantar os múltiplos elementos que evidenciam o processo de precarização do trabalho docente na EaD. A primeira evidência se trata do alto grau de aumento da divisão hierárquica do trabalho (BELLONI, 2012; MOORE & KEARSLEY, 2008). Com isso, o trabalho docente passa por um processo de fragmentação onde praticamente cada uma de suas microtarefas passam a ser responsabilizadas por indivíduos diferentes. O que antes era realizado em sua totalidade por um único sujeito, agora passa a ser realizado por um número maior de indivíduos.

Dando sequência, foi evidenciado o prolongamento da jornada do trabalhador docente através da EaD, sobretudo no que diz respeito a três fatores: a) necessidade de se atualizar ao conteúdo e a tecnologia; b) o rompimento da separação entre lar e trabalho; e c) devido a fragmentação do trabalho docente, algumas atividades se tornam apenas *bicos* (FIDALGO, 2007a; FIDALGO; FIDALGO, 2008). Como resultado direto deste fenômeno, o professor cada vez mais busca encontrar *brechas* dentro da EaD para superar todo esse prolongamento (ALMEIDA; WOLFF, 2008, p. 12). E como consequência da prolongação da jornada do trabalho, ocorre a produção de mais-valia absoluta, no que diz respeito as instituições de caráter privado.

A precarização do trabalho docente na EaD também se manifesta através da intensificação da jornada de trabalho, afinal de contas, existem limites físicos e naturais para apenas o prolongamento da jornada. Quando tal modalidade de ensino rompe com as barreiras do espaço e do tempo, ela proporciona que as instituições tenham números gigantescos de alcance, fazendo com que o processo de trabalho seja multiplicado cada

vez mais no mesmo período de tempo (NEVES; FIDALGO, 2008; FIDALGO, 2007b). Se no caso acima o processo resultou numa maior produção de mais-valia absoluta, neste caso resulta-se em uma maior produção de mais-valia relativa.

A partir do momento em que as atividades realizadas pelo docente passam a ser mecanizadas, transformando cada vez mais o mesmo em um mero apêndice tecnológico, adaptando-se cada vez mais à máquina, torna-se necessário reformular os papéis desempenhados pelos docentes, em papéis cada vez mais padronizados e simplificados. Nesse sentido, a EaD precariza o trabalho docente na medida em que serve como meio de simplificação do trabalho (ALMEIDA; WOLFF, 2008; MINTO, 2009).

Dando sequência, um fator extremamente importante é como acontece em quase todos os processos de mecanização do trabalho (MARX, 2017), é o aumento do desemprego, na medida em que cada vez mais se opta em colocar máquinas para realizar as antigas atividades humanas, o que não é diferente na EaD.

A questão do desemprego se torna ainda mais grave na medida em que é facilitada, por outro elemento de precarização, a ausência de uma legislação trabalhista. A questão é simples, na medida em que menos se regulariza um determinado trabalho, mais ele tem a facilidade de ser flexibilizado e explorado. Quando olhamos para EaD no Brasil, o professor é apenas respaldado pelas legislações do trabalho presencial, e por sua vez o tutor não possui respaldo algum (BENINI, 2012; MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008).

Se Marx (2017) evidenciava em sua principal obra os movimentos de lutas do operariado contra a imposição do trabalho mecanizado, no que diz respeito a EaD, uma reflexão é muito importante de ser realizado: a classe dos trabalhadores docentes se torna extremamente fragmentada. Isso

ocorre não só pelas múltiplas funções que a fragmentação e divisão do trabalho causam, mas pela própria ruptura de espaço e tempo, separando cada vez os trabalhadores um para com o outro.

A inserção da maquinaria no trabalho tem uma consequência imediata, por mínima que seja a necessidade um trabalhador mais polivalente, na medida que minimamente esse trabalhador necessita aprender a operar e fazer funcionar todo o sistema mecanizado. Na EaD, o trabalhador docente cada vez mais necessita se tornar polivalente na medida em que não apenas precisa se adaptar ao maquinário utilizado, mas também as múltiplas formas de utilização (lidar com diferentes softwares para uma mesma tarefa, por exemplo) (ALMEIDA; WOLFF, 2008; SILVA; SOUZA; 2017).

Por fim, coube mencionar alguns outros elementos importantes que são evidências do avanço da precarização sobre o trabalhador docente na EaD: a) as políticas públicas, na medida em que estas estão diretamente ligadas aos interesses neoliberais, e em nenhuma instância se preocupam no desenvolvimento de uma boa EaD com boas condições de trabalho; b) proporciona o surgimento de novos males (doenças) que antes não eram apresentadas no trabalho presencial; c) a despreocupação das instituições em auxiliar os trabalhadores em suas despesas extras ao realizarem home office; e d) a expansão da EaD é sobretudo um interesse privado.

Em síntese, neste trabalho foi possível averiguar que:

- A EaD é composta essencialmente por educação e tecnologia. Ambos os elementos se desenvolvem na atual realidade concreta diretamente ligada aos interesses do capital;
- A consolidação da EaD no Brasil está associada com a consolidação das políticas neoliberais no país;

- O trabalho docente na EaD não se encontra desassociado das demais formas de trabalho do modo de produção capitalista, fazendo com que este já nasça em alguma instância precarizado;
- A EaD é a consolidação do modelo fabril e industrial sobre a educação;
- A EaD como parte do processo de reestruturação do capital, servindo de elemento de expansão da acumulação e de reformulação da exploração sobre o trabalhador docente;
- A EaD aumenta a divisão do trabalho docente, fragmentando este em inúmeras partes e, conseqüentemente, intensificando as relações estranhadas;
- A EaD proporciona um prolongamento na jornada de trabalho;
- A EaD possibilita uma maior produção de mais-valia absoluta através do prolongamento da jornada de trabalho;
- A EaD intensifica a jornada de trabalho;
- A EaD cria as condições necessárias para a expansão da mais-valia relativa através da intensificação da jornada de trabalho;
- A EaD simplifica o trabalho docente;
- A EaD causa desemprego;
- A EaD no Brasil, por não possuir legislações trabalhistas específicas, é um ambiente favorável para a flexibilização do trabalho;
- A EaD fragmenta a classe trabalhadora docente;
- A EaD exige um trabalhador cada vez mais polivalente;

- As políticas públicas de EaD no Brasil contribuem para o processo de precarização;
- A EaD causa novos males (doenças) aos seus trabalhadores;
- A EaD, em sua grande maioria, não se preocupa com as despesas de seus trabalhadores que realizam home office e;
- A EaD é permeada por interesses privados.

Mediante a todos os elementos e evidências aqui mencionados, é possível concluir que ocorre uma continuação do processo de precarização do trabalho docente na EaD para com a modalidade presencial, processo que não só continua, mas como também aumenta a precarização.

Referências Bibliográficas

ABED. **Censo EAD.BR 2018**: Relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ALMEIDA, S. A.; WOLFF, S. **Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distância**. In: Seminário Estudos do Trabalho, 6., 2008, Marília. Anais. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <<https://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/sergioantunesdealmeida.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. O advento do ensino a distância no Brasil: novos desafios ao trabalho docente. **Crítica e Sociedade**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012. p. 119-138.

ALVES, G. L. **O trabalho docente na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Editores Associados, 2005.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

_____. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI. **Textos e Contextos**, v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/0yhV7c6D20i1136S8BhH.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ANTUNES, R. Dimensões de precarização estrutural do trabalho. *In*: DRUCK, G.; FRANCO, T. (Orgs.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, R; BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 231-250.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, A. Processos de trabalho: da manufatura à maquinaria moderna. **Serviço Social & Sociedade**, n. 118, p. 209-238, 2014.

BELLINASSO, F. **O trabalho docente no ensino a distância (Ead) nas Universidades Privadas Brasileiras: caminhada rumo a precarização?** 2017. 74 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2017. Orientador: Henrique Tahan Novaes.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BENINI, E. G. **Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente**. 2012. 284 p. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGEduc/CCHS/Campo Grande/MS, Campo Grande. 2012.

BENINI, E. G; FERNANDES, M. D. E. Ensino superior a distância e trabalho docente: configurações no âmbito do público e privado. **Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, p. 67-87, 2012.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Brasília, 1971. Disponível: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Lei n. 1.917**, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 mai. 1996b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1307190>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Decreto n.º 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de fev. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. **Indicadores de qualidade em cursos de graduação a distância**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/239.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Portaria do MEC autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. Diário Oficial [da]

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 out. 2001. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001/>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 7.385**, de 8 de dezembro de 2010. Institui o Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde - UNA-SUS, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7385.htm> Acesso em: 03 mar. 2020.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CATTANI, A. D. A outra economia: os conceitos essenciais. In: CATTANI, A. D. (Org.) **A outra economia acontece**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

CERNY, R. Z.; DE ALMEIDA, M. E. B. Gestão Pedagógica na Educação a Distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. **Perspectiva**, v. 30, n. 1, p. 19-39, 2012.

COMENIUS, I. A. **Didática magna**. KKIEN Publ. Int., 2013.

DELORS, J. et. al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009. p. 113-114.

FERRAZ, A. P.; GARCIA, J. C.; SILVA, T. F. A centralidade da categoria trabalho no contexto da precarização das relações de trabalho: perspectivas para o serviço social. In: **Seminário de saúde do trabalhador de Franca**, 1., 2010, Franca

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez. 2006.

FIDALGO, N. L. R. **A Lógica Produtivista e Tecnologias Digitais no Trabalho Docente Universitário**: Novos tempos e espaços de conformação da subjetividade. 2007a; Projeto de Pesquisa (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

FIDALGO, F. S. R. Encontro amplia o debate sobre a educação a distância na rede privada. **Jornal Extra Classe**, Belo Horizonte, SINPRO, n. 122, 2007b.

FIDALGO, F. S. R.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios. **Revista extra-classe**, v. 1, n. 1, p. 12-29, 2008.

GRESPLAN, J. L. S. **O negativo do capital**: O conceito de crise na crítica de Marx à economia política. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, v. 29. n.105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Para entender O capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HUWS, U. A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real. In: ANTUNES, R; BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 37-58.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses da educação superior**. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 03 mar. 2020.

JESUS, J. D. Balanço da reforma trabalhista do governo FHC. In: PRONI, M. W; HENRIQUE, W. (Orgs.). **Trabalho, mercado e sociedade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003, p. 279-322.

KUENZER, A. Z; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, p. 15-48, 2009.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688. jul.-set. 2011.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Trabalho Docente na EaD**. In: Jornada do HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. Anais... Cascavel: UNIOESTE, 2013.

LIMA, K. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, A; NEVES, L. (Orgs.) **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 147-177.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÖWY, M. Revolução burguesa e revolução permanente em Marx e Engels. **Discurso**, n. 9, p. 129-152, 1978

MARQUES, R. M. O regime de acumulação sob a dominância financeira e a nova ordem no Brasil. In: MARQUES, R. M.; FERREIRA, M. R. J. (Orgs.). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 01-18.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, n. 1, p. 141-160, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda (2). **Revista Vinculando**, 2005.

_____. **A teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, D. R; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, nº 11, p. 85-113, jul./ dez. 2002.

MILL, D. R; SANTIAGO, C. F; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extraclasse**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 56-73, 2008.

MINTO, L. W. **Reformas do ensino superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação superior e capitalismo no Brasil:** problematizando o ensino a distância (EaD). In: Colóquio Internacional Marx e Engels, 6., 2009, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, 2009.

MONFREDINI, I. O regime de progressão continuada: as práticas escolares implementadas e as consequências para o trabalho e a profissão docente. In: MONFREDINI, I. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente.** São Paulo: Xamã, 2008. P. 115-138.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integradora. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R. A. Educação, trabalho e novas tecnologias: o debate teórico. *In*: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A; TERUYA, T. K. (Orgs.). **Educação a distância (Ead)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia, MG: Navegando, p. 55-65, 2017.

NEVES, V. S. I; FIDALGO, F. S. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. **Seminário Nacional de Educação profissional e tecnológica**, v. 1, p. 1-9, 2008.

NOBLE, D. **De volta à ruína?** Ensino à distância, lucros e mediocridade. *In*: Le monde diplomatique Brasil. Biblioteca virtual. 2000.

_____. **Digital Diploma Mills**: The automation of Higher Education. New York: Monthly Review Press, 2002.

NOVAES, H. T. **O fetiche da tecnologia**: a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, W. L. **O Trabalhador Docente de Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e da Comunicação**: Análise de Elementos do Processo de Trabalho. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Fernando Selmar Rocha Fidalgo.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2017. Orientadora: Neusa Maria Dal Ri.

SANTOS, C. de A. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil: uma orientação mundializada**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, J. M; SOUZA, M. A. Trabalho docente na EAD. *In*: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A; TERUYA, T. K. (Orgs.). **Educação a distância (Ead): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia, MG: Navegando, p. 131-153, 2017.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Volume 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente hoje**. Petrópolis: Vozes, 2005

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Edição publicada no Brasil em 1996. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi, 1993. Edição publicada no Brasil em 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Edição publicada no Brasil em 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html>> Acesso em 03 mar. 2020.

_____. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar.** 2000. Edição publicada no Brasil em 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>> Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

VARGAS, H. M. Democratização no Ensino Superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades. **II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**, 2007.

VIANNA, C. **Os nós do 'nós'.** Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, P. R.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIETEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão – Edufma, 2011. P. 133-165.

WOLFF, S. O “trabalho informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais. In: ANTUNES, R; BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 89-112.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Revisão e Normalização

Thomas Prado de Oliveira

Imagem da Capa

Filipe Bellinaso

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Além de transformar as funções sociais do Estado em mercado, a política neoliberal prevê outra ação para maximizar os lucros do capital: o aprofundamento da precarização do trabalho.

O trabalho assalariado já nasce precarizado no capitalismo. No entanto, a partir da implantação das políticas neoliberais, a precarização do trabalho segue um constante aprofundamento. Na educação, e mais especificamente na EAD, há uma constante ampliação da jornada de trabalho, intensificação do trabalho, aumento da produtividade e alienação do trabalho. Além disso, os contratos de trabalho, quando existem, não dão nenhuma segurança ao professor.

Em suma, a implantação das práticas de EAD pressupõe a precarização das relações de trabalho, o aumento das taxas de lucros das empresas, restrição dos direitos trabalhistas previstos em lei, aumento da produtividade e da jornada de trabalho, ou seja, pressupõe a super exploração da força de trabalho.

A qualidade deste texto oferecido aos leitores faz com que os interessados nessas temáticas possam acompanhar a implantação e o crescimento da indústria virtual e a crescente exploração do trabalhador docente em EAD.

NEUSA MARIA DAL RI - UNESP/MARÍLIA

Neste livro, Bellinaso realiza uma síntese das contribuições teóricas sobre a precarização do trabalho docente na Educação à Distância (EAD) para demonstrar a divisão do trabalho e a forma de acumulação de capital neste campo do conhecimento ainda pouco compreendido e explorado. Em particular, o estudo analisa como o neoliberalismo, alavancado pelas Tecnologias de Comunicação e Informação, proporcionou a mercadorização da educação, fazendo avançar a lógica da produtividade característica do trabalho industrial – automatizado, simplificado, polivalente e intensificado – a um processo de trabalho tradicionalmente artesanal como a atividade docente. Neste contexto, softwares que robotizam a educação são combinados com métodos organizacionais tayloristas e toyotistas, levando a formas de contratação precárias que fragmentam o saber-fazer docente restringindo a sua autonomia e criatividade no processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser subordinado ao maquinário informacional.

O mérito deste livro está em contribuir para um melhor entendimento da história da EAD e algumas de suas dimensões no Brasil (legislação, expansão no ensino público e privado, dentre outras), possibilitando situar esta modalidade de ensino dentro de um processo mais amplo de expansão do capitalismo para setores até então refratários à lógica da mais-valia. Em um momento em que a pandemia do novo coronavírus potencializa essa modalidade de ensino, as reflexões aqui apresentadas se tornam particularmente importantes para se contrapor ao discurso da sua inevitabilidade e da naturalização da Educação como mercadoria.

SIMONE WOLFF

Universidade Estadual de Londrina



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

ISBN 978-655954089-1



9

786559

540891