



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Filipe Bellinaso

Educação a Distância no Neoliberalismo:
a precarização real do trabalho docente virtual

Marília
2025

Filipe Bellinaso

Educação a Distância no Neoliberalismo:
a precarização real do trabalho docente virtual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes

Marília
2025

B444e Bellinaso, Filipe
Educação a Distância no Neoliberalismo : a precarização real do
trabalho docente virtual / Filipe Bellinaso. -- Marília, 2025
175 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Henrique Tahan Novaes

1. Trabalho docente. 2. Educação a distância. 3. Precarização
docente. I. Título.

Filipe Bellinaso

Educação a Distância no Neoliberalismo:
a precarização real do trabalho docente virtual

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e
Administração da Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de
Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Banca Examinadora

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Profª. Dra. Fabiane Previtalli
UFU - Uberlândia

Profª. Dra. Neusa Maria Dal Ri
UNESP – Câmpus de Marília

Profª. Dr. Tânia Barbosa Martins
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dr. Evaldo Piolli
Unicamp – Campinas

Marília, 20 de dezembro de 2024.

À cada professor, que em alguma medida, se sentiu precarizado pelo
ensino a distância.

AGRADECIMENTOS

Em 1972 foi lançado aquele que foi considerado um dos mais importantes álbuns da história da música brasileira, “Acabou o Chorare” da banda Os Novos Baianos. Se afastando da música pop internacional que fazia sucesso na época, e se aprofundando nas raízes brasileiras, ao lado de discos como “Clube da Esquina” e “Tropicália ou Panis et Circenses” é considerado um dos discos brasileiros mais influentes da história. Uma das músicas mais famosas do álbum, “Mistério do Planeta”, composto por Galvão, Moraes Moreira e Paulinho Boca de Cantor, afirma a seguinte frase: “pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”.

Quando observo não somente a minha jornada acadêmica, mas como em todas as áreas da minha, é nítido como diversas pessoas que passaram e ainda estão na minha vida contribuíram para a minha formação, em outras palavras, em todos os encontros que eu tive ao longo é notável como pude “receber” um pouco de cada um, nesse sentido, é mais do que necessário agradecer por estas pessoas terem ajudado a me tornar quem eu sou hoje.

Primeiramente, não existe outra pessoa que mereça maiores agradecimentos do que minha companheira, Letícia Bernal. Ao longo de toda a minha trajetória acadêmica esteve ao meu lado, incentivando, ajudando e fazendo que em todas as dificuldades a vida se tornasse mais leve e tranquila. Como diria Pedro Altério, “Você, beleza rara de se ver, mágica música no tom, uma escultura de Debret, o meu poema de Drummond”.

Por segundo, não poderia ser diferente em agradecer toda a minha família. Meus pais Ivo e Maria, por terem me criado e sempre terem me mostrado a importância da educação e por sempre me incentivarem a estudar em uma universidade pública, e por me apoiarem nas minhas decisões sobre qual curso eu gostaria de fazer. Aos meus irmão Henrique e Letícia, por também sempre me apoiarem e me ajudarem, sobretudo no período escolar que me levou a conseguir a adentrar a universidade pública. Ao meu cunhado Pedro e a minha cunhada Gladys, e aos meus sobrinhos Matheus, Maria, Amanda e André que me fazem lembrar dia a dia que a vida é muito mais simples do que as vezes pensamos.

Gostaria de agradecer aquele que sempre foi um mentor e um auxílio ao longo da minha trajetória acadêmica, onde desde o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) me incentivou e fez o possível para desenvolver minha pesquisa, meu orientador Henrique Tahan Novaes. Sempre atencioso e respeitoso, permitindo que eu pudesse colocar as minhas características na pesquisa, mas sempre contribuindo de forma riquíssima para essa realização. Não só essa tese, mas como toda a pesquisa que realizei ao longo desse tempo não seria possível sem ajuda dele. Também gostaria de agradecê-lo não só como orientador, mas como camarada, contribuindo para minha

formação em diversos aspectos, desde as aulas, projetos de extensão e as visitas aos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Gostaria de agradecer a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus de Marília da UNESP, onde realizei toda a minha formação: Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Educação. Agradeço a formação extremamente rica e profunda que esta universidade me forneceu através de professores que me servem de exemplo, eventos que aperfeiçoaram minha formação, auxílios acadêmicos que fizeram a diferença para que eu seja o profissional que sou hoje. Carrego como um orgulho na minha vida poder ter feito parte desta universidade. Também gostaria de agradecer especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do qual é uma referência de ensino.

Ainda dentro da área acadêmica, não teria conseguido realizar meus feitos se não existissem pessoas que me ajudaram tanto no aspecto profissional quanto em momentos de dificuldade emocional. Gostaria de citar alguns nomes aqui: Marcelo, Miriã, Bianca, Caio, Lucas, Felipe, Douglas, João Victor, Eder, José Eduardo, Marco Antonio, Luan, Gabriel, Vinícius, Matheus, Gabriel, Murilo, Caio, Leonardo, Rafael, Brunno, Thomas, Roberto, Gustavo, João e todos os demais que pude conhecer ao longo dessa trajetória.

No mesmo sentido gostaria de agradecer aos meus amigos que conheci fora dos espaços acadêmicos, principalmente aqueles que estão ao meu lado desde o início de minha vida: Pedro, Filipo, Michel, Thales, Nathan, e novamente, todos os demais que em algum momento foram importantes para mim.

Também agradeço a UNIVESP, pela oportunidade de permitir que eu tivesse um auxílio acadêmico em metade do doutorado, que me permitiu não só se dedicar de forma mais intensa nesse período a pesquisa, mas como me permitiu compreender um pouco mais sobre a educação a distância (EaD).

Se hoje sou quem eu sou, devo a todas as pessoas que passaram pela minha vida e deixaram um pouco delas em minha vida.

Por fim, obrigado a Deus, pela sua graça e seu amor, que tornam tudo possível.

“Ah, empregos. Em outras épocas as pessoas vendiam a alma em troca da imortalidade ou de riquezas. Agora somos comprados e vendidos com a promessa de empregos...O espírito humano é uma moeda bastante desvalorizada hoje em dia. O demônio deve estar rindo à socapa!”

(Grant Morrison)

“Lutar do lado errado é já perder a guerra.”

(Don L)

RESUMO

Ao longo das últimas décadas ocorreram na morfologia do trabalho docente um conjunto de transformações que proporcionaram a ampliação da acumulação do capital e uma contínua precarização do trabalho. Nesse sentido este trabalho tem como objetivo analisar se há e como se dá o processo de precarização do trabalho docente na Educação a Distância (EaD), buscando compreender a relação entre essa modalidade de ensino, o neoliberalismo e a nova morfologia do trabalho docente. Devido as suas especificidades o trabalho docente em alguma medida resistiu a essas transformações, não de forma ilesa, mas de maneira mais lenta e gradativa. Nesse sentido a ascensão da educação a distância (EaD) marcou uma etapa de aceleração dos impactos da nova morfologia do trabalho que intensificou o processo de precarização da categoria. Diante desta problemática utilizou-se do materialismo histórico-dialético e de um amplo suporte bibliográfico e documental, para evidenciar como a EaD se estabelece como importante ferramenta para o processo de neoliberalização da educação, assim como contribui também para o avanço da nova morfologia do trabalho em contextos neoliberais, resultando em um aprofundamento do processo de precarização da profissão docente. Percebe-se sua manifestação através de uma intensa divisão do trabalho, da geração de desemprego, da redução da atividade a um “bico”, da fragmentação da classe, da simplificação do trabalho, do prolongamento e intensificação da jornada de trabalho, entre outras facetas problematizadas ao longo desta tese. A partir da problemática em análise e dos instrumentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético conclui-se que a modalidade EaD se estabelece como um mecanismo de aprofundamento da precarização real do trabalho docente virtual.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Educação a Distância, Precarização Docente

ABSTRACT

Over the last few decades, a series of transformations have occurred in the morphology of work, leading to an expansion of capital accumulation and a continuous precariousness of work. Due to its specificities, teaching work to some extent resisted these transformations, not unscathed, but more slowly. In turn, the rise of distance education (EaD) marked a stage of acceleration of the impacts of the new morphology of work for professors, mitigating the process of precariousness of the category. In this sense, this work aims to highlight the process of precariousness of teaching work in distance learning, understanding the relationship between this type of teaching with neoliberalism and the new morphology of work. Through historical-dialectic materialism and broad bibliographic and documentary support, it became clear that distance learning is established as an important tool for the process of neoliberalization of education but also for advancing the new morphology of work for professors, resulting in a deepening of the process of precariousness, which manifests itself through an intense division of labor, the generation of unemployment, the reduction of activity to a “side job”, the fragmentation of the class, the simplification of work, the prolongation and intensification of working hours, and among other facets. With this, it is concluded that the distance learning modality is established as a mechanism for deepening the real precariousness of virtual teaching work.

Keywords: Teaching Work; Distance Education, Teaching Precariousness.

RESUMEN

En las últimas décadas, se han producido una serie de transformaciones en la morfología del trabajo, que han llevado a una expansión de la acumulación de capital y a una continua precariedad del trabajo. Por sus especificidades, el trabajo docente resistió en cierta medida estas transformaciones, no ileso, pero sí más lentamente. A su vez, el auge de la educación a distancia (EaD) marcó una etapa de aceleración de los impactos de la nueva morfología del trabajo de los profesores, mitigando el proceso de precariedad de la categoría. En este sentido, este trabajo pretende visibilizar el proceso de precarización del trabajo docente en la educación a distancia, comprendiendo la relación de este tipo de enseñanza con el neoliberalismo y la nueva morfología del trabajo. A través del materialismo histórico-dialéctico y un amplio sustento bibliográfico y documental, quedó claro que la educación a distancia se constituye como una herramienta importante para el proceso de neoliberalización de la educación, pero también para avanzar en la nueva morfología del trabajo de los profesores, resultando en una profundización del proceso de precariedad, que se manifiesta a través de una intensa división del trabajo, la generación de desempleo, la reducción de la actividad a un “trabajo secundario”, la fragmentación de la clase, la simplificación del trabajo, la prolongación e intensificación del trabajo horas, y entre otras facetas. Con esto se concluye que la modalidad de educación a distancia se establece como un mecanismo para profundizar la precariedad real del trabajo docente virtual.

Palabras-claves: Trabajo Docente; Educación a Distancia, Precariedad Docente.

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, une série de transformations se sont produites dans la morphologie du travail, conduisant à une expansion de l'accumulation de capital et à une précarité continue du travail. De par ses spécificités, le travail enseignant a dans une certaine mesure résisté à ces transformations, non pas indemne, mais plus lentement. À son tour, l'essor de l'enseignement à distance (EaD) a marqué une étape d'accélération des impacts de la nouvelle morphologie du travail des professeurs, atténuant le processus de précarité de la catégorie. En ce sens, ce travail vise à mettre en évidence le processus de précarité du travail enseignant en enseignement à distance, en comprenant la relation entre ce type d'enseignement avec le néolibéralisme et la nouvelle morphologie du travail. Grâce au matérialisme historico-dialectique et à un large soutien bibliographique et documentaire, il est devenu clair que l'enseignement à distance est établi comme un outil important pour le processus de néolibéralisation de l'éducation, mais aussi pour faire progresser la nouvelle morphologie du travail des professeurs, ce qui entraîne un approfondissement du processus de précarité, qui se manifeste par une division intense du travail, la génération du chômage, la réduction de l'activité à un travail secondaire, la fragmentation de la classe, la simplification du travail, la prolongation et l'intensification des heures de travail, et entre autres facettes. Nous concluons ainsi que la modalité d'enseignement à distance s'établit comme un mécanisme permettant d'approfondir la réelle précarité du travail d'enseignement virtuel.

Mots-clés: Travail d'enseignement; Enseignement à distance, Enseigner la précarité.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação.	47
Gráfico 2 - Quantidade de alunos do ensino superior da Kroton/Cogna (milhares).....	69
Gráfico 3 - Número total de fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro (2007-2013).....	69
Gráfico 4 - Valor total despendido nas fusões e aquisições para o ensino superior no setor privado brasileiro (2007-2013) - em milhões.....	70
Figura 1 - Marcas do Grupo Cogna (2019/2020)	71
Gráfico 5 - Relação entre a receita provinda do FIES e a receita líquida total da Kroton/Cogna (R\$ - milhões).....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Aprendizagem Aberta e a Distância
BM	Banco Mundial
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CEO	Chief Executive Officer (Diretor Executivo)
EaD	Educação a Distância
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Acordo Geral sobre Comércio e Serviços
GATT	Acordo Geral sobre Comércio e Tarifas
IA	Inteligência Artificial
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OPA	Oferta Pública de Ações
SEED	Secretária de Educação a Distância
SINPRO-MG	Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDICS	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EAD NO NEOLIBERALISMO	25
2.1	Contextualização conceitual e histórica da EaD.....	29
2.1.2	Contextualização conceitual.....	29
2.1.2	Contextualização histórica.....	41
2.2	EaD na fase neoliberal do capitalismo	49
2.2.1	Abordagem conceitual	51
2.2.2	Do liberalismo ao neoliberalismo	53
2.2.3	O que defendem os neoliberais?	58
2.2.4	Neoliberalismo na educação brasileira	60
2.2.5	Lucros reais no ensino virtual: a EaD como ferramenta neoliberal	65
3	AS MORFOLOGIAS DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE	77
3.1	As morfologias do trabalho	77
3.1.1	Taylorismo, fordismo e Toyotismo.....	81
3.1.2	A nova morfologia do trabalho e a superexploração do trabalho	90
3.2	A história do trabalho docente	96
3.3	A EaD como ferramenta da nova morfologia do trabalho na educação	104
4	A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PRECARIZAÇÃO REAL DO TRABALHO DOCENTE VIRTUAL NA EAD	111
4.1	A precarização do trabalho docente presencial	113
4.2	A precarização do trabalho docente virtual.....	121
4.2.1	A divisão do trabalho	121
4.2.2	Desemprego e fragmentação da classe	126
4.2.3	O prolongamento e a intensificação da jornada de trabalho	133
4.2.4	Simplificação de um lado, polivalência do outro.....	145
5	CONCLUSÃO	155
	REFERÊNCIAS	161
	ANEXO I.....	172

1 INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a estudar as condições de trabalho do profissional docente na Educação a Distância (EaD), tendo como base a realidade brasileira, com o objetivo de analisar se há e como se dá o processo de precarização do trabalho docente, tornou-se inevitável a necessidade de observar esse fenômeno a partir de três grandes pilares: capital, trabalho e educação. No que se diz respeito ao trabalho e a educação, parecem estar bem claros, uma vez que o objeto de estudo consiste no trabalho docente na EaD. Mas e o capital? Desde o primeiro parágrafo deste trabalho é fundamental entender que tanto o trabalho quanto a educação não se dão de forma isolada no mundo, mas sim se relacionam diretamente com a superestrutura (Marx, 2017).

Ao observar a inter-relação entre capital, trabalho e educação, verifica-se a existência de um conjunto de relações que são fundamentais para a manutenção e reprodução do sistema capitalista. No que diz respeito à educação, esta exerce seu papel tanto como condicionamento ideológico quanto como mecanismo de realização e valorização do valor. Na esfera ideológica, basta observar o discurso do senso comum sobre a importância da educação. No senso comum a educação é vista como um meio de ascensão social em seu aspecto mais individual e como um elemento importante para o desenvolvimento econômico em uma perspectiva mais coletiva (Schultz, 1973). Neste contexto, o sistema capitalista é visto como algo neutro e o "sucesso" é considerado a depender exclusivamente do esforço do indivíduo.

Mészáros (2006) evidencia que a imposição ideológica realizada pelo capitalismo, que ocorre através de diversos meios, mas principalmente pela escola leva os indivíduos a se conformarem com suas respectivas posições e "papeis" na estrutura hierárquica de trabalho no capitalismo.

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, 2005, p. 35).

Porém, para uma melhor compreensão da relação entre capital, trabalho e educação, torna-se importante não limitar a compreensão da educação apenas quanto ao seu aspecto institucional e formal. A educação informal também se manifesta como um importante espaço e mecanismo de internalização, formação e reforço de consensos ideológicos a favor do

capitalismo. Como já afirmado, por mais que a escola exerça um papel ideológico fundante, não é de sua exclusividade tal papel. Com isso, os espaços de educação informal também contribuem para o reforço desses aspectos ideológicos.

De acordo com Motta (1986), no que diz respeito à dimensão cultural da educação informal, destaca-se a importância dos meios de comunicação na sociedade contemporânea, justamente por romperem com o “monopólio” da transmissão da informação, que antes se concentrava basicamente nas mãos dos pais e da escola. Ao observarmos o capitalismo contemporâneo é possível notar a importância dos conglomerados de mídia no sistema financeiro.

É verdade que tudo isto continua a ocorrer. Todavia, as crianças são bombardeadas paralelamente por desenhos animados, filmes, anúncios, músicas, histórias em quadrinhos etc. que vão moldando mais uniformemente, de modo independente dos pais e da escola. A seleção da informação é, portanto, uma função que escapa da família e da escola. Essa seletividade ainda caracteriza o processo de transmissão de informação. Entretanto, ela agora é monopólio dos que detêm o controle da informação. Afirmar que alguém detém esse controle significa identificar esse alguém. Os meios de comunicação em massa estão em mãos de grandes grupos econômicos e do Estado, ou seja, da alta burguesia e da tecnocracia privada e estatal (Motta, 1986, p. 118-119).

Para além do aspecto ideológico a educação desempenha outro papel na manutenção e reprodução do sistema capitalista que consiste em proporcionar os conhecimentos necessários para que isso aconteça. Na grande maioria das atividades realizadas em nossa sociedade a força de trabalho não nasce "pronta" para ser utilizada e, conseqüentemente, não está apta para ser vendida; é necessário para tanto que esta se aperfeiçoe com base nas necessidades sócio-históricas do complexo produtivo.

De acordo com Marx o que determina o valor da força de trabalho, é justamente o mesmo elemento que determina o valor das mercadorias, “a quantidade de trabalho necessária para a sua produção” (Marx, 1980, p. 37). Nesse sentido, se a força de trabalho é algo inerente ao indivíduo, para que este possa ganhar um determinado salário é necessário não só que esse se desenvolva de acordo com as necessidades do complexo produtivo, mas também que o trabalhador se mantenha vivo, por isso, a própria subsistência acrescentaria valor a força de trabalho.

Além disso, para o desenvolvimento de sua força de trabalho e aquisição de uma certa perícia, tem que gastar outra soma de valores. Para nosso objetivo, basta considerar o trabalho médio cujas despesas de formação e aperfeiçoamento representam grandezas ínfimas. Todavia, não posso deixar de aproveitar a ocasião para reconhecer que os custos de produção das forças de trabalho de qualidades diferem precisamente do mesmo modo que os valores das forças de trabalho empregadas nas diversas

indústrias. [...]. Dentro do sistema do salário, o valor da força de trabalho determina-se como o de qualquer outra mercadoria. E como as diferentes espécies de trabalho têm valores distintos, ou seja, precisam de quantidades de trabalho diferentes para a sua produção, devem ter necessariamente preços diferentes no mercado do trabalho (Marx, 1980, p. 46).

Dos múltiplos elementos que vão compor o valor da força de trabalho, Benini destaca dois deles: a) “estar estritamente ligado ao valor dos gêneros de subsistência” e b) “relacionado com os gastos relativos à formação e aperfeiçoamento” (Benini, 2012, p. 67). Do outro lado, quanto menor for o valor da força de trabalho, maior a taxa de lucro do empregador. Mas como tudo isso se relaciona?

A resposta é a que se segue: se por um lado os gastos com subsistência e educação são conflitantes, ou seja, quando se põe em um falta no outro, e por outro o trabalhador priorizar necessariamente sua subsistência, e ainda para que haja reposição e manutenção da força de trabalho de acordo com os interesses do capital os dois gastos sejam necessários, tanto em subsistência quanto em instrução, a educação pública, por meio do Estado, surge como mecanismo imprescindível de desoneração por parte do capitalista na constituição de sua mercadoria mais valiosa, sua verdadeira galinha que bota ovos de ouro, pois é a única que cria valor, qual seja, a força de trabalho (Benini, 2012, p. 67).

Se o valor da força de trabalho está relacionado com a quantidade de trabalho necessária para a sua produção, fica evidente que a subsistência e a educação se tornam elementos centrais. Porém, é importante compreender que a subsistência não se limita apenas ao trabalhador; ela se estende aos seus dependentes. Mais do que isso, se o trabalhador recebe um salário que garante apenas sua subsistência, não haverá conseqüentemente condições materiais necessárias para a instrução de seus filhos. É justamente nesse ponto que se torna importante a instrução pública fornecida pelo Estado, que retira do trabalhador e do capitalista a necessidade da sua realização para com os mais novos e garante a reprodução enquanto classe.

Quando se soma o fato de que, por um lado, a instrução dos futuros trabalhadores é realizada pelo Estado, que ao mesmo tempo auxilia nas demandas do capitalismo e isenta o capitalista de gastos diretos com formação, e por outro lado, "a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva desse trabalho" (Marx, 2017, p. 162), o resultado desta equação é, de acordo com a lógica marxiana, a diminuição do salário do trabalhador, uma vez que menor será o valor constituído pelo tempo de trabalho que foi necessário à formação da força de trabalho.

O que ocorre é que, a partir do momento em que a força de trabalho é vista como mais uma mercadoria entre todas as demais, esta se sujeita, também, às lógicas do mercado e, conseqüentemente, à oferta e à procura. Quanto maior for a quantidade de determinados

profissionais procurando pelo mesmo emprego, menor será a sua remuneração. Em síntese, quanto maior o investimento público em educação, dentro da lógica capitalista, no que diz respeito ao valor da força de trabalho, menor será a sua valorização.

Se, por um lado, neste sistema, o investimento público em educação acarreta a abstenção do capital na formação do trabalhador e na desvalorização do valor da força de trabalho, por outro lado, o mesmo investimento exerce grandes funcionalidades. De acordo com Benini, "é que o valor para se valorizar precisa, fundamentalmente, se realizar enquanto valor de troca, não obstante seu valor de uso apenas seja colocado em movimento enquanto veículo do valor; e os serviços escolares em sentido ampliado cumprem parte considerável deste processo" (Benini, 2012, p. 69).

Não podemos desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite de escolaridade limita o aumento de desemprego reconhecido, como também fornece emprego para uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços etc. Ademais, a educação tornou-se uma área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para uma multidão de empresas subsidiárias. Por todas essas razões, [...] o fechamento de um único segmento de escolas por um período de semanas é bastante para criar uma crise social na cidade em que isto acontece. As escolas, como babás de crianças e jovens, são indispensáveis para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e ordem social em geral (embora elas preencham mal essas funções) numa palavra, já não há lugar para o jovem na sociedade a não ser na escola (Braverman, 1987, p. 372).

Nesse sentido, cada vez mais o espaço escolar tem se tornado uma complexa rede de serviços sociais, não se limitando apenas à sua função primordial de formar cidadãos e força de trabalho qualificada para o desenvolvimento social. Diante disso, a escola se torna mais um espaço de contínuas contradições no capitalismo, que ao mesmo tempo que reserva um potencial emancipador e libertário, reproduz e materializa o poder e o consenso hegemônico.

Em outras palavras, a educação precisa ser compreendida por uma perspectiva dialética, da qual de um lado se dá como uma das principais ferramentas de manutenção e reprodução do sistema capitalista, enquanto, do outro lado, se manifesta enquanto mecanismo de transmissão de conhecimentos históricos, dos quais, podem ser utilizados como instrumentos de conscientização e emancipação, que levam o aluno a se enxergar enquanto agente histórico.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa sobre a precarização do trabalho docente na EaD não deve ser compreendida como um fenômeno dissociado de todo esse contexto maior. Entende-se que é um equívoco estabelecer uma relação maniqueísta entre ensino presencial e ensino a distância, assim, em nossa análise, é importante compreender que ambas as modalidades estão estruturadas na lógica do capital e, conseqüentemente, são utilizadas como ferramentas de reprodução desse sistema.

Dentro desse contexto alguns questionamentos se tornaram cruciais, sendo o principal deles, se há uma relação entre EaD, neoliberalismo e a nova morfologia do trabalho. Essa indagação é central para compreender e evidenciar as transformações e impactos negativos que ocorreram no trabalho docente com a ascensão dessa modalidade de ensino. No entanto, a medida que se percebe que esse fenômeno não é isolado, mas sim está intrinsecamente ligado a estruturas maiores, e com isso surgem hipóteses importantes: a EaD é uma ferramenta significativa para o avanço das políticas neoliberais na educação e no trabalho docente, a EaD é um mecanismo de avanço da nova morfologia do trabalho sobre o trabalho docente, a EaD tem resultado em um aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Dado o fato de que esta pesquisa é uma continuação das investigações realizadas pelo autor em seu trabalho de conclusão de curso (Bellinaso, 2017) e dissertação de mestrado (Bellinaso, 2020), a presente tese parte da hipótese de que a modalidade de EaD se manifesta tanto como ferramenta de avanço dos interesses neoliberais na educação, mas também como mecanismo para inserção desta nova morfologia do trabalho na atuação do docente, e, com isso, acarretando em um processo de aprofundamento da precarização desta categoria de trabalhadores.

Destacamos o objetivo geral e objetivos específicos desta investigação:

Este trabalho tem como objetivo principal verificar se há uma relação entre EaD, neoliberalismo e a nova morfologia do trabalho; e para isso, se apoiou em dois objetivos específicos:

- a) analisar as modificações do trabalho docente virtual.
- b) verificar a intensificação da precarização do trabalho docente virtual.

Este trabalho busca servir não só como suporte teórico, mas também como um reflexo da realidade dos trabalhadores docentes na EaD no Brasil e com isso trazer contribuições que visam auxiliar as reflexões sobre uma possível realidade mais digna para a classe docente. Além disso, servirá de importante contribuição teórica para a sistematização de um conjunto de observações e análises sobre as condições do trabalhador docente virtual no neoliberalismo e de como as transformações sofridas por essa classe caminham em direção as mudanças provenientes das últimas reestruturações produtivas.

Como vias para atingir ao objetivo investigativo, este estudo fundamenta-se no materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, reconhecendo que esse enfoque proporciona as bases essenciais não apenas para a compreensão do fenômeno de precarização no âmbito do trabalho docente, mas também para analisar a inter-relação desse processo com as estruturas mais amplas da sociedade.

Ao adotar essa perspectiva busca-se uma compreensão mais abrangente e profunda das dinâmicas que permeiam o cenário educacional, identificando as nuances do declínio das condições laborais dos educadores e sua conexão intrínseca com as estruturas socioeconômicas subjacentes. Esta abordagem, embasada no materialismo histórico-dialético, visa não apenas desvelar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, mas também contextualizá-los dentro de uma análise mais ampla das relações sociais e econômicas que moldam o panorama educacional contemporâneo.

Além disso, Fuchs em seu texto “Reading Marx in the Information Age: A Media and Communication Studies Perspective on Capital” (2016), aborda a importância e a relevância da obra de Marx para pensar o mundo digital contemporâneo, sobretudo da necessidade de se compreender a importância da análise dos meios de comunicação e da tecnologia para se entender o capitalismo atual. A análise crítica dos meios de comunicação é essencial para entender as dinâmicas do capitalismo, assim como a compreensão do capitalismo é vital para a análise da comunicação. O autor destaca que a Internet e os meios digitais, surgidos na década de 1990, têm sido objeto de crescente interesse entre teóricos críticos e marxistas, que buscam entender as contradições e lutas sociais na era digital.

Fuchs (2016) defende que a leitura de Marx, e consequentemente do uso do materialismo-histórico-dialético, deve ser mediada pela compreensão das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas, propondo uma intersecção entre a teoria marxista e os estudos de mídia para uma análise mais robusta do capitalismo atual, onde uma nova leitura de Marx pode oferecer contribuições valiosas para enfrentar os desafios políticos e econômicos contemporâneos.

Desta forma, por meio de uma análise bibliográfica e documental nos aprofundamos na análise e compreensão dos impactos da EaD para o trabalho docente, estabelecendo uma conexão significativa entre esse fenômeno e o avanço do neoliberalismo no âmbito educacional. Para além dessas reflexões consideram-se também os impactos das transformações da nova morfologia do mundo do trabalho sobre o docente como problemática central em nosso percurso de pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho enquanto pesquisador responsável obtive a oportunidade de trabalhar com EaD, que proporcionou experiências que contribuíram ricamente para a elaboração desta pesquisa. Nos dois primeiros anos, através de contratos de prestação de serviço, realizei trabalhos para a Faculdade Católica Paulista, da qual preparei material didático, elaborei questões e gravei aulas para diferentes cursos via EaD: Pedagogia, Jornalismo e Gestão Pública. Por sua vez, também experimentei a oportunidade de no período

de dois anos ser facilitador da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), da qual sou imensamente grato por ter recebido uma bolsa de estudos em troca de trabalhos como tirar dúvidas e auxiliar alunos, verificação do conteúdo digital, correção de trabalhos, orientação de estágios, entre outras atividades.

Por conseguinte, no último ano do doutorado, retornei à Rede Pública do Estado de São Paulo, da qual me deparei, após dois anos da última vez que havia trabalho neste espaço, com uma realidade de avanço tecnológico extremo sobre o trabalho docente presencial. Diversas disciplinas foram obrigadas a trabalhar com plataformas digitais e, de outro lado, todos os professores passaram a ser pressionados em trabalhar com o material digital (*slides*) que é desenvolvido para todas as escolas da rede, padronizando por completo o ensino. Neste contexto, para cada aula programa existe um slide pronto do qual o professor deve embasar sua aula, onde, dependendo da coordenação da escola, possui maior ou menor liberdade para fazer alterações nos mesmos. Todas essas experiências, em alguma medida, contribuíram e se fazem presentes ao longo deste trabalho.

Ao revisitar trabalhos anteriores a esta pesquisa deparar-se com um processo de amadurecimento de estudo, onde se mantém os pontos fortes destas obras e de aperfeiçoamento das reflexões mais rasas. Ao refletir sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), contata-se um debate teórico, conceitual e histórico consistente sobre a Educação a Distância (EaD), cuja influência permeia significativamente o presente trabalho. Na dissertação de mestrado, destaca-se uma análise perspicaz da precarização por meio da introdução de novas tecnologias e sua correlação com a EaD. Contudo, ambos os trabalhos, careciam de uma compreensão mais abrangente da associação entre o processo de precarização do trabalho docente e o contexto neoliberal e de reestruturação produtiva, elemento que se fez central para o desenvolvimento desta tese. Nesse sentido, a pesquisa se deu como um processo de desenvolvimento contínuo, procurando aprofundar cada vez mais a discussão sobre o trabalho docente virtual na EaD.

Assim, revelou-se uma via instigante e crucial para aprofundar a compreensão do trabalho docente na EaD, estabelecendo as conexões tanto com o processo de neoliberalização do ensino, quanto com as transformações na morfologia do mundo laboral. Para alcançar esse propósito a pesquisa se fundamentou em dois alicerces fundamentais: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

De acordo com Reis (2012), a pesquisa bibliográfica oferece ao pesquisador a possibilidade de se aprofundar em um conjunto de conhecimentos, uma vez que a ciência é uma construção histórica. Desta forma, seja através de um novo olhar sobre um antigo tema, ou uma análise inédita de um novo objeto, a pesquisa bibliográfica permite a possibilidade de recorrer

a diversas contribuições científicas que somadas podem levar a construção de um novo quebra-cabeça, tão importante quanto aqueles que deram origem a cada uma das peças.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica desdobrou-se em quatro vertentes principais. Importa salientar ainda que, embora ao longo do desenvolvimento do trabalho foram realizadas leituras e pesquisas que extrapolaram essas frentes, estas serviram como bússolas orientadoras para o desenvolvimento das análises. As áreas abordadas compreendem: a) a exploração do conceito e da história da EaD, ancorada em autores como Moore e Kearsley (2008), Peters (2006), Noble (2002), Belloni (2009), Preti (2009), e outros; b) a investigação sobre o neoliberalismo e sua interrelação com a EaD (Morais, 2001; Martins, 2009; Oliveira, 2016, entre outros); c) a abordagem da nova morfologia do mundo do trabalho, explorada através das perspectivas de Antunes (2020a; 2020b), Bosi (2001), Fontes (2017), Harvey (1992), Graham e Anwar (2020) etc. e; d) um amplo levantamento de estudos de caso que retratam em alguma medida alguma das múltiplas facetas do processo de precarização no trabalho docente virtual (Fidalgo (2007a; 2007b; 2008); Benini (2012); Neves (2008); Mill, Santiago, Viana (2008); Silva e Souza (2017)). Uma vez que este trabalho não possui a realização de entrevistas, utilizamos do suporte desse conjunto de estudos de caso e estudos bibliográficos para abordar a realidade concreta e material desses profissionais.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental em certa medida é semelhante a pesquisa bibliográfica, o que as difere é o fato de que a segunda, por trabalhar com as contribuições de outros pesquisadores acerca da temática, se localiza, na sua grande maioria, nos espaços acadêmicos. Já a primeira trata de um conjunto de fontes diversificadas e espalhadas, das quais não possuem tratamento analítico, mas que podem ser organizadas e reelaboradas de acordo com os interesses da pesquisa e do pesquisador.

Para a elaboração deste trabalho, a pesquisa documental também se desdobrou por meio da análise de documentos públicos pertinentes à regulamentação e implementação da EaD no Brasil (Brasil, 1996a; Brasil, 2000; Brasil, 2005; Brasil, 2017a). Além disso, foram examinados documentos específicos que abordam a dimensão do trabalho docente virtual, proporcionando uma base sólida para compreender os aspectos normativos e práticos envolvidos nesse contexto.

O primeiro capítulo do desenvolvimento se inicia abordando uma questão central na pesquisa sobre o trabalho docente em EaD: a dificuldade de caracterizar essa modalidade de trabalho. Apesar disso, é possível identificar elementos comuns em diversas formas de trabalho docente virtual, tais como perda de direitos trabalhistas, fragmentação e objetivação do trabalho. Em seguida, a seção explora a conceituação e a análise histórica do neoliberalismo e da EaD. Compreender as origens desses fenômenos é essencial para entender sua correlação,

evidenciando elementos como mercantilização da educação, parcerias público-privadas e precarização do trabalho, que são pontos de convergência entre ambos. Por fim, são realizadas análises sobre a Kroton/Cogna, a maior empresa de oferta de ensino privado no país, para exemplificar na prática a relação entre esses dois fenômenos.

A segunda seção do desenvolvimento pode ser dividida em duas partes principais: a primeira delas consiste na análise das transformações que ocorreram na morfologia da categoria trabalho, abordando desde a sua conotação ontológica até as transformações proporcionadas pelo capitalismo, dedicando maior atenção às transformações produtivas - taylorismo, fordismo e toyotismo -, sobretudo as características contemporâneas da morfologia do trabalho, abordado a superexploração do trabalho atual; e a segunda etapa que consiste da análise a partir de um olhar histórico sobre o trabalho docente, compreendendo suas especificidades, mas sem perder de vista sua inserção na lógica do capital. Dessa forma, finaliza-se demonstrando como a EaD se torna uma importante ferramenta para que a nova morfologia do trabalho avance sobre o trabalho docente.

O terceiro e último capítulo do desenvolvimento se concentra na sistematização e na análise do processo de precarização docente, fazendo uma análise inicial sobre a precarização no ensino tradicional, para com isso entender que seu processo sob o trabalho docente virtual não se dá de forma isolada. Ao longo do percurso de pesquisa concluímos por meio da análise diferentes facetas por meio das quais essa precarização se manifesta: uma intensa divisão do trabalho; perda da subjetividade do trabalho; desemprego; redução da função a um “bico”; intensificação da jornada de trabalho; aumento da jornada de trabalho; pejetização; simplificação; polivalência; fragmentação da classe e entre outros.

2 EAD NO NEOLIBERALISMO

A tarefa de caracterizar o trabalho docente na modalidade de EaD no Brasil não é simples. Isso se dá, de um lado, pelo fato de que as caracterizações legais são simples e genéricas, e por outro, por um conjunto de estruturas que visam a superexploração do trabalho docente. Apesar de existirem diversas formas da qual o trabalho docente se manifesta na EaD, é possível traçar alguns pontos de semelhança, assim como existem modelos que são mais difundidos e comuns do que outros.

Outro aspecto que é necessário ser comentado brevemente aqui, e que posteriormente será debatido de forma mais enfática ao longo do trabalho, é a diluição da figura do docente na EaD. Em busca de atentar as especificidades dessa modalidade de ensino, surgem novos agentes, como o caso dos tutores, dando mais um grau de complexidade para se entender a atividade docente virtual, uma vez que antigas tarefas que eram tradicionalmente feitas pelos professores¹, passam a ser feitas por um conjunto de indivíduos.

Não existe nenhuma legislação brasileira que caracterize o trabalho docente na EaD, o mais próximo que se tem, são menções a existência da separação entre professores e tutores, no terceiro documento elaborado pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) no ano de 2007, denominado “Referências de Qualidade para Educação Superior e a Distância”, do qual possui a virtude de tentar delinear o que seria função do docente e função do tutor:

(as capacidades do docente a distância:)

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (Brasil, 2007a, p.20).

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de

1 Neste trabalho, o termo 'professores' será utilizado no gênero masculino para simplificação linguística, conforme as normas gramaticais da língua portuguesa. No entanto, é crucial destacar que, na realidade material da profissão docente, especialmente em determinadas esferas educacionais, como o ensino básico e fundamental, além de algumas áreas do ensino superior, a presença de mulheres é significativamente maior. Essa escolha gramatical não tem a intenção de invisibilizar a predominância feminina na profissão, mas busca facilitar a leitura sem comprometer o reconhecimento das dinâmicas de gênero no campo educacional.

dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (Brasil, 2007a, p.27).

Como é possível observar, não se trata de uma caracterização bem definida, muito pelo contrário, oferece a possibilidade de diversas interpretações e modos de aplicação, que é justamente o que ocorre na realidade. Para além disso, destaca-se nesta definição, como a EaD se articula com a reestruturação produtiva e as suas consequências sobre o mundo do trabalho. Enquanto ao trabalhador docente são atribuídas funções mais relacionadas ao planejamento - preparar currículo; identificar habilidades e competências; definir e elaborar os materiais a serem utilizados etc. - ao profissional tutor ficam atribuídas funções mais relacionadas à execução - esclarecimento de dúvidas; monitorar os fóruns; participar de videoconferências; etc.

Apesar de existirem diversas maneiras em que se manifesta o trabalho docente na EaD, no Brasil existem algumas características que se tornam mais dominantes. Ao longo da elaboração dessa tese o autor teve a oportunidade de prestar um trabalho para uma faculdade privada de ensino a distância. Nela teve uma relação contratual da qual se assemelha com a grande maioria dos docentes virtuais do qual teve contato. Uma relação de trabalho comumente denominada de pejotizada².

Em linhas gerais, a relação de trabalho com a faculdade consistiu na compra de serviços, do qual não possuía nenhum vínculo empregatício com a instituição, consistia exclusivamente na contratação daquele determinado serviço, no caso, a produção de material didático (150 páginas), questionários sobre os conteúdos (30 questões + 4 atividades complementares) e a gravação das vídeo aulas (15 videoaulas de 20 minutos) referentes a cada capítulo dele. Ao final da produção a instituição realizava o pagamento e adquiria o material para uso por tempo indeterminado com concessão total dos direitos de imagem e reprodução (segunda uma das coordenadoras da universidade, a média do tempo de utilização do material produzido pelos docentes era de 5 anos). Quanto ao valor, na época se assemelhava a um salário mensal de professor da rede pública do Estado de São Paulo, com carga horária ampliada (40 horas semanais).

2 Trata-se de referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como ‘trabalho autônomo’ visando mascarar relações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar direitos trabalhistas” (Antunes, 2020a, p. 25).

Neste modelo, o professor que planeja e desenvolve todo o material não estabelece nenhum contato prévio, nem durante e nem posteriormente com os alunos que vão usufruir daquele material. Em outras palavras, o docente precisa preparar um material/aula da qual ele não conhece seu aluno e nem sequer terá qualquer contrapartida do aluno sobre a qualidade daquele material, nem acesso possíveis dúvidas são sanadas com o professor. Quando o docente entrega o serviço e a universidade realiza o pagamento, o contrato se conclui, e não há mais nenhuma relação entre ambos.

Esta forma relatada acima de utilização do docente pela EaD, já permite observar um detalhe interessante em comparação a morfologia presencial tradicional do docente. De acordo com Saviani (2005), a docência é um trabalho não material, que por sua vez, pode se apresentar de duas formas.

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (Saviani, 2005, p. 12).

Ao longo dos últimos dois séculos de educação institucionalizada, a atividade docente sempre se manifestou como trabalho não material onde o produto não se separa do ato de produção, porém a EaD aproxima o trabalho docente ao primeiro tipo de trabalho não material apresentado por Saviani, uma vez que se produz uma mercadoria (videoaula, material didático) que passará a circular com o objetivo de gerar mais-valor.

Em sua tese de doutorado, “Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância: um estudo de caso” (2013), Comparin analisa a estrutura docente de um curso superior de Tecnologia em Gestão Pública de um determinado Instituto Federal. Antes de expor o modelo de estruturação do trabalho docente desta realidade, é importante destacar uma observação. Dos 43 questionários respondidos pelos professores entrevistados do curso, apenas 10 são de professores efetivos, os demais são convidados ou contratados por uma empresa terceirizada (Comparin, 2013).

O estudo de caso realizado pela pesquisadora revela uma estrutura de divisão do trabalho docente do qual é possível observar que se repete em diferentes instituições de EaD, muitas vezes com nomenclaturas diferentes, mas com objetivos e atribuições semelhantes. De acordo com a Comparin (2013), a totalidade da atividade docente neste curso é realizada por cinco

agentes distintos: a) professor autor/conferencista; b) professor *web*; c) professor-tutor conceitual a distância; d) tutor orientador e; e) tutor de polo.

No que se diz respeito ao professor autor, ou também chamado de professor conferencista, são de suas atribuições a elaboração do material didático que será utilizado nas aulas, a elaboração de atividades autoinstrutivas e supervisionadas que vão ser aplicadas ao longo do desenvolvimento da disciplina, a construção das provas avaliativas, e por fim, a ministração das teleconferências, seja síncrona ou assíncrona.

Por sua vez, o professor *web* tem como principal atribuição a atuação em conjunto ao professor conferencista no estúdio quando são realizadas as teleconferências, sendo o responsável pela mediação do contato com os estudantes, respondendo as dúvidas dos alunos através do *chat*, e podendo muitas vezes interferir na aula oralmente com o objetivo de complementar a aula de acordo com as demandas apresentadas pelos alunos.

Em sequência, o professor-tutor conceitual a distância é o principal responsável por estabelecer a mediação e o contato para com o aluno, através de múltiplas ferramentas de comunicação como *chat*, fóruns, *e-mail* e telefone, este realiza um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento das atividades pelo aluno, e auxilia na busca por soluções para os problemas que o discente possa enfrentar.

Quanto aos tutores, são divididos entre tutores orientadores e tutores de polo. O primeiro grupo é responsável por responder a questões e auxiliar nas resoluções de problemas de ordem administrativa dos discentes. Enquanto o segundo grupo, em circunstâncias normais, são os únicos que estabelecem um contato presencial com os alunos, sendo responsáveis pela organização dos espaços, seja presencial ou digital, para que as teleconferências e as demais atividades possam acontecer. Além disso, são os responsáveis por monitorar e aplicar na prática as provas e demais atividades avaliativas.

É importante aqui ressaltar a necessidade da valorização da atividade do tutor na EaD como uma atividade docente, pois é essencial o reconhecimento de sua importância no processo educacional. O tutor desempenha funções pedagógicas fundamentais, como o acompanhamento individualizado, a mediação do conhecimento e o incentivo ao protagonismo do estudante. Assim como o professor presencial, o tutor organiza estratégias de ensino, orienta os alunos no desenvolvimento de competências e promove reflexões críticas sobre os conteúdos. Considerar o tutor como professor é não apenas uma questão de justiça profissional, mas também reconhece a centralidade de seu papel na construção de experiências educativas significativas e transformadoras.

Uma vez que os objetivos deste trabalho permeiam uma maior compreensão sobre as condições do trabalho docente na modalidade de ensino a distância no Brasil, seria leviano observar o respectivo objeto de forma isolada e dissociada de um contexto maior. Como foi exposto ao longo da introdução, a educação não só se encontra sob influência de uma superestrutura, mas como também exerce um papel fundamental dentro dela. Nesse sentido, se faz fundamental para este trabalho entender como a educação a distância se contextualiza e se relaciona neste cenário, e com isso, entender melhor os desdobramentos e impactos que causa no trabalho docente.

Para realizar essa contextualização, primeiramente serão realizadas algumas considerações acerca do debate sobre a conceituação da EaD quanto ao seu desenvolvimento e histórico, sobretudo no Brasil. Essas primeiras reflexões serão importantes para destacar elementos que auxiliaram em compreender como esta modalidade de ensino dialoga com o processo de avanço do neoliberalismo na educação brasileira.

2.1 Contextualização conceitual e histórica da EaD

Antes de iniciar a explanação conceitual e histórica sobre a EaD, é fundamental delimitar o nível educacional que será analisado, considerando a relevância histórica desta modalidade de ensino, especialmente no contexto brasileiro, este estudo foca no modelo aplicado no Ensino Superior do Brasil. Porém, em muitos momentos, é difícil estabelecer uma separação clara, fazendo com que seja importante ressaltar que essa delimitação não exclui a possibilidade de incluir reflexões pertinentes oriundas de outros níveis de ensino, que poderão ser abordadas ao longo do desenvolvimento do trabalho, quando apropriado.

Outro aspecto importante de ser mencionado aqui é que por mais que o foco desta pesquisa esteja na modalidade de EaD, isso não significa ignorar o trabalho docente presencial, que será lembrado por também ser impactado diretamente com os avanços das tecnologias, sobretudo da das plataformas de ensino, que tem acarretado novas facetas de precarização do trabalho docente.

2.1.1 Contextualização conceitual

Quando se trata da conceituação da modalidade de ensino a distância, existe uma colossal pluralidade de percepções, estas, de um lado, influenciadas diretamente pelas perspectivas ideológicas que seus pensadores possuem sobre a própria modalidade em si, e de outro, pelo seu contexto histórico. Nesse sentido, se faz importante a reflexão sobre algumas

destas conceituações, com o objetivo de não só compreender melhor a própria modalidade, mas como também, as respectivas perspectivas ideológicas que o permeiam.

Michael Moore e Greg Kearsley são considerados pioneiros e referências no que diz respeito ao estudo da EaD nos Estados Unidos da América, para ambos, tal modalidade de ensino pode ser compreendida por:

[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (Moore; Kearsley, 2008, p. 1).

Para os pensadores estadunidenses a EaD possui necessidades técnicas de comunicação distintas e específicas, de tal forma que a simples transição do modelo tradicional de ensino para um modelo com tecnologia não formaria por si só uma boa EaD. A forma de se comunicar na modalidade a distância deve ser distinta do que é tradicionalmente utilizado.

Outra maneira para diferenciar educação a distância e outras formas de educação que usam tecnologia consiste em perguntar: onde são tomadas as principais decisões sobre a educação? Em outras palavras, quem decide o que deve ser aprendido e quando o aprendizado foi completado satisfatoriamente? Se tais decisões são tomadas em sala de aula, não se trata de educação a distância. Caso sejam tomadas em outro lugar e comunicadas pelo instrutor ao aluno por meio de uma tecnologia, o programa é de educação a distância (Moore; Kearsley, 2008, p.3).

Nesse sentido, para os pesquisadores, uma característica fundante da EaD seria a separação entre a execução e o planejamento, que por sua vez, se trata de um elemento primordial da revolução produtiva, ou até mesmo como vai afirmar Braverman (1987), “característica fundamental da sociedade capitalista”. Isso se torna ainda mais interessante quando os autores revelam que a EaD só era passível de se tornar viável se fosse voltada para uma produção em larga escala.

[...] 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).

Nesse sentido, é inevitável observar a correlação com as transformações produtivas do século XX, que de acordo com Taylor:

A fim de que o trabalho possa ser feito de acordo com leis específicas, é necessário melhor divisão de responsabilidade entre direção e o trabalhador do que atualmente observada em qualquer dos tipos comuns de administração. Aqueles, na administração, cujo dever é incrementar essa ciência, devem também orientar e auxiliar o operário sob sua chefia e chamar a si maiores responsabilidades do que, sob condições comuns, são atribuídas à direção. (...) a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos de que até agora têm sido encarregados os operários; quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitem os operários a fazerem seu trabalho mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso. E cada homem será instruído diariamente e receberá auxílio cordial de seus superiores, em lugar de ser, de um lado, coagido por seu capataz, ou, em situação oposta, entregue à sua própria aspiração (Taylor, 1995, p. 34).

Benini (2012) destaca que na prática a separação entre planejamento e execução faz com que ocorra uma fragmentação crescente do trabalho docente, em que cada vez mais se deixa de realizar as atividades como um todo e passa a se especializar em tarefas menores. Aquilo que antes era tradicionalmente realizado por um único docente passa a ser realizado por um conjunto de docentes e levando a um objetivo bem claro, a possibilidade de alcançar uma quantidade maior de alunos. Novamente, a correlação entre EaD e as transformações geradas pela revolução produtiva se faz presente.

No início da década de 2010, Moore e Kearsley (2013) alertavam para o fato de que, mediante aos rumos que estavam sendo tomados na EaD, haveria um risco iminente de que os interesses econômicos prevaleçam sobre as necessidades educacionais. Nesse cenário, as lógicas de mercado passariam a ditar os rumos da educação, transformando a EaD em um sistema focado mais no lucro do que na qualidade do aprendizado. O resultado seria uma intensificação do consumismo educacional, onde a educação é tratada como um produto a ser vendido em larga escala. Esse enfoque mercantilista tende a priorizar o crescimento quantitativo em detrimento do crescimento qualitativo, que deveria ser pautado no desenvolvimento efetivo das competências e habilidades dos estudantes. Nesse sentido, quando se observa a realidade da EaD contemporânea, percebe-se que a preocupação dos autores estava correta, como abordado ao longo do trabalho.

Otto Peters (2006), outra importante referência teórica sobre o estudo da EaD no mundo, fundador e primeiro reitor da Fernuniversitat, Universidade Aberta da Alemanha, se destaca pelo fato de que em 1967, escreveu “A educação a distância nas universidades e nas instituições de ensino superior: estrutura didática e análise comparativa”, onde o pesquisador já destacava

elementos que passariam a ganhar espaço academicamente quase trinta anos depois. Para o autor,

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, 2009, p. 25).

Na sua conceituação e na sua análise sobre a EaD, Peters destaca o fato desta “nova” modalidade servir como mecanismo para o avanço do processo de industrialização sobre a educação, em outras palavras, o pesquisador afirma que o modelo tradicional seria um dos últimos resquícios de sobrevivência do trabalho manufaturado, e que a educação a distância é a forma que se encontrou para industrializar a educação.

No ensino a distância não se visava – como acontece geralmente no ensino público – buscar recursos financeiros, a fim de que pessoas pudessem formar-se e receber educação, mas, sim, queria-se que as pessoas estudassem algo para que a instituição que fornecia ensino pudesse ganhar dinheiro – portanto ter lucro. O surgimento do ensino a distância tinha motivos comerciais. Seus pioneiros eram empresários (Peters, 2006, p. 200).

[...], há outro detalhe interessante: como empresários, os pioneiros protagonistas de escolas a distância haviam reconhecido, na época de industrialização incipiente, as extraordinárias oportunidades que se ofereciam a quem já não se satisfazia com os tradicionais métodos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os das escolas particulares, e buscava aplicar os novos métodos da produção de bens industrializados ao processo de ensino e aprendizagem (Peters, 2006, p. 200).

Mediante a estas colocações, Peters fornece reflexões das quais permitem averiguar dois elementos extremamente interessantes. O primeiro deles é a utilização da educação como mecanismo para a reprodução ampliada do capital. E o segundo, a emergência da EaD em panorama global se dá ao mesmo tempo em que o complexo reprodutivo do capital entra em crise e se faz necessário dar início a reestruturação produtiva.

Como consequência direta do processo de industrialização, Peters vai destacar duas características das quais ele julga importante sobre a EaD. Uma delas é a padronização do ensino, da qual, em suas palavras, “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). Segundo o pensador, todas aquelas atividades que dispensam força física do ensino, foram não só mecanizadas, como posteriormente foram automatizadas, seguindo a lógica do processo de produção industrial.

A outra característica destacada por Peters é que diferentemente do ensino tradicional, na EaD o ensino se torna de fato um produto, uma vez que ele passa a ser distribuído de forma padronizada e igualitária para as diferentes pessoas que vão usufruir daquilo, além da possibilidade de “consumi-lo”, por repetitivas vezes, se abstendo de quase toda subjetividade que permeia o ensino tradicional.

Se até então o ensino era um “evento” único, uma experiência subjetiva de um grupo ou turma de estudantes, a partir daí o ensino foi objetivado, oferecendo-se a todos os participantes a oportunidade de repetir e rever tudo quantas vezes quisessem. A consequência mais importante da objetivação: o ensino tornou-se um produto, que podia ser modificado e otimizado, sobretudo, porém, podia ser vendido, e isso não apenas in loco, mas, sim – como uma mercadoria produzida industrialmente –, em toda a parte. Com efeito, começou-se a fazer propaganda da mercadoria ensino e, para melhor colocá-la, buscou-se um mercado supra regional (Peters, 2006, p. 201).

Assim como Moore e Kearsley, Peters (2006) também vai destacar o processo de fragmentação do trabalho docente,

Não é por menos que Peters concebia a educação a distância como uma verdadeira revolução nos métodos de ensino e aprendizagem. Conforme expõe, se antes todo o processo estava na mão de uma única pessoa, no caso o trabalhador docente, à exemplo o planejamento, o desenvolvimento, a exposição do ensino e correções e avaliações, com a operacionalização da racionalidade instrumentalizada de acordo com os fins de maior produtividade inserida no processo de trabalho docente, em suma, com a divisão técnica e capitalista do trabalho, todas essas tarefas tornam-se passíveis de serem executadas por pessoas diferentes e em tempos e lugares distintos (Benini, 2012, p. 172).

Outro importante referencial teórico é o historiador crítico estadunidense David F. Noble, que motivado pelo fato de ter se tornado professor de cursos via EaD, buscou compreender os elementos que estavam envoltos nessa modalidade de ensino quando ela se expandiu em larga escala. Nesse sentido, suas obras “De volta à ruína? Ensino a distância, lucros e mediocridade” (2000) e “Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education” (2002) se tornaram importantes trabalhos para compreender a constituição, os interesses e as altas taxas de lucratividade que se encontra desde a formação até os dias atuais da EaD.

De acordo com Noble (2002), a modalidade a distância permite não só comercializar a educação quanto venda de produto, mas também, permite mecanismos para uma maior intensificação e interação das parcerias público-privadas, em um contexto de busca por estar cada vez mais atualizado tecnologicamente, a produção e o desenvolvimento de softwares e demais programas necessários para a aplicação prática da modalidade de ensino, recaem nas mãos de empresas privadas como Microsoft, IBM, Apple e etc., e com isso, passam a faturar grandes fortunas.

Ao estudar a relação do surgimento da EaD com o seu respectivo contexto histórico, Noble (2000) revela a ligação direta da modalidade de ensino com o processo de mercantilização da educação, no momento que se tem a “descoberta” da possibilidade da utilização desta modalidade pelo mercado, se gasta muita energia e recurso para que se estruture os serviços necessários para que ela ocorra. Nesse sentido,

Antes de fincar o pé na universidade, o ensino por correspondência começou como uma empresa comercial. Um dos estabelecimentos mais antigos, particular e com fins lucrativos, foi constituído na Pensilvânia no final dos anos 1880. Seu fundador, Thomas J. Foster, criaria, em seguida, a International Correspondence Schools, que iria tornar-se uma das maiores e mais duradouras empresas desta fértil indústria. Em 1924, estas empresas comerciais, que visavam principalmente um público em busca de qualificações profissionais para o comércio e a indústria, puderam orgulhar-se de ter recrutado um número de estudantes quatro vezes maior que os estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional juntos. Já em 1926, os Estados Unidos computavam mais de trezentas destas escolas, cujo rendimento anual ultrapassava os setenta milhões de dólares (Noble, 2000, s/p).

Ainda relacionado ao período histórico da expansão da EaD, Noble (2000) destaca também a importância da publicidade e do marketing para a divulgação da modalidade de ensino, que pautava a sua argumentação sobre dois pilares principais: a) a defesa e valorização da autonomia do estudante e; b) a possibilidade de uma educação personalizada.

Em todas estas instituições, a prioridade era o recrutamento de clientes e a maior parte dos esforços e rendimentos era destinada à promoção, em prejuízo da instrução. De 50% à 80% das taxas escolares eram normalmente investidas em campanhas de marketing direto, publicidade em revistas e jornais e na contratação e formação de vendedores que ganhavam Comissão sobre as vendas obtidas. "A força de trabalho de todas as escolas é, de fato, direcionada ao desenvolvimento de seu poder de venda", apontava, em 1926, em pleno apogeu do movimento de ensino à distância, um estudo financeiro da Carnegie Corporation. 'É, sem dúvida, seu departamento mais organizado' (Noble, 2000, s/p).

No que se diz respeito a produção teórica nacional sobre educação a distância, um dos nomes que mais se destaca é o de Maria Luiza Belloni, considerada pioneira em tais estudos no país. Sua perspectiva teórica sobre a conceituação e implicações dessa modalidade de ensino são interessantes para refletir sobre alguns aspectos, sobretudo pelo fato de ser uma pesquisadora que enxerga de maneira muito positiva o avanço das TDICS (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação).

Diferentemente de Moore e Kearsley que focam na questão da nova forma de se comunicar, e de Peters que se preocupa com o processo de industrialização do ensino, Belloni (2009) destaca como grande diferencial desta modalidade de ensino aquilo que ela chama de Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD), da qual acredita proporcionar uma oportunidade

de desenvolvimento da autonomia do aluno de forma mais intensa do que acontece no ensino tradicional.

Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. [...] Também a não-contiguidade e a não-simultaneidade deixam de ser elementos centrais nesta concepção. [...] O fundamento deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem (Belloni, 2009, p. 29-30).

Para além desta questão, Belloni (2009) também chama atenção para a fragmentação do trabalho docente, porém é importante destacar aqui, que não necessariamente a pesquisadora enxergue esse processo como algo negativo, nas suas palavras, ocorre a “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (Belloni, 2009, p. 81), pois as múltiplas atividades que antes eram realizadas apenas por um professor tradicionalmente, passa a serem executadas por um conjunto de indivíduos.

Outro importante pesquisador brasileiro é Oreste Preti, responsável junto a Maria Neder, pela criação do primeiro curso de graduação (Pedagogia) oferecido no Brasil via EaD pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) no ano de 1992. Para o pesquisador a conceituação desta modalidade de ensino se daria da seguinte forma:

Educando e educadores estão separados pelo tempo e/ou espaço; Há um canal, ou melhor, canais que viabilizam a interação (canais humanos) e/ou a interatividade (canais tecnológicos) entre educadores e educandos. Trata-se, portanto, de processo mediado e “mediatizado”, construindo outros sentidos aos conceitos de tempo, espaço, presencialidade e distância; Há uma estrutura organizacional complexa a serviço do educando: um sistema de EaD como rede integrando comunicação, orientação acadêmica (tutoria), produção de material didático, gestão, avaliação, etc.; A aprendizagem é processo de construção, que se dá de forma independente, individualizada, autônoma e, ao mesmo tempo, de forma coletiva, por meio de interações sociais (com os colegas de curso, os orientadores acadêmicos, os professores, os autores do material didático) (Preti, 2009, p. 45).

Apesar de não considerar a modalidade de ensino a distância como algo negativo em si mesmo, Preti faz críticas sobre a forma como se desenvolveu e tem sido aplicado o EaD no Brasil, como um modelo educacional que se aproxima muito mais daquele evidenciado pelo autor em 1967 sobre a industrialização do ensino do que a tese defendida por Belloni (2009). Como o próprio pesquisador afirma, “nós que trabalhamos com a educação, conhecemos bem a consequência disto: proletarização, desqualificação, e divisão do trabalho são aspectos que implicam igualmente professores, orientadores e alunos” (Preti, 2009, p. 60).

De acordo com Neder (2009), é necessário olhar para a educação a distância pelas múltiplas faces que a compõe, pois somente desta forma é possível compreender de fato a modalidade e com isso encontrar os meios de utilizá-la da forma que seja mais compatível com

os objetivos democráticos, igualitários e de justiça social. Nessa análise mais complexa e estrutural da EaD, a pesquisadora, partindo dos pressupostos de Milton Santos e Octavio Ianni, destaca que as novas tecnologias de comunicação e informação exercem um papel no processo de globalização “cria a ilusão de que o mundo é imediato, presente, sem geografia e sem história” (Neder, 2009, p. 115). Nesse sentido a pesquisadora realiza a crítica à falsa diversidade propagada ideologicamente pela globalização, pois na mesma medida em que o mundo se torna teoricamente mais plural, as singularidades são pulverizadas.

Behar (2009) oferece um outro ponto de destaque ao conceituar a modalidade de ensino a distância. De acordo com a pesquisadora, a EaD oferece uma “aprendizagem organizada, que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles” (Behar, 2009, p.16). Nesse sentido, a autora compreende o uso da tecnologia para a comunicação como fator essencial para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Seguindo uma linha muito semelhante a de Belloni (2009), Silva, Melo e Muylder (2015) encontram no aluno o principal diferencial da modalidade de EaD, para os pesquisadores ele “é o responsável pelo seu ritmo de estudo e pela carga horária destinada ao curso. Para tanto, o perfil do aluno será um grande influenciador de disciplina e do comprometimento empregado no curso” (Silva, Melo, Muylder, 2015, p. 221). Com isso, o aluno é entendido como o pilar onde a modalidade se desenvolve em torno e assim as instituições que oferecem essa modalidade de ensino deveriam se modelar ao perfil majoritário de seus alunos.

Embora algumas características que antes eram atribuídas exclusivamente ao docente virtual agora também influenciem o trabalho do professor presencial, é crucial reconhecer que a desregulamentação das condições de trabalho na EaD tornou-se uma questão central de distinção entre as duas modalidades. A flexibilização das relações de trabalho, refletida na ausência de planos de carreira sólidos, na remuneração proporcionalmente inferior e nos contratos temporários ou intermitentes, entre outros elementos que serão abordados ao longo desse trabalho, configuram um cenário de insegurança para os próprios profissionais. Essa precarização afeta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes, que muitas vezes enfrentam jornadas extensas e demandas crescentes sem o devido reconhecimento ou apoio institucional.

Ademais, a desregulamentação na EaD também repercute na falta de incentivos para a formação continuada dos docentes, o que pode comprometer a inovação pedagógica e a adaptação às novas tecnologias e metodologias de ensino. Enquanto os professores do ensino presencial, em muitos casos, ainda contam com certa estabilidade e acesso a programas de

capacitação, os docentes da EaD frequentemente se deparam com uma realidade de trabalho fragmentada e desvalorizada. Esse cenário evidencia não apenas a disparidade nas condições de trabalho, mas também aponta para a necessidade urgente de políticas públicas e de regulamentações que assegurem direitos básicos e promovam a equidade entre os profissionais da educação, independentemente da modalidade de ensino que atuam.

Outra forma, e não menos importante de debater o conceito de educação a distância é através da própria legislação brasileira, que em curto espaço de tempo já passou por uma série de modificações. O ponto de partida desta modalidade nas políticas públicas brasileiras se dá nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996, da qual, pode ser considerada como “o estatuto de maioridade para a educação a distância” (Giolo, 2008, p. 2).

Antes mesmo de ser regulamentada oficialmente, existem duas menções a EaD no documento. A primeira delas se dá no artigo 43, parágrafo 3, que afirma ser “obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (Brasil, 1996, s/p) - evidenciando um problema contínuo da modalidade no país: a dificuldade de administrar a EaD de uma forma que o aluno gaste o mesmo tempo de aprendizado que se gasta presencialmente, ou em outras palavras, que ele tenha uma frequência efetiva como se tem no ensino tradicional. No que se diz respeito a segunda aparição, o artigo 65 afirma:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 1996a, s/p).

Assim como na primeira, temos um novo problema antes mesmo da regulamentação da modalidade. De acordo com o artigo afirma-se a “preferência presencial” para a formação dos profissionais do magistério, porém como bem evidenciou Kuenzer (2011), os profissionais docentes que se formam nas licenciaturas em história, geografia, matemática e entre outros, já são mais de 50% destes formados via EaD, o caso mais grave, é na oferta de Pedagogia, da qual sete de dez pedagogas que se formam no Brasil, são formadas em cursos à distância. Não é ao acaso que o ministro da educação Camilo Santana declarou, no dia 5 de dezembro de 2023, sobre a necessidade de uma nova regulamentação dos cursos de licenciatura a distância, uma vez que 6 de cada 10 licenciados no ano de 2022 são de cursos 100% a distância (UOL, 2023).

Apesar de não ser o foco principal deste trabalho, torna-se indispensável refletir brevemente sobre como esses dados expõem um preocupante processo de precarização na formação dos novos professores. Cada vez mais, os docentes chegam ao mercado de trabalho com pouca experiência prática e uma base teórica insuficiente, reflexo de uma formação que,

em muitos casos, tem se tornado aligeirada e superficial. Tal realidade é resultado de um modelo de ensino que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, amplificado por estratégias de mercado das grandes corporações educacionais que dominam o setor de EaD no Brasil. Antes das alterações legislativas promovidas pelo ministro Fernando Haddad em 2024, essas instituições frequentemente ofereciam a possibilidade de cursar uma segunda licenciatura em apenas um ano, inteiramente a distância, independentemente da área de conhecimento escolhida. Esse tipo de formação acelerada, ainda que amplie o acesso a credenciais acadêmicas, compromete significativamente o desenvolvimento integral dos futuros professores, sobretudo no que diz respeito à construção de habilidades pedagógicas essenciais e à assimilação crítica dos conteúdos teóricos. A ausência de uma regulamentação mais rigorosa até então permitiu que tais práticas proliferassem, contribuindo para a consolidação de um modelo educacional que prioriza eficiência financeira sobre a qualidade formativa.

Em sua terceira aparição no documento, se tem a regulamentação da modalidade:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: .

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996a, s/p).

Por fim, a modalidade aparece em mais uma última ocasião no documento, no artigo 87, do qual afirma que o desenvolvimento de um Plano Nacional da Educação deve estar “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, nesse sentido, todos os membros da união devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, recursos da educação a distância” (Brasil, 1996a, s/p). Fica evidente e claro a influência dos documentos multilaterais sobre as decisões educacionais que estão ocorrendo nesse momento.

De acordo com Lima (2004, p. 11-12) o projeto político pedagógico defendido pelos organismos multilaterais internacionais é resultado de acordos comerciais, e não de preocupações educacionais puras, e consequentemente se tem o “aprofundamento do processo

de privatização de setores estratégicos dos países periféricos, desnacionalizando a educação, a ciência e tecnologia”. Para que isso se materialize na realidade concreta, ocorrem as “parcerias entre empresas educacionais e universidades com sede nos Estados Unidos e universidades latino-americanas”, pois são através destas parcerias que ocorre a comercialização dos modelos pedagógicos, programas de ensino, livros didáticos, e sobretudo, material de formação continuada. De acordo com a pesquisadora, todos estes apresentam um caráter ideológico em comum, o avanço de uma cultura empresarial na educação. Quanto a modalidade de ensino a distância:

Uma das principais estratégias para viabilizar este processo é a utilização da educação à distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte americanas e europeias. Neste projeto se articulam as empresas dos países centrais, principalmente IBM, Microsoft, as empresas da mídia, como Time-Warner e os organismos internacionais, num mercado que envolve quatro milhões de professores, oitenta milhões de alunos e trezentos e vinte mil estabelecimentos escolares (Lima, 2004, p.12).

Observa-se que ao longo das suas aparições na LDB, em nenhum momento se tem a caracterização ou conceitualização do que seria tal modalidade de ensino, isso só vai ocorrer dois anos depois com o Decreto n. 2.494, do qual através de 13 artigos busca regulamentar o artigo 80, caracterizando o que seria a modalidade de ensino a distância. Cabe destacar que em nenhum momento foram realizados debates políticos ou acadêmicos para a realização dessa definição.

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.
Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (Brasil, 1998, s/p).

Tomando como base este artigo, o primeiro aspecto a destacar é o fato de que a caracterização da EaD presente no documento se aproxima das conceituações que se centram na gestação da autoaprendizagem, e conseqüentemente, na autonomia do aluno, o que corrobora com a abordagem dos documentos multilaterais. O segundo destaque, é que o documento reduz as múltiplas esferas da mediação aos recursos didáticos e aos instrumentos de trabalho, de tal forma, que quase anula a atuação do profissional docente. Cabe ressaltar também a ausência da figura do tutor ao longo do documento, aquele que é visto pela grande maioria dos teóricos como um resultado exclusivo dessa modalidade de ensino. Conforme afirma Giolo (2008), o documento se limita em ser “genérico”.

Em 2000 tem-se o primeiro de três relatórios e referenciais de qualidade pela SEED, denominado “Indicadores de Qualidade Para Cursos de Graduação a Distância”, que não possuía caráter de lei, apenas de orientação. Logo no início do documento, assim como acontece nos documentos multilaterais, utiliza de um dos argumentos mais genéricos para a defesa da modalidade, “um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2000, s/p). O documento também fornece uma nova caracterização da modalidade de ensino:

[...] considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com o apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (Brasil, 2000, s/p).

Vale destacar que nessa nova caracterização da modalidade de ensino se faz presente um importante avanço, a inserção da figura do tutor, colocando-o numa posição importante no processo de mediação, que enfim deixa de ser associado exclusivamente às TDICS e passa a ser visto como algo mais complexo. Porém se de um lado temos esse avanço, do outro em nenhum momento é traçado de forma pontual qual é o papel e função do tutor, fazendo com que se torne confusa a distinção do mesmo para com o docente, reduzindo apenas a um resultado das “novas formas de trabalho docente” (Brasil, 2000, s/p).

No dia 19 de dezembro de 2005, é publicado o Decreto n. 5.622, essa nova concepção de educação a distância é corroborada de forma oficial, se tornando a conceituação que define a modalidade até os dias de hoje.

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil 2005, s/p).

Cerca de doze anos depois, tal decreto passa por uma atualização através do Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017a), do qual busca alterar alguns aspectos referentes à modalidade de ensino na LDB, que em suma permitiu que as instituições de ensino superior pudessem ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação via EaD, sobretudo através da flexibilização das aulas presenciais.

Nesse sentido, existe um leque de possibilidades e de formas de se compreender a modalidade EaD, e o fato de não existir uma regulamentação que defina suas características acaba acarretando a própria dificuldade de sua conceituação:

O conceito de educação a distância apresenta dificuldades particulares para sua definição em razão da diversidade de características que os sistemas possuem – denominações, estruturas, metodologias, organização –, que acabam por configurar não só diferentes definições, mas também realidades educativas que correspondem às visões de mundo que elas adotam (Luzzi, 2007, p. 96).

Por este motivo, alguns pesquisadores como Mill e Oliveira (2014), vão compreender que o conceito de EaD está em desenvolvimento de forma concomitante a sua definição, enxergando a modalidade como “ser um campo demasiado complexo e ainda em definição, o desafio para a realização de pesquisas sobre EaD começa a ser mesmo na definição do foco do estudo” (Mill & Oliveira, 2014, p. 19).

Mas, dentro desse conjunto de conceituações, observam-se alguns aspectos de semelhança, e com isso, é possível traçar alguns aspectos mais gerais. Em síntese, pode-se afirmar que a modalidade de ensino a distância consiste naquela forma de educação onde os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno, se encontram separados presencialmente e/ou temporalmente.

2.1.2 Contextualização histórica

Para um conjunto de pesquisadores (Moore; Kearsley, 2008; Belloni, 2009), é possível afirmar que a história da educação a distância se dá em paralelo ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, e além disso, pode ser percebida também como desdobramento das diferentes introduções de instrumentos e tecnologias que poderiam ser utilizadas pela prática docente.

Nesse sentido conceituou-se dividir as diferentes fases da EaD de acordo com a principal tecnologia de comunicação que a modalidade utiliza, assim sendo, a primeira fase é a do ensino por correspondência, a segunda por radiodifusão e a terceira com a popularização dos computadores. A primeira fase tem por característica ter como principal instrumento didático a mídia física impressa. Com isso, é possível entender que o simples ato de em alguma medida educar a distância ocorre desde a passagem da oralidade para a escrita, mas é somente a partir das transformações tecnológicas proporcionadas pela Revolução Industrial que vão ocorrer as condições necessárias para a realização da EaD. (Saraiva, 1996; Peters, 2006).

Segundo Moore e Kearsley (2008) as primeiras formas institucionais da modalidade ocorreram entre as décadas de 1840 e 1850, na Grã-Bretanha, através de Issac Pittman no ensino de taquigrafia, e na Europa, com Charles Toussant e Gustav Langeschedt no ensino de línguas. Ainda nesta fase inicial do que entendemos por EaD, Peters (2009, p. 49) destaca que ao buscar compreender a relação desta primeira fase via correspondência com o seu contexto histórico, é perceptível a ascensão desta modalidade de ensino “contribuiu sobretudo para o sucesso da telescola comercial”, dando uma nova possibilidade para a comercialização da educação.

Palhares (2009) fornece um elemento muito interessante sobre essas primeiras ofertas de ensino por correspondência. Ao estudar o Instituto Monitor, que veiculou aqui no Brasil em parceria com a International Correspondence School, o pesquisador observa que o sistema administrativo organizacional destas empresas de ensino por correspondência era reflexo das formas tradicionais industriais. Além disso, corroborando com aquilo que já foi abordado anteriormente por Noble, Palhares destacou na sua observação que o marketing era um dos principais setores das empresas, uma vez que eram responsáveis por pensar as tendências, possibilidades, público-alvo e outras decisões importantes.

[...] com base no planejamento e nas pesquisas efetuadas, estabelecia o preço de venda do futuro curso, dando início imediato à criação e interesse no mercado e, principalmente, junto aos alunos da instituição que concluíram cursos semelhantes (Palhares, 2009, p. 48).

[...] o setor de marketing fazia o planejamento da veiculação determinando os espaços a serem comprados e o montante da verba envolvida. No final dos anos 80, trabalhando apenas com cursos livres, era possível disponibilizar 35 por cento da receita total da instituição para aplicação em publicidade. Naquela época, as escolas por correspondência representavam os maiores clientes da maior editora nacional de revistas (Palhares, 2009, p. 54).

Outro elemento de destaque da observação de Palhares (2009) diz respeito ao trabalho docente, onde novamente vai destacar a semelhança com o modelo industrial. Em outras palavras, se tratava da implementação de organização taylorista do trabalho na educação, e o resultado disso era uma intensa fragmentação e simplificação do trabalho:

A triagem encaminhava todos os exames recebidos à secretaria, que os separava por suas características, modalidade e curso. Se necessário, as questões dissertativas ou avaliativas, como desenhos, eram encaminhadas ao instrutor para avaliação. Os exames compostos por questões de múltipla escolha eram corrigidos por funcionários da própria secretaria, que dispunham de gabaritos para confrontar as respostas. Após aplicação da nota, era providenciado o lançamento na ficha do aluno e encaminhadas recomendações nos casos em que o aluno não tivesse obtido nota suficiente. Da secretaria o documento seguia para a expedição (Palhares, 2009, p. 50).

Apesar do começo empolgante, a primeira fase da EaD encontrou problemas para se tornar rentável, sobretudo que as altas taxas de desistência já se faziam presentes. Com isso, foi necessário adotar diferentes estratégias, como evidenciou Noble (2000, s/p), “os estudantes recrutados deviam pagar a totalidade ou parte importante dos estudos no momento da assinatura”, e quando iniciavam os estudos logo observavam que “não havia compromisso nenhum com o ensino atencioso e personalizado prometido nos anúncios”.

Toda esta situação obedecia, entretanto, a uma perfeita lógica econômica, que a indústria acabou chamando, no seu jargão, de “lucro da desistência” (drop-out money). Se o aluno desistisse do curso, a escola conservava o pagamento integral, mas não tinha mais que pagar as taxas de ensino e, em particular, os professores. Deste modo, a economia deste sistema educativo cínico não encorajava as escolas a manterem os estudantes através da melhoria de qualidade dos cursos e das condições de ensino. Na realidade, ela incentivava o oposto: concentrar todos os esforços no recrutamento e negligenciar o ensino (Noble, 2000, s/p).

Não demorou muito que importantes universidades tradicionais³ começassem a aderir em alguma medida a educação por correspondência, utilizando como principais discursos a defesa da democratização do acesso à educação e da valorização de uma aprendizagem individual e personalizada. Como afirma Benini (2012), as contradições da ‘qualidade superior’ e da ‘democratização’ não demoraram para desabrochar. Os custos para a aplicação da modalidade por correspondência eram extremamente altos, fazendo com que a única forma de ser rentável, era através da realização em larga escala. Somado a isso, começaram a crescer as críticas a esta modalidade de ensino, fazendo com que ela fosse perdendo espaço, se tornando apenas um parente pobre do modelo tradicional.

A segunda fase conceitual da EaD tem como principal característica a utilização nas então novas mídias proporcionadas pela radiodifusão - rádio, televisão, fita cassete, telefone etc. Apesar de muitos pesquisadores concordarem que existiram pequenos experimentos da modalidade de ensino, para a maioria, é nessa fase que marca a sua chegada no Brasil. De acordo com Saraiva (1996), Santos (2002) e Preti (2009), existem dois possíveis marcos da primeira realização de um EaD institucionalizado no Brasil. O primeiro deles seria a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923 pela Academia Brasileira de Ciências, e o outro, foi as experiências de Edgar Roquete-Pinto em 1930 com finalidades educativas.

[...] o rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler. É o mestre de quem não pode ir à escola. É o divertimento gratuito do pobre. É o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado (Roquete-Pinto *apud* Bianco, 2009, p. 58).

³ Chicago, Wisconsin, Nebraska, Minnesota, Kansas, Oregon, Texas, Missouri, Colorado, Pensilvânia, Indiana e Califórnia. (Noble, 2000, s/p.)

Mas é somente na década de 1960 que a EaD vai se estruturar de uma forma mais ativa no Brasil. O Projeto Minerva, criado em 1971 pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação de Curitiba, é um dos muitos exemplos de projetos e programas que surgiram naquele momento histórico. De acordo com Rasiani (2008) o Projeto Minerva era voltado para a educação de pessoas adultas e ao longo de toda existência teria alfabetizado cerca de 6 milhões de pessoas.

Em 1965, começou a funcionar uma Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, que criou o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL – 1972). O objetivo era integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação. Também em 1972, o Governo Federal criou a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa. Em 1981, passou a se denominar FUNTEVE e viria fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINREAD), colocando no ar programas educativos, em parceria com diversas rádios educativas e canais de televisão (Preti, 2009, p. 92).

Em 1971, através da Lei 5.692/1971, definiu-se as diretrizes e bases da educação no Brasil na época, que temos a absorção da utilização das mídias de comunicação por meio das políticas públicas, pois a “utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitiam alcançar o maior número de alunos” (Brasil, 1971). Cabe destacar que um ano antes, de acordo com Santos (2002), o Decreto 408/1970 já havia determinado que todas as emissoras de rádio do Brasil eram obrigadas a veicular programas educativos em sua grade de transmissão.

Apesar dos números chamativos e com isso a então “expansão do acesso ao ensino”, Bianco (2009) questiona os supostos resultados qualitativos dos cursos de EaD via radiodifusão da época. O pesquisador vai sustentar a sua argumentação sobre dois elementos principais. A primeira delas seria a padronização do ensino, uma vez que aquele modelo não fornecia nenhuma interação entre pessoas, de modo que toda e qualquer subjetividade presente no ato de educar não se faz presente. E por segundo, de certa forma como consequência da padronização, os cursos de EaD não levavam em consideração os contextos específicos das diferentes localidades no Brasil. Como necessitava ser um curso em larga escala, para se tornar rentável, não era possível trabalhar com os aspectos locais específicos.

Outro elemento que serve de argumento para questionar a qualidade destes cursos é o que Bueno (2009) destaca como a principal dificuldade enfrentada pela EaD ao longo de sua história: os altos índices de desistência. Segundo o pesquisador, tal problema está diretamente relacionado com a questão da padronização, uma vez que não há compreensão e absorção das diferenças regionais, tornando-se um ensino muitas vezes distante da realidade concreta do

aluno. A abordagem da educação em massa não propicia oportunidades para a aproximação dos conteúdos com as realidades específicas dos alunos.

Outro fator interessante para a análise está relacionado a como estes últimos elementos são abordados, visto o contexto histórico brasileiro daquele momento, a Ditadura Civil-Militar. Em um contexto de censura, se tornou habitual que a grande maioria das instituições que ofereciam alguma modalidade de ensino buscaram produzir conteúdos que não poderiam ser censurados, neste sentido era evidente que a produção altamente genérica desassociada das realidades concretas e específicas era o tipo de material que não sofreria consequências com o regime militar da época.

A terceira fase conceitual da EaD se dá com a popularização dos computadores e traz consigo uma revolução no que se diz respeito ao armazenamento de dados e informações - CD, DVD, pen drive, HD externo etc.

A utilização do computador sem ligação à rede possibilitou a articulação e agrupamento das mídias existentes em um só meio de processamento. O formato digital possibilitou que em uma só mídia estivessem disponíveis imagens, sons e textos. As grandes enciclopédias, que resumiam todo o conhecimento humano, podiam ser disponibilizadas em um único CD-ROM. A articulação dos diversos textos, imagens e sons, possibilitou a organização das informações na forma de hipertexto, 'criando a facilidade de navegação por intermédio de links que quebram a sequência de leitura'. Outra possibilidade aberta com a digitalização de dados e informações foi 'o recurso de pesquisa por meios de ferramentas de busca que varrem o texto procurando por palavras-chave ou mesmo conteúdo específico' (Valente, 2009, p. 65) (Benini, 2012, p. 2015).

De acordo com Motta (1986, p. 116), quando se pensa a simples inserção do computador no espaço escolar pode ser enxergada por quatro ângulos diferentes: a) como um mecanismo de instrução, ou nas palavras do pesquisador, "capacidade de solução de problemas que auxilia o estudante numa série de questões que de outra forma seria difícil tratar"; b) como um objeto de instrução, onde caberia a escola a instruir o aluno sobre o uso do computador; c) como um instrumento de administração da educação, ou seja, um instrumento de planejamento sobretudo da coordenação e; d) "um instrumento de pesquisa e desenvolvimento de técnicas pedagógicas, à medida que é um mecanismo apropriado à correção de desvios, podendo ser utilizado para a manutenção da qualidade do ensino".

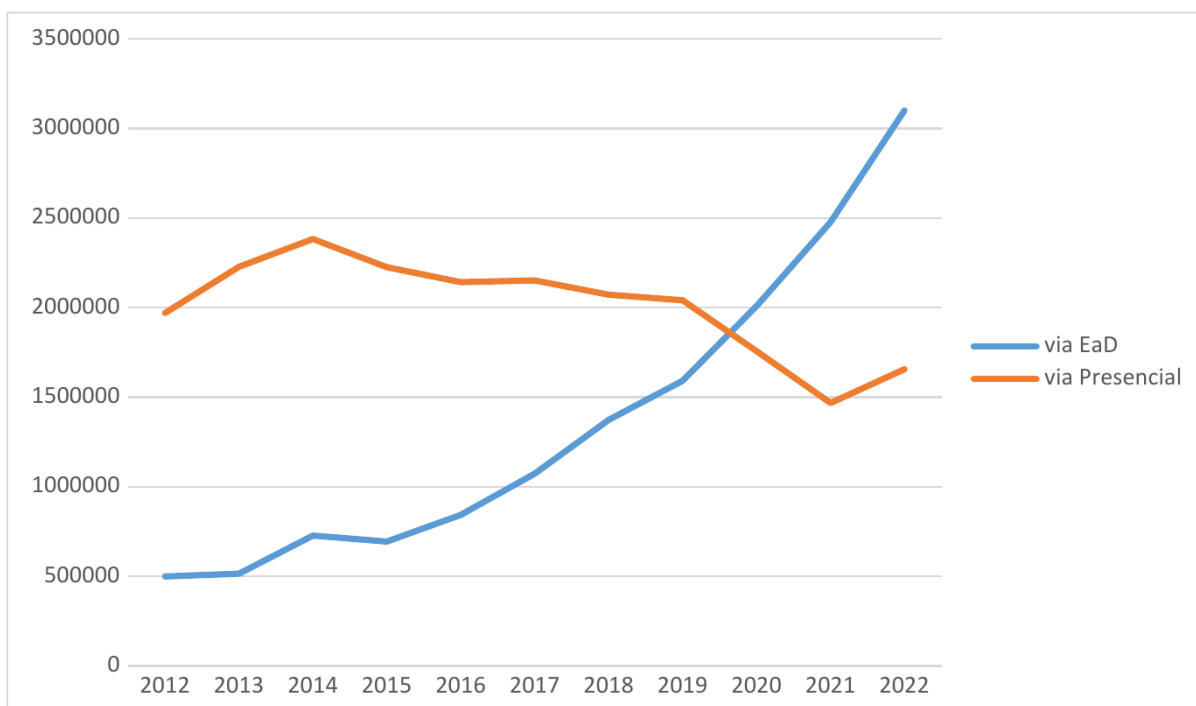
Os diferentes pesquisadores que fundamentam a divisão conceitual da EaD possuem divergências sobre a existência de uma possível quarta fase, sendo esta caracterizada pela popularização da rede mundial de computadores, a internet, gerando a chamada educação online. O debate gira em torno do fato de que para aqueles que defendem a sua não existência, acreditam que o impacto do uso do computador sem internet nesta modalidade foi muito baixo,

uma vez que a logística de funcionamento inviabiliza a propagação de um modelo de EaD estruturado exclusivamente no computador. Nesse sentido, o impacto transformante nessa modalidade de ensino aconteceria pela soma entre a popularização dos computadores e da internet, uma vez que o resultado desta proporcionou um novo leque de possibilidades, sobretudo através da possibilidade de transmissões simultâneas e da criação de ambientes virtuais de trabalho, que permitem uma maior interação entre os alunos. Independentemente da existência ou não de uma quarta etapa do desenvolvimento da EaD, é evidente que essa modalidade de ensino se consolida neste contexto de popularização do acesso às tecnologias de comunicação, e sobretudo, a internet.

A década de 1990, como visto anteriormente, foi o marco legal da modalidade a distância no Brasil, e conseqüentemente, uma vez regulamentado, se tem as condições necessárias para o crescimento. Passados em torno de 30 anos, hoje a EaD não só se consolidou, mas como se tornou, em números de ingressantes, o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil – de acordo com o Inep (2022), no ano de 2022 o número de ingressantes em cursos de graduação presencial foi 1.656.172, enquanto no EaD foi de 3.100.556.

De fato, a pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade de que as pessoas não podiam estar em contato uma com as outras e fez com que a EaD ganhasse uma proporção muito maior. Observa-se que o número de pesquisas envolvendo esta modalidade de ensino cresceu significativamente nesse período. Porém, conforme demonstrado Bellinaso (2020) o processo de consolidação e desenvolvimento já ocorria antes mesmo da pandemia. Se o início da década de 2010 foi marcado por uma consolidação com números altos, a segunda meta já apresentava um crescimento exponencial antes mesmo deste fenômeno histórico.

Gráfico 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação.



Fonte: Inep, com base no Censo do Ensino Superior⁴.

Quando se observa o gráfico com o número de ingressantes em cursos de graduação via EaD – mais interessante que números de matrículas ou vagas, pois muitas vezes são números que não significam uma realização prática -, nota-se que desde 2015 se tem uma acentuação da curva de crescimento, mostrando que a respectiva modalidade de ensino já vinha em crescimento contínuo antes mesmo da pandemia.

Mas isso não significa que a pandemia não tenha contribuído para a disseminação da modalidade. Como já dito, o fato de que as pessoas necessitaram estar isoladas nesse período fez com que, as instituições de educação precisassem criar mecanismos para continuar suas atividades nessas condições. Com isso, em alguma medida, a grande parcela destas experimentaram a modalidade de ensino a distância, e com isso, muitas daquelas que eram conservadoras a tais mudanças, acabaram adotando o EaD de forma definitiva, sobretudo quando o setor privado percebeu a potencialidade lucrativa da modalidade. Se tornou comum os relatos nas instituições privadas de ensino superior, cursos que eram presenciais, se tornaram à distância na pandemia, e posteriormente não retornaram mais ao presencial.

Ao mesmo passo da escrita desta tese, se tem ascensão e a popularização da utilização de uma nova ferramenta tecnologia, a Inteligência Artificial – IA. Ao proporcionar a

4 Até o momento do desenvolvimento desta pesquisa, o último Censo do Ensino Superior publicado pelo Inep no ano de 2024, trazia dados referentes até o ano de 2022.

possibilidade de produzir conteúdo escrito, vídeos e imagens com poucas informações, têm aberto espaço para que debates e possibilidades que anteriormente pareciam distantes se tornarem reais. O aperfeiçoamento das IA podem levar a uma nova etapa da EaD, um ensino cada vez mais tecnológico, e cada vez menos humano. No dia 17 de abril de 2024, o jornal Folha de São Paulo publicou a matéria “Gestão Tarcísio vai usar ChatGPT para produzir aulas digitais no lugar de professores” (Palhares, 2024) do qual evidencia que os slides que todos os professores da rede pública do Estado de São Paulo são obrigados a seguir, serão produzidos por uma IA. Isto revela, que em um momento em que esta tecnologia que ainda é embrionária, já está impactando em partes do trabalho docente que até então não eram impactadas.

Observando os pontos levantados ao longo da contextualização conceitual e histórica da educação a distância, contata-se que seu desenvolvimento e consolidação sempre esteve atrelada a uma lógica mais quantitativa e menos qualitativa, se afastando de uma realidade mais manufatureira, do ensino tradicional e presencial, para uma lógica mais industrial, de produção em larga escala.

Como dito anteriormente, não se pode olhar para o crescimento exponencial da EaD e reduzir a explicação do fenômeno apenas ao desenvolvimento das novas tecnologias – isto já seria um erro por si só, uma vez que o desenvolvimento das tecnologias no sistema capitalista se dá de acordo com os interesses do capital e não de acordo com as necessidades sociais. Se de um lado se parte da compreensão de que a regulamentação da modalidade ocorreu no Brasil na década de 1990, do outro lado, se faz necessário observar de forma mais atenta o contexto histórico daquele momento.

A década de 1990 marca uma série de mudanças não só no Brasil, mas em muitos países da periferia do capitalismo. No que se diz respeito a América Latina, o chamado Consenso de Washington foi um marco da propagação do pensamento neoliberal sobre esses países, que em parceria com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, não tardou em obter os resultados desejados. A defesa do estado mínimo, privatizações e a abertura de serviços para uma mercantilização contínua, foram marcas desse processo.

A regulamentação da modalidade de ensino a distância não ocorre de maneira simultânea a este processo de propagação do pensamento neoliberal por obra do destino, mas pelo fato de este fornecer elementos de interesse do capital, sobretudo para a lógica neoliberal. Nessa perspectiva, para compreender as condições do trabalho docente nessa modalidade é importante entender em que medida, tal modalidade, se desenvolve enraizada nesta lógica neoliberal. Para isso, é buscamos compreender o que é o neoliberalismo, analisar seu impacto na educação, seu desenvolvimento no Brasil e sua relação com a educação a distância.

2.2 EaD na fase neoliberal do capitalismo

Antes de debater o conceito de neoliberalismo, é necessário fazer algumas considerações. A primeira delas é o fato de que alguns pesquisadores das ciências sociais ou de suas áreas correlatas, principalmente no que se diz respeito ao campo teórico, questionam a própria legitimidade do conceito de neoliberalismo, uma vez que estes compreendem que seria apenas um resgate ao pensamento liberal sem propor nenhuma grande inovação, como por exemplo, Draibe (1993), que afirma que no fundo as teorias neoliberais são apenas empréstimos do pensamento liberal onde “reduzem à afirmação genérica da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado, do indivíduo sobre o coletivo” (Draibe, 1993, p. 88).

Dentro desta perspectiva o neoliberalismo é visto muito mais como uma espécie de discurso, ou como um conjunto de regras e práticas a serem adotadas, do que propriamente, uma teoria estruturada, em uma linguagem mais simples, seria mais um “livro de regras” do que a “argumentação de uma tese”. Isso se reflete de forma mais clara, quando se constata o fato de que a grande maioria das pesquisas envolvendo a questão do neoliberalismo dos anos 1990 a 2004, segundo Boas e Gans-Morse (2009), não se preocupam em debater o conceito.

Como afirma Venugopal (2015, p. 165), “o neoliberalismo está em toda parte, mas, ao mesmo tempo, em parte alguma”. Ou como John Clarke (2008) vai dizer, o neoliberalismo passa a ser um termo mais associado a um *zeitgeist*⁵ político-econômico. Para além disso, uma vez que Venugopal (2015) compreende que o conceito de neoliberalismo é construído muito mais pelos seus críticos do que por seus próprios pensadores, o pesquisador fomenta o debate em torno da validade do conceito ao afirmar que este nasce associado a uma determinada moral-crítica.

Apesar de todos estes argumentos, Andrade (2019, p. 215) afirma que é justamente este caráter moral-crítico que permite que o conceito revele sua potencialidade, uma vez que “(...) confere-lhe o status de ideia força capaz de mobilizar a pesquisa e os atores políticos”.

Se o conceito por vezes designa alvos contraditórios e dá margem a acusações recíprocas entre teorias, este fato se deve à própria potência do termo. Assim como ocorre com outros conceitos (democracia, populismo, poder etc.), que são dotados de caráter fortemente normativo, de natureza multidimensional e de abertura para modificações ao longo do tempo, o neoliberalismo torna-se alvo de disputas e, portanto, de dispersão conceitual, de inconsistência terminológica e de definições

⁵ *Zeitgeist* é um termo alemão comumente adotado na filosofia e nas ciências humanas que tem como tradução literal: “espírito de época”, “espírito do tempo”. De forma didática, consiste em um conjunto de ações intelectuais e/ou culturais que seguem um mesmo caminho, como se um “espírito” as guiasse.

fracas. Seus próprios críticos reconhecem ocorrências similares endêmicas nas ciências sociais (Boas & Gans-Morse, 2009; Venugopal, 2015). Essa deriva, no entanto, não é por si só capaz de criar confusão entre os atores políticos. Na medida em que os movimentos sociais têm suas próprias perspectivas de luta, eles não necessariamente ficam perdidos pelas variações conceituais, pois são capazes de perceber quais definições são mais interessantes estrategicamente, ao mesmo tempo em que podem refinar os seus alvos e refletir sobre os pressupostos teóricos de sua crítica (Andrade, 2019, p. 216).

Para finalizar o debate sobre a pertinência ou não do conceito de neoliberalismo, existe uma questão da qual se faz extremamente importante, e para compreendê-la melhor, se utilizará de uma metáfora. O século XXI para os esportes, em sua grande maioria, é o século das estatísticas, onde as modalidades esportivas nunca estiveram tão conectadas às ciências exatas, como no atual momento. Se criam fórmulas, cálculos e estatísticas diariamente com o objetivo de tentar ‘cientificar’ qual jogador é melhor, qual jogada é mais eficiente, qual time é melhor etc. Mas de nada adianta os números evidenciarem que determinado jogador é excelente, se ele não passa naquilo que os comentaristas chamam de “teste do olho”, que em outras palavras, significa que o jogador não só precisa ser apenas bom estatisticamente, ele precisa parecer visualmente bom. A pessoa que assiste em casa precisa saber que aquele jogador/jogada/time é diferenciado apenas pelo olhar. Em suma, a estatística só tem sentido quando ela legitima o “teste do olho”.

Quando realizamos o “teste do olho”, por mais concretos que possam ser os argumentos contra a validade do conceito de neoliberalismo, o “olho” nos revela uma série de metamorfoses polícia-econômico-sociais. Por mais que Hilgers (2011) faça tal afirmação relacionada a sua área de conhecimento, pode-se expandi-la, sendo assim:

[...] quando o neoliberalismo é implementado e suas práticas e linguagem associadas afetam nossa compreensão dos seres humanos, modificando relações sociais, instituições e seus funcionamentos, que ele se torna um objeto apropriado para a antropologia. Uma vez que ele se torne envolvido na estruturação concreta do mundo da interação social e da experiência e exerça uma influência real sobre a maneira pela qual os agentes pensam e problematizam suas vidas, pesquisas podem ser levadas a cabo no campo e teorias emergem buscando analisá-lo e estabelecer seus efeitos, ao mesmo tempo evitando sua retificação (Hilgers, 2011).

Vale ressaltar que em meio todo esse debate, conceitos como o do neoliberalismo se tornam importantes objetos e instrumentos de disputas teóricas e políticas. Mediante a todos os elementos apontados, este trabalho compreende que não só é pertinente, mas como se faz necessário a discussão sobre o conceito de neoliberalismo. Porém é extremamente nebuloso abordar tal conceito sobretudo por três fatores: a) até entre aqueles que se autodenominam neoliberais não existe uma convergência e unanimidade sobre o conceito; b) o neoliberalismo

é algo em movimento e com isso suas pautas estão em constante mudança e; c) nem sempre a prática neoliberal condiz com a teoria neoliberal.

2.2.1 Abordagem conceitual

Para além da discussão da existência ou não do conceito de neoliberalismo, outro debate que se faz recorrente é daqueles que defendem que não existe um “tipo ideal” de neoliberalismo, mas sim, um conjunto de neoliberalismos, onde de acordo com suas perspectivas, cada realidade concreta seria responsável pela formação de um neoliberalismo único, de modos que não se poderia traçar um “universal”.

De certa forma, as realidades concretas distintas influenciam nas formas como o neoliberalismo se manifesta em cada localidade, mas os princípios exploratórios e de acumulação do capital continuam o mesmo. Nesse sentido, esse trabalho opta por uma abordagem marxista sobre o neoliberalismo, compreendendo que existe uma estrutura fundante do que seria o neoliberalismo e que se faz presente ao redor do globo, mas que ao mesmo tempo, as realidades concretas distintas apresentam suas singularidades.

É importante ter em mente que por mais que o pensamento marxista estabeleça uma espécie de definição conceitual em relação ao neoliberalismo, ao mesmo, entende que o espaço e o tempo exercem sua influência sobre os fenômenos. A metodologia do materialismo histórico-dialético, permite que ao mesmo tempo que se tenha uma essência neoliberal se leve também em consideração, as distintas realidades históricas e materiais de cada localidade, e com isso, promovem especificidades próprias. Ao mesmo tempo que o neoliberalismo estadunidense é bem diferente do brasileiro, que por sua vez, é diferente do haitiano, todos eles visam um propósito: a acumulação desenfreada do capital.

Marx não presenciou o neoliberalismo, mas por outro lado, estabeleceu pressupostos metodológicos dos quais permitem analisar esse fenômeno. Nesse sentido, de acordo com a abordagem marxista, o neoliberalismo é compreendido como um novo estágio do capitalismo que se decorreu da crise estrutural de 1970, conservando os elementos essenciais do capitalismo, analisados por Marx (2017) em sua época, mas adaptado à nova realidade político-econômico-social.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional

apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria (Harvey, 2008, p. 12).

Marx não poupou esforços para evidenciar que o capitalismo se sustenta através da acumulação, que só acontece, dada a exploração que este sistema faz para com a classe trabalhadora. Harvey (2008) evidencia a existência de um carácter contínuo de acumulação, por mais que esta se manifeste na prática de forma muitas vezes diferente do que se evidenciava no capitalismo da época de Marx. Porém, algumas semelhanças permanecem, a acumulação capitalista continua sendo pautada no furto e na violência.

Para Harvey (2008), existem quatro elementos de destaque no neoliberalismo que revelam essa nova e velha forma de precarização: a) privatização e mercadização; b) financeirização; c) administração e manipulação de crises e; d) redistribuições via Estado. No que se diz respeito ao primeiro, em síntese, se trata da transferência de ativos que pertencem ao domínio público e popular para a iniciativa privada, e com isso, gera um privilégio de classe. Esse movimento ocorre desde serviços de utilidade pública (esgoto, luz, telecomunicações) até para com as instituições públicas (universidades, laboratórios, presídios), da propriedade intelectual (patentes) até os recursos naturais (terra, água, plantas).

Por sua vez, a financeirização é caracterizada pela estruturação de um modelo especulativo e predatório de acumulação, atuando através de uma série de operações fraudulentas (inflação, fusão, aquisições, endividamentos, comissões etc.). No que se diz respeito a administração e manipulação das crises, Harvey (2008) não só demonstra como as crises são orquestradas pelo capitalismo, mas como também, através de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), transfere-se a riqueza dos países pobres para os países ricos. Por fim, através de diversos mecanismos (códigos tributários, subsídios, isenções fiscais etc.), o Estado neoliberal é marcado por uma série de redistribuições de capital em direção às classes altas.

O Estado joga um papel decisivo no neoliberalismo. O ímpeto de restauração do poder de classe distorce na prática a teoria do Estado mínimo. A criação de um clima favorável aos negócios e aos investimentos, a difusão financeira, a transferência dos prejuízos privados para as contas públicas, a repressão dos sindicatos, a precarização das leis trabalhistas, a redução de gastos sociais, a difusão de políticas públicas de responsabilização individual, a ação repressiva da polícia e do judiciário, os privilégios concedidos a grandes corporações, a delegação ao setor privado da

formulação de leis da estruturas regulatórios, das políticas públicas e a promoção de parcerias público-privadas, nas quais o Estado assume os riscos enquanto as empresas ficam com os ganhos, são alguns dos exemplos de práticas estatais neoliberais que se colocam ao lado dos interesses capitalistas em detrimento dos direitos coletivos dos trabalhadores, do bem-estar da população e da proteção ambiental (Andrade, 2019, p. 222-223).

2.2.2 Do liberalismo ao neoliberalismo

Em certa medida, o sucesso hegemônico do capitalismo se dá devido a sua capacidade de reestruturação, uma vez que são nos momentos de crise em que o modelo é colocado em xeque, este acaba sempre se reformulando, sem perder a essência, e permanecendo na hegemonia. Vale ressaltar que, por mais brilhante que possa parecer, essa capacidade de se reestruturar só ocorre porque o capitalismo tem as ferramentas necessárias para isto, sejam estas legítimas ou não, impositivas ou não etc.

Um dos meios fundamentais de compreender o neoliberalismo, e conhecendo as teorias anteriores que sustentaram o capitalismo, uma vez que se trata não só de um resgate aos principais preceitos do liberalismo, mas como também da crítica ao keynesianismo e ao Estado. Cabe aqui algumas palavras sobre estas duas teorias.

O pensador responsável por construir os fundamentos do liberalismo, foi Adam Smith, sobretudo em sua publicação denominada “A Riqueza das Nações” do ano de 1776, um marco político e econômico da história. Em linhas gerais, pode-se dizer que:

Smith afirma que o mundo seria melhor - mais justo, racional, eficiente e produtivo - se houvesse a mais livre iniciativa, se às atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por reguladores e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofício. Prega a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o Estado a funções definidas, que delimitaram apenas parâmetros bastante gerais para as atividades livres dos agentes econômicos. São as três funções do governo na argumentação de Smith: a manutenção da segurança interna e externa, a garantia da propriedade e dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública (Moraes, 2001).

Para além dessa visão de um mundo que este consideraria melhor, a obra marca também a naturalização de elementos que são fundamentais para o capitalismo. Segundo Adam Smith, a procura pelo lucro, a motivação do interesse próprio e a concorrência são elementos que compõem a natureza humana, que quando estimulados, valorizam o empenho, recompensam a poupança, remuneram o investimento, premiam a iniciativa criativa, além disso, favorecem a criação de um sistema ordenador pautado nas ofertas e demandas.

Assim é que os interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os induzem a converter seu capital para as aplicações que, em casos ordinários, são as mais

vantajosas para a sociedade [...]. Sem qualquer intervenção da lei, os interesses e os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e distribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais condizente com o interesse de toda a sociedade (Smith, 1983, p. 104).

É com base nesta argumentação que Adam Smith vai inaugurar a expressão “mão invisível” do mercado, como sendo essa “força invisível” responsável por equilibrar as relações neste ambiente de livre iniciativa e concorrência. Cabe destacar, que é justamente na defesa dessas liberdades que se tem a gênese da valorização da meritocracia, uma vez que o indivíduo possui a liberdade de buscar seu próprio interesse - desde que não viole as leis da justiça, teoricamente -, de acordo com o seu modo, capital e trabalho, ele passa a concorrer “com os de qualquer outra pessoa ou categoria de pessoas” (Smith, 1983, p. 47).

Outro importante nome para a teoria liberal é David Ricardo, onde através da publicação de "Princípios de economia política e tributação" (1817), aplica as concepções teóricas levantadas por Adam Smith em outras dimensões, e com isso, mostra as virtudes da divisão social do trabalho:

Num sistema comercial perfeitamente livre, cada país naturalmente dedica seu capital e seu trabalho a atividade que lhe seja mais benéfica. Essa busca de vantagem individual está admiravelmente associada ao bem universal do conjunto dos países. Estimulando a dedicação ao trabalho, recompensando a engenhosidade e propiciando o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui-se o trabalho de modo mais eficiente e mais econômico, enquanto pelo aumento geral de volume de produtos difunde-se o benefício de modo geral e une-se a sociedade universal de todas as nações do mundo civilizado por laços comuns de interesse e de intercâmbio. Este é o princípio que determina que o vinho seja produzido na França e em Portugal, que o trigo seja cultivado na América e na Polônia, e que as ferramentas e outros bens sejam manufaturados na Inglaterra (Ricardo, 1982, p. 104).

Assim como Adam Smith, David Ricardo vai enxergar no mercado o melhor caminho para se gerar eficiência, justiça e riqueza. Para ambos o caminho da livre iniciativa e concorrência seria o caminho para a construção de uma sociedade harmônica. Nesse sentido, é inevitável que esses pensadores enxerguem os reguladores estatais e as corporações são vistos como os grandes inimigos.

Por mais que a Revolução Industrial exerça um papel histórico muito importante para a consolidação do liberalismo, quando se observa os primeiros anos de industrialização da Inglaterra e da França é possível notar um conjunto de fábricas das quais estavam controladas, por aquilo que Adam Smith vai chamar de “mão visível do Estado”, em outras palavras, um conjunto de legislações e regulamentações que tinham como objetivo a proteção comercial, acabavam, segundo os liberais, se tornando empecilho para o próprio aperfeiçoamento produtivo.

Ao adentrar ao século XX já era possível olhar para um século de domínio do liberalismo, e com isso, a possibilidade maior de fazer reflexões sobre ele. Nesse sentido, se fez evidente que ao longo desse período, por mais que diversos países, como o próprio Estados Unidos, se estabelecessem como países liberais, na prática, utilizaram de diversos recursos opostos ao próprio liberalismo como meios de crescimento: intervenção estatal, protecionismo, apoio ao poder público etc.

Além disso, era notório alguns fatos relacionados ao século XIX: crises de superprodução, pânico financeiros, disputas coloniais, além de sucessivas guerras continentais e revoluções. O início do século XX é marcado pela crise do liberalismo, que vai ter como a gota que transborda o copo, a crise de 1929. A Grande Depressão forçou ainda mais o Estado a buscar saídas reguladoras e uma maior intervenção do Estado, consolidando um processo que já vinha se desenrolando desde o começo daquele século.

Quando o liberalismo encontra sua crise, se tem a ascensão de John Maynard Keynes e de sua obra “Teoria geral do emprego, dos juros e da moeda” (1936). É das contribuições desta obra que surge a doutrina keynesiana, ou keynesianismo. Através de análises econômicas das últimas décadas, o autor destaca que as crises eram inerentes ao capitalismo, e que uma vez que elas eram inevitáveis, se fazia necessário criar as melhores condições para enfrentá-las.

Com isso Keynes defende a necessidade da criação de um Estado com maior influência macroeconômica, e com isso, um poder público que tenha capacidade de regular as oscilações entre emprego e investimento, de tal forma que exerça um controle maior sobre os períodos de crise. Com isso, os anos 40 e 50 do século XX ficaram marcados pela presença do New Deal nos Estados Unidos e do Estado de bem-estar social na Europa, ambos pautados na teoria keynesiana.

O New Deal americano e o Estado de bem-estar europeu iriam testar (e aprovar durante bom tempo) a convivência do capitalismo com um forte setor público, negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social, etc. Em suma, em pouco tempo, o Estado viu-se em condições e na obrigação de controlar o nível de atividade econômica, inclusive o emprego, através de instrumentos como a política monetária, a taxa de juros e os gastos públicos (Moraes, 2001, p. 14).

Apesar de se sustentar por um período considerável e demonstrar uma faceta mais planificada do capitalismo, o keynesianismo passa a ser confrontado por uma nova visão de mundo do qual se tinha como grandes interesses, os das multinacionais, dos royalties, das patentes, das aplicações etc. Na mesma medida que crescia essa corrente de pensamento que buscava resgatar os preceitos liberais, a década de 1970 reservava grandes crises para os Estados Unidos e o mundo.

É neste contexto de crise econômica que se passa a enxergar o Estado de bem-estar social como uma grande máquina de gastar dinheiro, onde a constante elevação dos salários, o excesso de direitos sociais e a consequente carga tributária mais elevada passam a ser visto cada vez mais como algo negativo. A legislação trabalhista que foi uma das molas propulsoras para a consolidação desse modelo político econômico, agora passa a ser vista como empecilho para o desenvolvimento. As consequências são: crescente da inflação, desequilíbrio fiscal dos Estados e baixo crescimento econômico. A soma desses elementos culmina na criação de um ambiente propício para se realizar o resgate dos discursos liberais e da defesa de um Estado mínimo.

Se torna crescente a concepção de que este modelo de Estado keynesiano desestimula o trabalho e gera pobreza, uma vez que as leis trabalhistas atrapalham os empresários e com isso diminui a oferta de empregos. A ideia de que se tem um Estado gigantesco, que cada vez mais se torna um aparelho burocrático, e consequentemente, improdutivo e ineficaz. O não favorecimento ao desenvolvimento do setor privado e a alegação de que as políticas públicas em demasia acomodam os marginais, foram algumas das críticas que passaram a ser argumentadas contra o Estado de bem-estar social. Com o keynesianismo colocado em xeque, abriu-se espaço para a ascensão do neoliberalismo, que não só era opositor direto do keynesianismo, como também, tinha como principal inimigo, o comunismo.

Através do resgate dos preceitos liberais e da defesa extrema do estado-mínimo, o neoliberalismo se consolidou na prática na década de 1980, sobretudo através da ascensão dos governos de Margaret Thatcher (1979, Inglaterra) e Ronald Reagan (1980, Estados Unidos), e passa a ganhar proporções globais com o fim da Guerra Fria. Mas antes, ele precisou ser testado, e a ditadura chilena foi o palco.

Em linhas gerais quando se observa o Chile de Pinochet, além do fato deste ter apoio de diversas instituições estadunidenses, é possível observar: o desmonte dos movimentos sociais, sobretudo os de esquerda; desregulamentação das leis trabalhistas; privatizações; liberalização dos recursos naturais; abertura para o investimento externo, e entre outros elementos. Cabe fazer um pequeno apontamento que será trabalhado melhor posteriormente, que tais fatores contribuíram na crise latino-americana da dívida do início dos anos 1980, que vai ter como consequência a busca por empréstimos junto ao FMI, que por sua vez, vai exigir a aceitação de uma espécie de pacto neoliberal.

Com o “sucesso” do experimento chileno, o neoliberalismo adentra os Estados Unidos e a Inglaterra e passa a caminhar em passos largos. No que se diz respeito ao governo de Reagan, o caminho seguido era claro:

A desregulação de tudo – de empresas aéreas e de telecomunicações ao sistema financeiro – abriu novas áreas de liberdade de mercado irrestrita para poderosos interesses corporativos. As reduções de imposto sobre investimentos na prática subsidiaram o movimento do capital do nordeste e do meio-oeste sindicalizados para o sul e o oeste não sindicalizados e fracamente regulados. A desindustrialização doméstica e a tendência a elevar a produção para o exterior tornaram-se muito mais comuns. O mercado, descrito ideologicamente como forma de promover a competição e a inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista. Os impostos corporativos sofreram uma dramática redução e a faixa mais alta passou de 70% a 28%, naquilo que foi denominado ‘a maior redução de impostos da história’ (Harvey, 2014, p. 34-35).

Dentro desse contexto histórico, é nítida a mudança de direção ideológica adotada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), que abandonam o viés keynesiano para adentrar a lógica neoliberal, atuando como grandes meios de propagandas e propagação do combate às políticas estatais, do desmonte social, e claro, da implementação do neoliberalismo (Duménil; Lévy, 2005). Estes exerceram um papel central no avanço de tal modelo sobre os países periféricos posteriormente.

No cenário europeu, a figura central do avanço do neoliberalismo é Margareth Thatcher, que na época era chefe de governo da Grã-Bretanha, cargo que alcançou sob a promessa de uma reforma econômica. Promessa que se pautava sobretudo no abandono das políticas regulatórias e na desestruturação do Estado de bem-estar social.

Como meios para atingir o objetivo pretendido, a atuação Thatcheriana trouxe à baila, assim como também o fez Reagan, o enfrentamento de esqueletos sindicais sólidos que tornassem inflexível a competitividade no mercado. Thatcher barrou os pactos do Estado de bem-estar social. Ainda, promoveu a iniciativa de empreendedores por meio da criação de um ambiente favorável aos negócios e à livre iniciativa comercial. Enfim, privatizou prestadores de serviços públicos do Estado e reduziu impostos (Harvey, 2014). Em favor do individualismo, da responsabilidade individual e da propriedade privada, dissolveram-se os mecanismos de solidariedade social existentes na Inglaterra da época (Neto; Pinheiro, 2020).

De acordo com Duménil e Lévy (2005), a partir do momento em que o neoliberalismo consegue se estabelecer e se sustentar sobre os regimes de Reagan e Thatcher, é que ele passa a adentrar aos demais países. Os endividamentos, as crises e as recessões que ocorriam nos países periféricos, serviram de meios pelos quais esse “novo e velho” capitalismo cooptava mais adeptos. Enquanto estes países estavam sedentos por empréstimos e créditos, sejam para quitar as suas dívidas ou para acelerar seu desenvolvimento, as instituições financeiras internacionais, uma vez que são controladas pelo capital estadunidense e europeu, cada vez mais exigiam de seus credores que adotassem políticas neoliberais.

2.2.3 O que defendem os neoliberais?

De acordo com Martins (2009), os principais elementos fundantes do projeto neoliberal são: a) o mercado como o grande organizador social; b) individualismo com o principal valor moral; c) a supervalorização da noção de “liberdade” e por fim, d) a radicalização do estado mínimo. Nesse sentido, se faz importante comentar brevemente cada um deles.

O primeiro deles é o “mercadocentrismo”, a concepção de que o mercado seria o grande responsável pela organização social (Bianchetti, 2005). Na perspectiva de Hayek, o mercado é o mecanismo autorregulador não só da economia, mas como das próprias relações sociais. O mercado garante ao indivíduo a realização de suas individualidades, nesse sentido, a autorregulação do mercado, ou como vai ficar mais conhecida, a “mão invisível” é o resultado da soma das múltiplas individualidades, de forma que, “Nesses moldes, o mercado é visto como sinônimo de eficiência e agilidade quanto à cobertura de um extenso leque de ações que envolvem a produção de bens e a prestação de serviços públicos”. (Santos; Paixão, 2014, p. 73).

Moraes (2001), em sua análise sobre o neoliberalismo, destaca a questão do “mercadocentrismo”, apesar de não usar o termo propriamente. Segundo o autor, pode-se dizer que os teóricos neoliberais defendem a atuação de duas principais frentes para o desenvolvimento de tal ideologia: a) a privatização das empresas estatais e dos serviços públicos e; b) a chamada “desregulamentação” do mercado, diminuindo a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. De tal forma, que todas as atividades produtivas deveriam se desassociar do Estado.

Isso se torna ainda mais evidente quando se olha para a realidade concreta das ações tomadas pelos governos neoliberais, da qual se torna possível observar as seguintes lutas: protestos empresariais contra pressões fiscais; denúncias de políticos conservadores em relação às políticas redistributivas; campanhas empresariais contra a participação do Estado em determinados setores; resistência contra a regulamentação; crítica a ineficiência e lentidão do serviço público ofertado pelo Estado de bem-estar; conseqüentemente ao último, se tem a valorização dos processos de privatização, inclusive das áreas sociais (como saúde e educação) (Moraes, 2001).

Dando sequência, temos o individualismo sendo colocado como o valor moral radical. Hayek foi grande defensor do princípio da liberdade individual, sobretudo da defesa do “poder de decisão” que todos os indivíduos, segundo o pensador, deveriam ter direito.

O indivíduo para o neoliberalismo é, portanto, o resultado da “sorte”, que determina as suas aptidões e capacidades naturais. É o fruto de uma medida arbitrária que

estabelece o tipo de família, o meio cultural e as oportunidades que aparecem ao longo da vida sem a intervenção do outro (Bianchetti, 2005). É um sujeito “a-histórico” que se move por meio de seu interesse e dispensa a noção de totalidade, diferentemente do pensamento marxista, que procura não separar a constituição do ser social das condições em que está inserido na sociedade, considerando que o homem não se desenvolve sozinho, mas na coletividade, construindo a sua história sob determinadas circunstâncias (Santos; Paixão, 2014, p. 74).

O terceiro ponto a ser destacado é a supervalorização da noção de “liberdade”. Tal concepção é colocada como o “poder supremo” de “origem natural”, “neutro” e responsável por conduzir os indivíduos a suas vontades, e conseqüentemente, estabelece uma relação direta com o mercado. Com isso, “A liberdade é uma atividade histórica condicionada pela forma de produção coletiva da existência (...) a liberdade significa o direito a ser explorado, para os que vendem a força de trabalho, e para ser explorador, para os que detêm os meios de produção” (Martins, 2009, p. 40).

Por fim, o discurso da minimização da intervenção estatal.

Sua gênese estaria ligada à ideia de um “acordo” entre indivíduos no sentido de preservação desses direitos. Sua estrutura corresponderia mais especificamente à ideia de governo. Sua função seria a de preservar um ambiente de liberdade de escolhas e, quando necessário, empregar o uso legítimo da força para defesa do indivíduo autônomo e do mercado (Martins, 2009, p. 40).

Para o pensamento neoliberal a aparelhagem estatal se torna apenas um mecanismo para garantir as necessidades do mercado, dessa forma, ele não deve ter a sua atuação de forma direta na sociedade, mas sim, deve se preocupar em garantir a maior liberdade entre os indivíduos.

Dessa forma, a política neoliberal propõe integralmente o corte dos gastos com políticas sociais e com o funcionamento do Estado para tal fim, ao passo que o investimento no campo econômico se torna essencial para o fortalecimento do capital financeiro. Ou seja, os direitos sociais, como saúde, educação, segurança, alimentação, dentre outros, são transferidos para o âmbito do mercado. É uma nova configuração societária, mas que continua privilegiando os interesses das frações burguesas em detrimento das necessidades da classe trabalhadora (Santos; Paixão, 2014, p. 76).

Para além destes elementos levantados, Moraes (2001) aborda aspectos importantes sobre o discurso teórico neoliberal. Para o autor, chama atenção o fato de que a argumentação liberal exerce um papel como uma espécie de sermão (por isso se torna muitas vezes cativante e aproxima do conservadorismo, onde se tem o momento da penitência e o momento da redenção). No que se diz respeito a penitência, segundo o autor, se trata dos “grandes males” dos quais os neoliberais vão acusar:

- a regulação legislativa, a atuação do Estado-empresário e a oferta de bens públicos, e os serviços de proteção social confundem os sinais emitidos pelos mercados, o que

leva ao emprego irracional dos recursos materiais e, não menos importante, dos empenhos, subjetivos dos agentes (deseduca os indivíduos);

- o Estado transforma-se em instrumento de grupos de pressão que tentam firmar seus privilégios utilizando o discurso demagógico das políticas sociais;
- o crescimento das despesas públicas leva ao aumento das necessidades financeiras dos governos (endividamento, emissão monetária, inflação);
- o crescimento da tributação pode provocar efeitos indesejáveis que se propagam por todos os poros da sociedade: falta de estímulo ao trabalho, evasão e fraudes fiscais, desenvolvimento de economia subterrânea (informal) (Moraes, 2001, p. 19-20).

Se por um lado a penitência é a parte de apresentar os “grandes males”, a parte da redenção se dá na apresentação, de forma muitas vezes, miraculosa, de respostas para estes males. Sendo assim, os neoliberais vão defender um Estado do qual está sujeito a globalização financeira, a liberalização econômica, e com isso, acaba fazendo com que os Estados nacionais cedam parte de suas competências para outros tipos de organização multilaterais, como a OMC, o Banco Mundial e o FMI.

2.2.4 Neoliberalismo na educação brasileira

Dentro de uma panorama global, apesar da experiência chilena, o Consenso de Washington (1889) é o marco fundante do avanço do neoliberalismo sobre os países periféricos, incluindo o Brasil. Em linhas gerais, pode-se dizer que se trata de uma série de recomendações internacionais, claramente pautadas na ideologia neoliberal, que através dos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a ONU, criou mecanismos para que os países periféricos adotassem tais medidas, seja através da necessidade de empréstimos ou da pressão ideológica internacional.

Em que pesem as resistências de uma boa parte dos sujeitos políticos em relação a implementação do projeto neoliberal (Martins, 2007), as diretrizes do Consenso de Washington se propagam, recomendando um conjunto de ajustes estruturais que envolviam basicamente: (1) a privatização de empresas públicas; (2) reforma tributária; (3) redefinição das prioridades do gasto público; (4) flexibilização trabalhista; (5) enfraquecimento dos sindicatos e (6) desregulação econômica. As consequências desses ajustes neoliberais para os países da América Latina e Caribe se refletem até os dias atuais, com o aumento da dependência destes em relação às agências financeiras e as nações desenvolvidas, ampliação da desigualdade social, perdas dos parques direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, elevação do desemprego, exclusão social entre classes e profundas mutações no interior do mundo do trabalho (Santos; Paixão, 2014, p. 73).

Quando se observa o avanço do neoliberalismo sobre as políticas educacionais brasileiras, é importante destacar três pontos essenciais: a) a mercantilização da educação, b) as parcerias público-privadas e; c) o aligeiramento das formações. Antes de relatar cada um destes elementos, é importante pensá-los não como três pilares separados que sustentam tal fenômeno,

mas sim, como as três linhas de um triângulo, onde cada um complementa o outro, de modo, que cada um possui sua singularidade, mas alcança de forma mais satisfatória o seu objetivo quando articulado com os outros.

Neste processo de reestruturação do capitalismo através do neoliberalismo, a possibilidade de explorar novos mercados para acumulação de capital se fez fundamental. Associado ao discurso ideológico da ineficiência do Estado e de um suposto desperdício de gastos com políticas públicas e sociais, a década de 1990 foi marcada pelo avanço do mercado sobre as áreas sociais.

Diversos pensadores da educação estudam esse contexto histórico na América Latina, e consequentemente no Brasil, e com isso, reflexões e debates importantes são estabelecidos. Leher (1998) e Frigotto (2002) vão afirmar que esse período histórico é marcado, entre outros fatores, por um momento em que a educação passa a ser vista como um mecanismo de regulação social, da qual oferece ferramentas para combater a pobreza, e mais do que isso, passa a ser entendida como algo que deve se aproximar a lógica do mercado.

Outro elemento interessante destacado por Oliveira (2000), é que não só as diretrizes que chegam para o Brasil, mas como o próprio Estado passa a mudar sua concepção de educação, onde a educação básica adentra aos moldes de empregabilidade em busca de acompanhar o processo de reestruturação produtiva. Oliveira (2016) faz um bom resumo sobre as políticas educacionais brasileiras do período:

[...] as políticas educacionais brasileiras passariam por reformas que implicaria na adoção do ideário neoliberal às suas práticas, contudo, visaria a formar um novo cidadão para acompanhar as transformações da sociedade capitalista. Cidadão este, que seria chamado pelos documentos internacionais de “cidadão moderno”, no qual está relacionado à competitividade e a adequação dos indivíduos aos processos de reestruturação capitalista (Oliveira, 2016, p. 5).

Neste contexto de adaptação das políticas educacionais brasileiras a essa “nova” realidade do capital, Oliveira (2016) busca compreender o papel do Banco Mundial e sua influência nesse processo. Neste contexto em que, segundo Dale (2004), existe uma tentativa por parte dos organismos multilaterais, inclusive o Banco Mundial, de construir uma agenda globalmente estruturada para educação, e esta, por sua vez, pautada nos princípios liberais.

Diante dessa prerrogativa, o Banco previa a necessidade de atuar no “centro do problema”, ou seja, atuar nas causas do problema que nesse caso seria o aumento descontrolado da pobreza nos países periféricos. Porém, o que foi detectado como causa pelo Banco Mundial, nada mais é do que consequência da internacionalização do capital. Para tentar reduzir a pobreza, eleger-se o setor da educação como principal

instrumento de alcance ao desenvolvimento econômico sustentável. Atribuindo assim, o caráter da teoria do Capital Humano à educação (Oliveira, 2016, p. 7-8).

Para entender melhor o papel do Banco Mundial e sua influência nos países periféricos, Oliveira (2016) analisa o documento “prioridades y estrategias para la educación”, resultado de uma conferência realizada em 1990, teve sua publicação em inglês em 1995, e em espanhol em 1996. Um dos primeiros destaques levantados pela autora, se dá ao fato de que a concepção de educação é constantemente associada aos preceitos da liberalização:

A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e a dotar as pessoas das atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui com o fortalecimento das instituições civis, criam uma capacidade nacional e promovem o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais (Banco Mundial, 1996, p. 1-2).

De acordo com Oliveira (2016), pode-se dividir esse documento em três partes. Em linhas gerais, a primeira parte tem como objetivos apresentar a Educação Básica como “prioridade dos empréstimos do Banco para subsidiar a erradicação do analfabetismo” (Oliveira, 2016, p. 10). Além disso, vai se destacar a questão da relação entre educação, desenvolvimento econômico e investimento em capital humano.

A segunda parte, por sua vez, aborda as reformas das quais o Banco Mundial considera essenciais em relação às políticas educacionais. Nesse sentido, o documento é enfático ao falar de “desenvolvimento econômico sustentável” e em “redução da pobreza por meio da educação”, além de abordar temas que são característicos do processo de neoliberalização da educação: competências; gestão democrática; uso de recursos privados; parceria público-privado etc. Por fim, a terceira parte, vai se concentrar em abordar as necessidades do desenvolvimento de uma educação subjugada aos interesses do mercado. Com isso a autora conclui:

A política que passou a ser veiculada nos “países em desenvolvimento” por meio de orientações de agências internacionais foi a “Educação para o alívio da pobreza” e a partir disso, todo arcabouço jurídico passou a ser reformado para que o sistema de educação se voltasse às prerrogativas do capital. O discurso humanitário que o Banco Mundial produziu se vincula ao discurso das outras agências internacionais, nas quais, visam a defesa da educação concernente ao caráter produtivo. Sendo fortemente influenciado pelos princípios econômicos, no qual concebe ao indivíduo a responsabilidade de planejar, medir custos e benefícios em favor da eficiência e eficácia do desenvolvimento do setor econômico (Oliveira, 2016, p. 13).

Quando se trata da educação destaca-se o ano de 1995, com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC) - que substituiu o antigo Acordo Geral sobre Comércio e Tarifas

(GATT, em inglês) - e o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS, em inglês). Esse segundo, foi assinado pelos países da OMC com um objetivo muito claro, a liberalização progressiva dos serviços. De acordo com Siqueira (2004) destacam-se 12 áreas: 1) negócios; 2) comunicação; 3) construção e serviços de engenharia afins; 4) distribuição; 5) educação; 6) ambientais; 7) finanças; 8) saúde e afins; 9) turismo, viagens e afins; 10) esporte, cultura e recreação; 11) transportes; 12) outros serviços não mencionados em qualquer outro lugar.

O mais interessante deste processo, é que o Brasil, oficialmente não aderiu a proposta da OMC no que se diz respeito à educação, uma vez que este seria um direito e um bem público. Porém quando se observa na prática, de acordo com Galzerano (2022):

Se, por um lado, a educação brasileira não foi objeto de acordos comerciais internacionais, por outro, nada foi feito para evitar a contínua expansão do setor privado com fins lucrativos, caracterizado por movimentos de aquisições e fusões e da abertura de capital de grupos educacionais brasileiros em Bolsa de Valores (Taschetto, 2016). Além disso, os investidores educacionais estrangeiros ingressaram em território brasileiro valendo-se justamente da ausência de restrições a sua entrada. Tampouco havia planejamentos sobre o papel que se pretendia conceder ao capital educacional externo (Taschetto, 2014) (Galzerano, 2022, p. 47).

Por mais que o discurso fosse de direito à educação pública no Brasil, a prática foi de um contínuo processo de mercantilização da educação brasileira. Em um movimento que se articulou diretamente com a ajuda do Estado, por mais contraditório que possa ser em relação ao discurso neoliberal do Estado mínimo.

As mudanças proporcionadas pelo ex-ministro Luís Carlos Bresser-Pereira na década de 1990, permitiram não só a expansão da mercantilização da educação, mas como também, vão proporcionar cada vez mais uma maior relação entre público e privado. Através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), do qual, entre uma série de mudanças que passam a ocorrer, no que se diz respeito à educação, uma que se destaca para Galzerano (2022) é o chamado público não estatal.

A difusão de um conceito, sobretudo na década de 1990, nos ajuda a compreender as mudanças ocorridas nas formas de privatização da educação: o público não estatal. Um de seus principais difusores foi o ex-ministro Luís Carlos Bresser-Pereira, para quem a educação se enquadrava entre os chamados serviços não exclusivos do Estado. Por tratar-se de direitos humanos básicos, tais serviços não deveriam ser privados, mas como não implicavam no exercício do poder de Estado, tampouco deveriam ser controlados por ele. Bresser-Pereira (1998, p.35) sugeriu a adoção do regime de propriedade pública não estatal – “pública” porque se dedicava ao interesse público, não visando ao lucro, e ‘não-estatal’ porque não fazia parte do aparelho do Estado (Galzerano, 2022, p. 53).

Essas mudanças promoveram uma maior relação entre público e privado, fazendo com que cada vez mais o setor empresarial conseguisse adentrar na educação por caminhos distintos:

a possibilidade de ter uma oferta pública de ensino com uma administração privada, o uso de materiais didáticos de empresas privadas etc.

O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão (Freitas, 2012, p.386).

Somada a mercantilização da educação e a parceria público-privado, o neoliberalismo na educação brasileira atua e deixa sua marca através do chamado aligeiramento das formações. Dentro deste contexto de reestruturação produtiva, o mercado necessita de trabalhadores com determinadas características, nesse sentido, não se tem a preocupação de que o trabalhador compreenda a totalidade das funções a serem executadas, mas saiba o mínimo necessário para empregá-las no seu futuro cotidiano, e de preferência, que ele se capacite o mais rápido possível para isso.

Em “Trabalho e Educação: Um Estudo Sobre as Dicotomias no Mundo do Trabalho” (Morais; Previtali, 2024), ao discutir as dicotomias presentes no mundo do trabalho, com foco nas interações entre trabalho e educação, as autoras analisam como as transformações no mercado de trabalho, especialmente sob a influência do neoliberalismo, e com isso, além de abordar diversos aspectos abordados ao longo deste trabalho, também fornece importantes reflexões sobre a feminização do trabalho docente, evidenciando como as mulheres enfrentam condições de trabalho desiguais e desvalorizadas, refletindo uma estrutura de gênero que perpetua a desigualdade, onde estas mulheres muitas vezes enfrentam situações de “precarização da precarização”. Além disso, a mercantilização da educação é abordada, mostrando como a lógica de mercado tem influenciado a formação docente e a prática pedagógica, priorizando resultados e eficiência em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. Nesse sentido, as autoras manifestam a necessidade de repensar as relações entre trabalho e educação, promovendo uma abordagem que valorize a dignidade do trabalho docente e a construção de uma educação que vá além da lógica mercadológica, buscando a formação integral do sujeito.

2.2.5 Lucros reais no ensino virtual: a EaD como ferramenta neoliberal

Antes de propriamente analisar a relação entre EaD e neoliberalismo, observando como esta modalidade de ensino serve de ferramenta para esse sistema, se faz importante delimitar de qual definição conceitual de neoliberalismo se trata. Como visto e demonstrado ao longo desta seção, não só como conceito existem variações, mas principalmente em termos históricos. Em linhas gerais será abordado a concepção histórica de neoliberalismo que parte, sobretudo no Brasil, a partir da década de 1990, influenciado pelas diretrizes do Consenso de Washington (1989), ao entender que é neste contexto que se dão os mecanismos para o início da expansão da EaD no país. Porém é necessário ressaltar, que tanto a consolidação desta modalidade, quanto as novas transformações do mundo trabalho abordados neste trabalho, por mais que existam anteriormente, vão passar a ser determinantes sobretudo após os anos 2010, naquilo que muitas vezes é compreendido como ultraneoliberalismo – uma versão mais extrema do mesmo, supervalorizando o papel do mercado e da iniciativa privada, em detrimento do Estado e de suas políticas regulatórias.

Situado a localização histórica do neoliberalismo, é interessante notar como a EaD também se coloca como uma importante ferramenta de corroboração com o discurso de valorização dos princípios da liberdade e do individualismo. Como vimos, para muitos pesquisadores, tal modalidade é valorizada justamente por proporcionar um ensino mais autônomo ao aluno, onde ele pode adaptar o processo de aprendizagem de acordo com as suas individualidades, e com bastante liberdade para realizar tais adaptações. Cabe aqui fazer um pequeno parêntese.

Quando se observa a EaD pela ótica da biopolítica em um contexto neoliberal, é possível observar alguns elementos que não só dialogam com o discurso ideológico da valorização das liberdades e das individualidades, mas como também, ajudam a entender melhor o discurso ideológico por trás do aligeiramento das formações. De acordo com Foucault (2008) o *homo oeconomicus* é uma transformação social no perfil dos indivíduos proporcionada pelo neoliberalismo do qual diferentemente do indivíduo promovido pelo liberalismo clássico, não se trata de um indivíduo de trocas, e sim um ser humano de empresa e de produção.

Para Foucault, o *homo oeconomicus* é “o princípio de regulação do poder sobre o indivíduo” (2008, p.346), ou seja, esse novo indivíduo se torna essencial para a manutenção e aprimoramento da eficiência da biopolítica e de suas tecnologias de governamentalidade. Em outras palavras, na medida em que as pessoas buscam cada vez mais assumir o papel do homem econômico, principalmente imersas no discurso do empreendedorismo de si mesmas, elas

passam a realizar as múltiplas formas de controle que permeiam a biopolítica, em busca do seu sucesso econômico. Nas palavras de Foucault:

O homo oeconomicus é, digamos, o ponto abstrato, ideal e puramente econômico que povoa a realidade densa, plena e complexa da sociedade civil. Ou ainda: a sociedade civil é o conjunto concreto no interior do qual é preciso recolocar esses pontos ideais que são os homens econômicos, para poder administrá-los convenientemente (Foucault, 2008, p.403).

Se o objetivo do homem econômico é encontrar o melhor caminho para o mais rápido possível se qualificar para o mundo do trabalho, a educação a distância se torna uma ferramenta quase que indispensável. Ainda mais em uma sociedade da qual consome praticamente todo o seu tempo, poder se qualificar no conforto de sua casa, se apresenta como um importante meio.

Quando se observa a EaD, seja quanto proposta, ou quanto aplicação prática, observa-se que esta modalidade de ensino permita, ou até mesmo crie, condições favoráveis para o desenvolvimento do neoliberalismo. Como visto anteriormente, um dos pilares que sustentam o processo de avanço desse modelo capitalista sobre a educação, é o processo de aligeiramento das formações, aspecto onde a EaD tem sido cada vez mais utilizada para tal finalidade.

Quando se observa os anos posteriores a década de 1990 em diante no Brasil, contata-se o crescimento exponencial da oferta de cursos técnicos, tecnológicos, profissionalizantes, e, elemento central desta pesquisa, a educação a distância. Da ascensão das FATEC até a mais recente Reforma do Ensino Médio, o processo de uma formação técnica profissionalizante se torna cada vez mais aligeirada para atender as demandas do mercado, se tornando cada vez mais reprodutiva, e cada vez menos reflexiva.

No que se diz respeito a EaD, se torna recorrente modelos de ensino superior que oferecem diplomas em períodos cada vez mais curtos. No ano de 2017 se viralizou uma propaganda de uma rede de universidades privadas que estampava o apresentador Luciano Huck com a seguinte frase: “Torne-se professor e aumente sua renda”. Para além da problemática de enxergar o trabalho docente como um mero complemento de renda, um “bico”, o que chamou muita atenção de tal publicidade, era que aqueles que fariam o curso com segunda graduação, poderiam terminá-los em um período de 6 meses.

Além do mais, a EaD também permite criar espaços para a realização de parcerias público-privadas, seja para a própria utilização da modalidade, como por exemplo, o desenvolvimento de um *software*, seja através da própria modalidade, oferecer um curso de formação em EaD. Mas não é só isso, como visto, a mercantilização dos serviços e da financeirização são características fundantes do neoliberalismo, e novamente, temos a EaD como uma ferramenta muito importante.

Apesar de não ser o foco central da obra, em “Introdução à política educacional em tempos de barbárie”, Novaes e Okumura (2021) oferecem uma análise profunda que revela como a situação da política educacional brasileira contemporânea não é apenas o resultado de um conjunto de acontecimentos históricos isolados, mas, principalmente, um reflexo das estruturas socioeconômicas que permeiam o país. Os autores destacam a influência do neoliberalismo, que se manifesta não apenas nas políticas educacionais, mas também na maneira como a educação é utilizada como uma ferramenta estratégica para perpetuar e difundir seus princípios. Essa abordagem neoliberal transforma a educação em um produto a ser consumido, priorizando a eficiência econômica em detrimento da qualidade educacional e do desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a educação passa a ser cada vez mais voltada para os interesses do mercado, onde a formação de indivíduos é subordinada às demandas econômicas e ao lucro, resultando em um sistema educacional que favorece a mercantilização.

Nesse contexto, os autores observam a EaD como um fenômeno significativo que se insere nesse panorama histórico e social. Esta modalidade é apresentada como um mecanismo que não apenas responde às exigências do mercado, mas que também contribui para a ampliação da barbárie educacional, ao promover uma formação que muitas vezes ignora as necessidades reais dos alunos e a valorização do trabalho docente. Os autores argumentam que, sob a lógica neoliberal, a EaD se torna um instrumento de precarização do trabalho docente, onde os educadores enfrentam condições adversas, como a falta de suporte institucional e a desvalorização profissional. Essa precarização não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também perpetua um ciclo de desigualdade e exclusão, refletindo as tensões e contradições do capitalismo contemporâneo. Portanto, para os autores, a EaD ao mesmo tempo que se manifesta como ferramenta neoliberal ela também é impactada pela lógica neoliberal.

Para exemplificar como a EaD dialoga com essas diversas esferas do neoliberalismo, serão apresentados a história e dados da empresa Cogna/Kroton. Apesar da troca recente de nome, optou-se neste trabalho em preservar junto o nome antigo da empresa, do qual o público está mais familiarizado. A escolha dela se deu pelo fato de ser, na totalidade das instituições que a abarcam, a empresa com a maior oferta de cursos de EaD no Brasil.

A segunda metade do século XX foi um momento em que o sistema capitalista brasileiro conseguiu adentrar-se ao ensino superior e se fortalecer no Brasil, sobretudo através de uma lógica mercantil e privatista, consequência direta de anos de políticas caminhando nesse sentido. Neste contexto, cada vez mais os estadunidenses apoiavam e disseminavam a sua lógica financeira sobre a educação brasileira, construindo uma mentalidade empresarial pensando a educação enquanto mercadoria.

A década de 1990, importante para a neoliberalização da educação, como visto anteriormente, teve sobretudo nos governos de FHC (1995-2002) suas grandes colaborações para a massificação da oferta privada no ensino superior brasileiro:

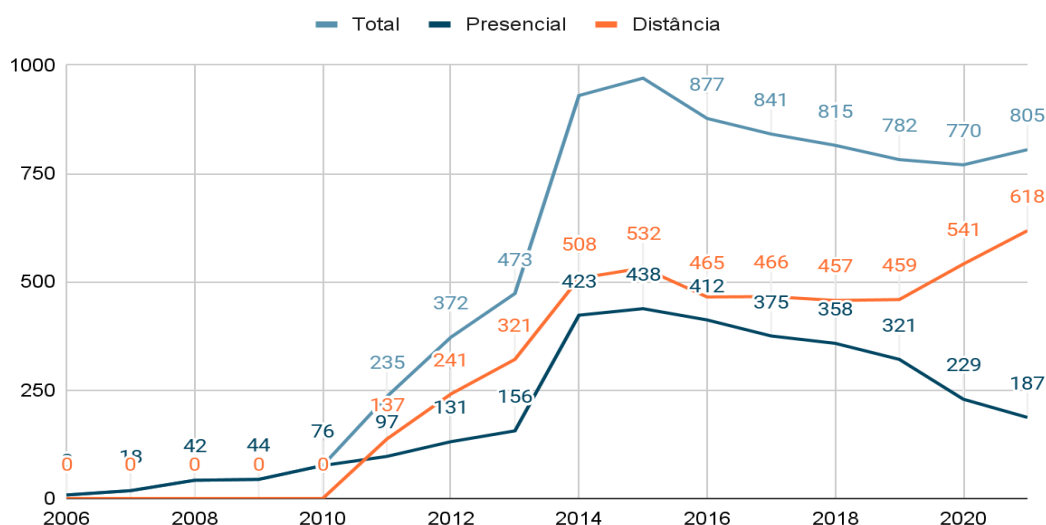
Desde o primeiro mandato do governo FHC (1995-1998) tem sido implementada uma série de políticas e um conjunto de medidas cotidianas que configuram a existência de uma reestruturação da educação superior no Brasil que inclui, especialmente, um novo padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, inclusos no novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado (Catani; Oliveira, 2000, p. 63).

É nessa realidade histórica onde ocorrem um conjunto de transformação que não só vão permitir a expansão e massificação da oferta do ensino superior privado, mas como também se abre um leque de oportunidades para a iniciativa privada adentrar as diversas dimensões escolares através das parcerias público-privadas, um processo de mercantilização que trabalha em diversas formas.

Após as décadas finais do século XX de intensa defesa ideológica da mercantilização por parte da ascensão do neoliberalismo, observa-se que no início do século XXI se tenha a consolidação das grandes empresas na área da educação, com isso, em meio ao cenário altamente competitivo, “algumas empresas educacionais começaram a criar condições necessárias de arrecadação de maiores somas de capitais, em especial, do mercado financeiro”. (Costa, 2018, p. 41). Nesse sentido, se estrutura um cenário do qual se defende a “maximização do valor do acionista” (Guttman, 2008, p. 12) como a bússola para as campanhas das grandes empresas.

Ao fazer sua pesquisa sobre a Kroton, Costa (2018) traz dois gráficos interessantes para compreendermos melhor o mercado empresarial educacional brasileiro e sua ascensão no século XXI. O primeiro traz o número total de fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro (2007-2013), e o segundo, o valor total despendido nas fusões e aquisições para o ensino superior no setor privado brasileiro (2007-2013).

Gráfico 2 - Quantidade de alunos do ensino superior da Kroton/Cogna (milhares).

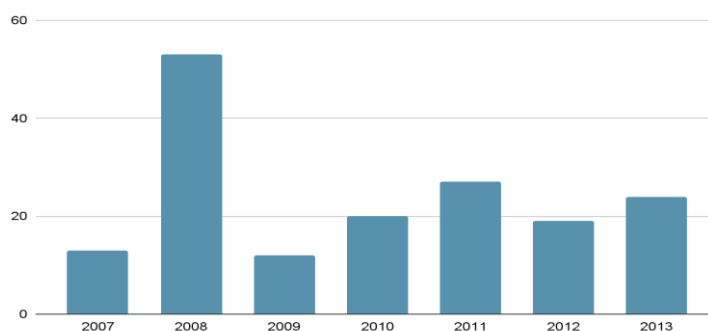


Fonte: Site do grupo Cognia. Disponível em: <https://ri.cognia.com.br/servicos/arquivos/>

De acordo com Guilherme e Glenia (2014), os gastos com fusões e aquisições, no que se diz respeito ao setor privado do ensino superior brasileiro, cresceram cerca de 752% entre 2007 e 2013. No mesmo período, o faturamento das instituições escolares particulares cresceu quase 30%, saindo de R\$ 24,7 bilhões em 2011, para R\$ 32 bilhões em 2013.

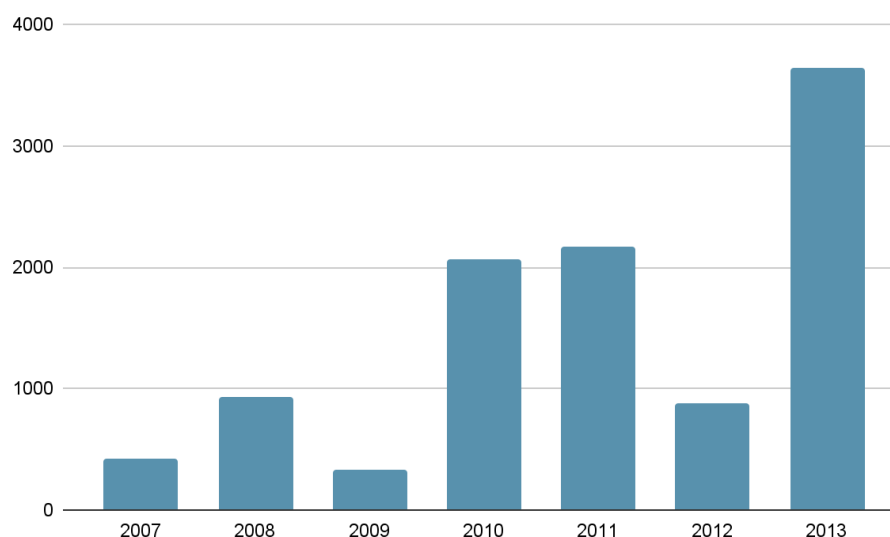
Para as empresas de capital aberto, inclusive as educacionais, as estratégias na busca pela valorização das ações, em curto prazo, muitas vezes levam à sua recompra no mercado financeiro por parte das companhias; ao seu emprego como veículo de troca nas transações; ao enfraquecimento das regras contábeis, sobretudo pelas possibilidades de rápidas oscilações no mercado de capitais; e até mesmo à manipulação dos resultados financeiros ou, ainda, à criação de opções de compra ou à subscrição de ações para o favorecimento dos executivos e dos empregados (Costa, 2018, p. 43).

Gráfico 3 - Número total de fusões e aquisições no ensino superior do setor privado brasileiro (2007-2013)



Fonte: CMCONSULTORIA (2012); KPMG (2013); Costa (2018)

Gráfico 4 - Valor total despendido nas fusões e aquisições para o ensino superior no setor privado brasileiro (2007-2013) - em milhões.



Fonte: CMCONSULTORIA (2012); KPMG (2013); Costa (2018)

Esse contexto faz com que cada vez mais os *CEO's* que administram diversas instituições educacionais do setor privado brasileiro, sejam profissionais focados na extração do lucro, e muitas vezes, não possuindo nenhum um vínculo próprio com a questão educacional, em uma concepção que se limita em ver a educação enquanto mercadoria, dialogando com a lógica neoliberal e do capitalismo contemporâneo (Oliveira, 2009). Como disse o então presidente da Estácio de Sá ao ser questionado do porquê a instituição não investe em pesquisa: “[...] esta não vale nada; a gente olha todo mundo fazendo tese, pesquisa e tal, mas não tem nenhuma sendo aproveitada. É uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal. As faculdades não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora” (Bittar, 1999, p. 61). E é dentro de todo esse panorama traçado introdutoriamente aqui que se encontra a Kroton Educacional.

Ao realizar uma trajetória histórica da ação da Kroton Educacional na educação básica brasileira, Pontes (2020) divide tal fenômeno em quatro fases, e destaca alguns marcos importantes que oferecem um bom panorama para compreender a história e o tamanho do grupo empresarial, que são:

1 Fase: Gênese, estruturação e consolidação no mercado educacional

1966 - Surgimento do Curso Pitágoras;

1971 - Abertura do Colégio Pitágoras;

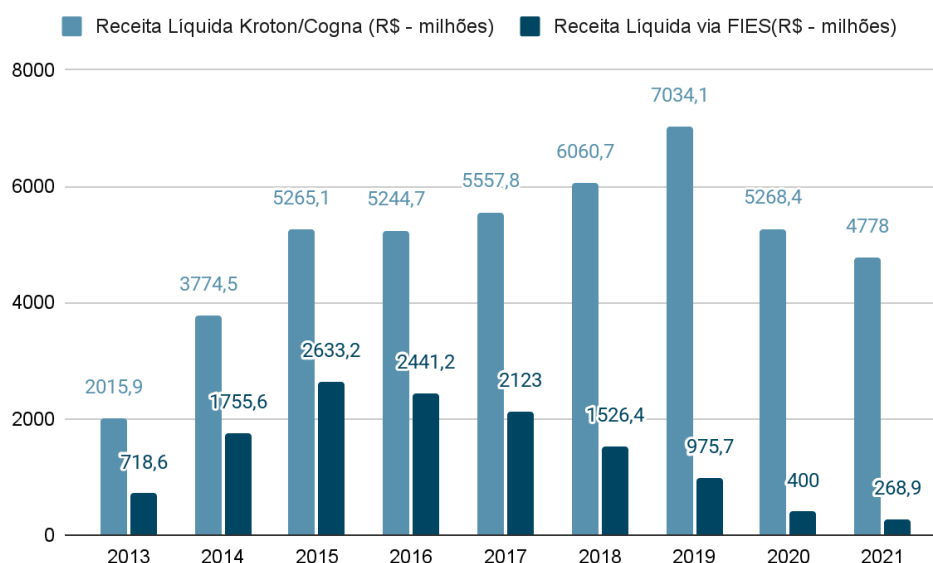
Em linhas gerais, pode-se dizer que a Kroton Educacional é uma empresa privada de capital aberto e de participações, da qual tem sua origem na criação do Curso Pitágoras (curso de pré-vestibular), na cidade de Belo Horizonte (MG) em 1966. Rapidamente o curso ficou notório pela sua competência na capacitação dos alunos para se prepararem para exames, e oito anos depois, em 1974 é fundado o Colégio Pitágoras, ampliando a atuação para os ensinos fundamental e médio; a partir desse momento o expansionismo da rede é significativo, alcançando outros países como Iraque e Mauritânia na década de 1980.

Em vários estados brasileiros, foram criadas mais unidades de ensino e filiais que passaram a ser controladas pela Kroton. A atuação no mercado brasileiro passa a ser na educação superior, na educação básica, bem como em cursos de nível técnico, cursos de preparação para concursos e vestibulares, ensino de língua inglesa e espanhola, além da atuação na área de edição de livros didáticos e paradidáticos (Pontes, 2020, p. 56).

De acordo com a pesquisadora, para compreender melhor a ascensão da Kroton no início do século XXI, é necessário remeter diretamente à Lei n. 10.260/2001, que institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e com isso “criou uma diversidade de possibilidades oferecidas pelo Estado que favoreceram as grandes corporações” (Pontes, 2020, p. 56). Posteriormente a Lei n. 11.096/2005, institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), que cria condições favoráveis para que as IES privadas se beneficiem de recursos públicos.

Analisando somente o segmento de graduação presencial, o crescimento foi de 43% no número de entrantes. Temos convicção de que um dos grandes responsáveis por esse desempenho é a evolução do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), já que somos reconhecidos como um dos principais operadores do programa desde o seu início. Em março, 33,2% da nossa base (37 mil alunos) assinaram contratos do FIES, sendo que sua relevância, durante os processos de captação vem apresentando um crescimento contínuo chegando a 43% neste início de ano, em comparação com 14% no mesmo período de 2011 (Kroton, 2011, p. 2).

Gráfico 5 - Relação entre a receita provinda do FIES e a receita líquida total da Kroton/Cogna
(R\$ - milhões)



Fonte: Site do grupo Cognia. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/servicos/arquivos/>.

Em julho de 2007, a Kroton realizou sua Oferta Pública de Ações (OPA), momento em que as empresas privadas oferecem suas ações ao público pela primeira vez, tornando-se uma empresa de capital aberto. Tomando como base os dados fornecidos pela BM&FBovespa, Costa (2018) vai afirmar que as ofertas recebidas pelas propostas primárias e secundárias foram de “aproximadamente R\$ 478,8 milhões, por meio de 12.276.250 Units⁶, ao preço de R\$ 39 cada” (Costa, 2018, p. 43). A distribuição dos investidores se deu da seguinte forma: a) investimentos estrangeiros: R\$ 336,1 milhões (70,2% do total); b) investimentos institucionais: R\$ 96,7 milhões (20,2% do total); c) pessoas físicas: R\$ 44,0 milhões (9,2% do total); e d) outros: R\$ 2 milhões (0,2% do total). (Kroton Educacional S.A., 2007).

No ano de 2010, a empresa passou por uma forte reestruturação organizacional, sobretudo como consequência da aquisição da IUNI Educacional. No mesmo ano, mudanças como novo modelo pedagógico, unificação de sistemas de gestão acadêmica, centro de serviços compartilhados e controle orçamentário foram adotados. Como consequência desse processo, no mesmo ano a empresa dispensou 1.079 funcionários, sendo destes, 449 docentes e 630 do quadro administrativo (Costa, 2018).

Outro aspecto interessante de ser abordado aqui, mesmo que brevemente, é que esse novo modelo pedagógico consistiu sobretudo em uma unificação dos projetos e das grades

⁶ Unidade negociável de investimento.

curriculares dos cursos de graduação, de tal forma que, com “poucas” aulas se atenderia “muitos” públicos. Em diversos momentos desse trabalho já foi apresentado que um dos pilares da reestruturação produtiva é a padronização das mercadorias para a venda em larga escala, o movimento realizado pela Kroton foi ajustamento para conseguir padronizar ainda mais o seu produto.

No ano 2011 a Kroton realizou uma nova Oferta Pública de Ações (OPA), da qual foram emitidas 20.552.200 Units, que renderam R\$ 395,6 milhões (R\$ 19,25 cada). A nova distribuição de investidores se estruturou da seguinte forma: a) investimentos estrangeiros: R\$ 275,7 milhões (69,7% do total); b) investimentos institucionais: R\$ 83,5 milhões (21,1% do total); c) pessoas físicas: R\$ 35,6 milhões (9,0% do total) e; d) outros: R\$ 0,8 milhão (0,2% do total). Neste momento o preço médio de um curso de ensino superior presencial girava em torno de R\$ 543,3, enquanto a média dos cursos de ensino superior via EaD eram de R\$ 213,3, mostrando que a padronização gerou os resultados esperados. (Kroton Educacional S.A., 2013).

Toda essa reformulação culminou para que em dezembro de 2011, a Kroton comprasse a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), pela quantia de R\$ 1,3 bilhões, tendo como motivo principal, a experiência e estrutura que essa IE tinha em relação a oferta de educação a distância. No ano seguinte, seguindo o desejo de ampliar sua oferta desta “nova” modalidade de ensino, comprou a Uniasselvi por R\$ 510 milhões. Somente com essas duas aquisições, a Kroton saiu da posição de não ofertante da modalidade para a maior ofertante do país.

Desde 2007 o mercado brasileiro da educação superior passou por uma série de investimentos de capital nacional e internacional, sobretudo a partir do momento que as IES abriram o seu capital, movimento que não foi exclusivo da Kroton, mas também foi adotado por outras gigantes como Estácio e Anhanguera. Porém, no ano de 2013 um novo passo é dado em relação às aquisições e fusões neste cenário, afinal de contas, a Anhanguera, a então maior empresa do país em faturamento e número de alunos, anunciou sua fusão para junto com a Kroton, sendo maior empresa de ensino universitário do mundo em valor de mercado, através de uma troca de ações estimada em R\$ 5 bilhões. Quando ocorre esse movimento, imediatamente se cria a maior empresa de ensino privado da América Latina e uma das maiores do mundo, com valor de mercado estimado em R\$ 12 bilhões, e tendo em seu guarda-chuva 15% de todos os alunos do ensino superior brasileiro (CM Consultoria, 2013). Em 2014, após a aprovação do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), a empresa se tornou a 17ª maior companhia da Bovespa em valor de mercado, com R\$ 14,48 bilhões.

[...] juntas, Kroton e Anhanguera, faturam o dobro da segunda colocada, a Estácio de Sá [...] A associação entre as duas representa o ápice de um movimento de

consolidação iniciado há cerca de cinco anos [...] Apesar de ser tratada como fusão, uma das empresas claramente deverá predominar. Com um valor de mercado maior, a Kroton saiu em diversos aspectos como vencedora do negócio. Os acionistas originais da rede ficam com mais da metade da nova empresa, terão sete dos 13 assentos do conselho e o presidente executivo será Galindo [...] à Anhanguera coube três assentos no conselho e sua presidência, ocupada por Gabriel Rodrigues, parceiro do Pátria no investimento na Anhanguera (CM Consultoria, 2013).

A fusão entre Kroton e Anhanguera colocou a empresa na disputa por ser a maior empresa de educação do mundo. Um aspecto importante de ser abordado, é como ambas as empresas já se tratavam de oligarquias, e já possuíam muitas semelhanças entre si, antes mesmo da fusão. Enquanto Anhanguera tinha maior destaque São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Santa Catarina e Rio Grande do Sul através da oferta do ensino presencial, a Kroton se destacava em Mato Grosso, Minas Gerais, Bahia, Santa Catarina e Paraná, sobretudo pela modalidade EaD (Ruas, 2014).

No ano de 2016 se tem o vazamento da notícia que a Kroton teria realizado uma proposta de fusão para com a Estácio de Sá, e logo em sequência, outra gigante do mercado brasileiro de educação, a Ser Educacional também manifestou interesse na fusão com a Estácio, onde ambas apresentavam o objetivo claro de consolidar os seus negócios através do monopólio. Após o contato com o CADE, em 2017, que vetou qualquer forma de fusão envolvendo as empresas, uma vez que se configuraria uma situação de monopólio da oferta de ensino superior privado no Brasil. Afinal de contas, era a Kroton se fundindo com a sua maior concorrente.

Em 2018, a Kroton Educacional realiza mais um passo substancial em relação aos seus processos de fusões e aquisições, que foi a compra da Somos Educação, da qual até então era gerida pela Tarpon Gestora de Recursos, e tinha como principais características a atuação na educação básica e principalmente, negócios focados em venda de sistemas de ensino e editoras. O que fez com que a Kroton ganhasse proporções ainda maiores no ramo de materiais didáticos e possibilitou novos mecanismos para usufruir de recursos públicos através de parcerias na produção deste tipo de materiais (Galzerano, 2022). Consequentemente, com a compra a Kroton se tornou a “[...] maior corporação privada no mercado educacional brasileiro” (Relatório de Responsabilidade, 2017).

O movimento de oligopolização do mercado brasileiro da área educacional representa uma fase de consolidação do capital estrangeiro, cujos resultados têm produzido diferentes implicações, em termos de controle de materiais pedagógicos e de marketing de qualidade que tende a favorecer ganhos expressivos de mercado. Todo esse processo é acompanhado de injeção de capital externo na bolsa de valores, com investidores nominados e anônimos. Esse tipo de investidor anônimo perfaz o perfil que caracteriza o termo “empresa de capital aberto”, já que esses investidores não nominados podem adquirir ações (Fontes, 2020, p. 60).

Em 2019 a empresa decidiu mudar o seu nome de Kroton Educacional para Cogna Educação, como parte de uma estratégia de *rebranding* e reposicionamento no mercado. De acordo com a empresa, a mudança de nome reflete a transformação da mesma, que não se via mais apenas como uma instituição de ensino, mas sim como uma plataforma de soluções educacionais mais ampla. A escolha do nome "Cogna" é derivada da palavra latina "cognitio", que significa conhecimento. A mudança de nome pode ser interpretada como uma estratégia de *rebranding* para refletir uma visão mais ampla e diversificada da empresa, alinhada com os princípios do neoliberalismo de adaptação e reinvenção constante para maximizar os lucros e a eficiência.

Nesse sentido, é evidente que o grupo Kroton/Cogna se dá como um importante exemplo da articulação entre EaD e neoliberalismo. Uma empresa que não só se beneficiou significativamente das políticas neoliberais implementadas no Brasil, através de privatizações e mercantilização do ensino superior, mas como também a busca por investimentos e fusões demonstra a mentalidade voltada para o crescimento financeiro e a expansão do mercado. A padronização dos cursos e aulas, exemplifica a abordagem neoliberal de tratamento da educação como uma mercadoria. Essa padronização visa atender a uma ampla gama de consumidores com custos reduzidos, visando a eficiência e a maximização dos lucros. Além disso, a Kroton se beneficiou diretamente das políticas governamentais, como do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), que proporcionaram recursos públicos às instituições privadas, tudo isso tendo como principal “produto” nos últimos 15 anos a EaD.

3 AS MORFOLOGIAS DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

Na esteira do raciocínio apresentado no início do capítulo anterior, a tarefa de caracterizar o trabalho docente virtual não é simples, ainda mais quando se propõe compreender tal objeto de forma não isolada, mas analisando para compreender suas relações em seus contextos. Como se pode observar, uma vez que a EaD se encontra como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do neoliberalismo na educação, as condições de trabalho do docente vão se manifestar de acordo com a lógica desse processo. Nesse sentido, é importante entender onde o trabalho docente na EaD se encontra nas transformações que o trabalho apresentou em sua morfologia.

Para tanto é necessário deixar claro dois aspectos para nossa análise. Apesar de possuir especificidades, o trabalho docente apresenta em alguma medida semelhança com as demais formas de trabalho, sobretudo, na lógica capitalista. Nesse sentido, é importante compreender como o conjunto de mudanças que ocorrem num panorama geral no mundo trabalho impactam o trabalho docente e dialogam com essa nova realidade do professor de EaD. Seriam as transformações que ocorrem no trabalho docente através desta modalidade de ensino um processo semelhante às novas formas de trabalho no mundo contemporâneo?

De outro lado, é importante entender, que apesar do trabalho docente se encontrar na mesma lógica capitalista, e com isso, apresentar características semelhantes às demais formas de trabalho, o trabalho docente, ao longo de sua história, apresentou diversas especificidades em relação às formas de trabalho.

Nesse sentido, é necessário compreender as transformações na morfologia do trabalho, sobretudo as transformações no mundo contemporâneo. Além disso, entender historicamente o desenvolvimento do trabalho docente irá fornecer elementos importantes para posteriormente relacionar, o trabalho docente, as transformações no mundo do trabalho e a EaD.

3.1 As morfologias do trabalho

Se por um lado é inegável que o capitalismo proporcionou transformações significativas no que se diz respeito à produção e a circulação de mercadorias, fazendo com que a produção material alcançasse patamares até então nunca imaginados, por outro lado, é extremamente questionável a associação desse processo às necessidades da sociedade. Ao longo da sua história, o capitalismo se mostrou associado aos interesses das classes dominantes, que na

grande maioria das vezes, divergiam das necessidades sociais. Um elemento muito importante para observar esse movimento, é o trabalho.

De acordo com Mészáros (2006), em primeira ordem, as mediações que ocorrem entre o ser humano e a natureza, que constituem aquilo que se compreende por trabalho, são voltadas para a reprodução e preservação da espécie humana. Nesse processo, o ser humano se relaciona com a natureza de modo que não só a modifica, mas como também, modifica a si mesmo.

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 [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para 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. 326-327).

Marx não apenas revela o trabalho como a atividade primordial para o desenvolvimento da história, mas mais do que isso, vai compreendê-la enquanto atividade teleologicamente orientada, o que significa que ela não é instintiva, e conseqüentemente, constitui a própria condição humana.

Porém, ao longo da história, principalmente como consequência da luta de classes, uma série de novas mediações de segunda ordem passaram a adentrar a relação entre ser humano e a natureza, sobretudo, naturalizando algumas construções históricas, e com isso, modificando o trabalho. Mészáros (2006) destaca três: a propriedade privada dos meios de produção, o intercâmbio e a divisão do trabalho.

No que se diz respeito a primeira delas, a propriedade privada, é importante ressaltar que esta se dá como elemento fundante do capitalismo, uma vez que é responsável pela estruturação das relações produtivas no capital, separando o trabalhador de seus instrumentos de trabalho, obrigando-o a entrar na lógica produtiva capitalista. A naturalização dessa nova mediação no trabalho, fez com que no mundo contemporâneo se torne praticamente impossível para o senso comum, qualquer relação com a natureza sem que a noção de propriedade não se faça presente.

Além de ser um dos pioneiros na argumentação da propriedade privada como algo supostamente natural, John Locke (1994) planta uma problemática e oferece uma resposta para ela, de forma a estruturar sua argumentação sobre a suposta naturalidade. Mas o que fazem aqueles que não detêm a propriedade privada? Segundo o autor, na verdade, todos os indivíduos nasceriam portando ao menos uma propriedade privada de forma inata, o seu trabalho. Desta forma, o indivíduo poderia trocar seu trabalho em prol da sua subsistência, porém:

[...] o que não é claro e se encontra oculto neste verniz, é que a separação entre as condições objetivas de existência e a privação destas para aqueles que vivem do trabalho, configura uma complexa relação social de dominação político-econômica, resultando em um antagonismo social estruturado em bases objetivas e subjetivas (Benini, 2012, p. 26).

Marx (2017) revela o oposto, a propriedade privada dos meios de produção se trata de uma construção histórica, um resultado da luta de classes. Ao analisar as origens do capitalismo, encontra-se que essa concepção que é dada como natural neste modo de produção, é resultado de um acontecimento prévio, que ele vai chamar de acumulação primitiva.

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. 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 legenda do pecado original teológico 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. [...] 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. 959-960).

Com isso, o segundo elemento mediador de segunda ordem destacado por Mészáros se faz importante, o intercâmbio. Se por um lado Locke (1994) vai afirmar que uma vez que os indivíduos ao estarem separados das condições materiais eles estão em condição de liberdade, Marx (2006) revela que se trata de uma alienação do trabalhador, da qual acredita que a opção em poder vender sua força de trabalho “inata” por um equivalente geral é uma liberdade.

Se Locke foi um dos principais defensores da propriedade privada como algo inato ao ser humano, Adam Smith se dedica em naturalizar o intercâmbio:

[...] 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).

Marx (2017) também revela o caráter histórico do intercâmbio, mostrando que se trata de mais um resultado da luta de classes. Um ponto extremamente interessante abordado pelo autor é o fato de que no modo de produção capitalista, o valor-de-troca passa a exercer papel fundante como mecanismo de extração de mais-valor, apesar do valor-de-uso continuar existindo como o motivador da compra.

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, 2006, p. 220).

Além de naturalizar o intercâmbio colocando-o quase como um fenômeno ontológico, Adam Smith também destaca outro elemento, que para Mészáros surge também como um mediador de segundo da ordem entre ser humano e a natureza, a divisão do trabalho. Em linhas gerais, o pensador liberal compreende tal fenômeno como um mecanismo de multiplicação da produção, e mais do isso, da riqueza.

Todos os elementos que aparecem como mediadores de segundo ordem são fundamentais para compreender o sistema sociometabólico do capital, mas para Mészáros (2006), a divisão do trabalho seria o pilar principal. Destacando que se trata de uma divisão hierárquica, da qual não só reforça as relações de poder, mas como também, a própria dominação de classe.

Porém, quanto maior a divisão do trabalho, maior a especialização do trabalhador, que não leva apenas a maior produtividade, e consequentemente, a maior produção de mais-valia, como também, proporciona uma visão fragmentada do processo do trabalho. Como afirma Braverman (1987), se trata de uma constante perda do controle objetivo e subjetivo do trabalho.

No entanto se faz necessário distinguir entre a divisão do trabalho na sociedade (divisão social do trabalho) e a divisão do trabalho na manufatura/indústria, aquela potencializada e explorada pelo capitalismo. A divisão social do trabalho, “é característica de todas as sociedades conhecidas”, é a divisão da sociedade em “ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção” (Braverman, 1987, p. 72).

Mas, apesar das inúmeras analogias e nexos entre a divisão do trabalho na sociedade e a divisão do trabalho na oficina, a diferença entre elas é não apenas de grau, mas de essência. A analogia se evidencia do modo mais cabal onde um vínculo interno entrelaça diferentes ramos de negócios. O criador de gado produz peles, que o curtidor transforma em couro, que o sapateiro transforma em botas. Cada um deles produz, aqui, um produto gradual, e a configuração final, acabada, é o produto combinado de seus trabalhos específicos. [...], mas o que estabelece a conexão entre os trabalhos autônomos do criador de gado, do curtidor e do sapateiro? A existência de seus respectivos produtos como mercadorias. O que caracteriza, ao contrário, a divisão manufatureira do trabalho? Que o trabalhador parcial não produz mercadoria. Apenas o produto comum dos trabalhadores parciais converte-se em mercadoria (Marx, 2017, p. 532-533).

A especialização proporcionada pela divisão do trabalho capitalista, como aponta Marx (2017), somado aos outros mediadores de segunda ordem, em termos ontológicos, leva à alienação e ao estranhamento. Afinal, “[...] subdividir um homem é o mesmo que executá-lo, caso mereça a pena de morte, ou assassiná-lo, caso não a mereça. A subdivisão do trabalho é o

assassínio de um povo” (Marx, 2017. p. 543). Nesse sentido, é importante compreender, que na lógica capitalista, toda forma de trabalho, em alguma medida, se encontra estranhado.

Desta forma, o trabalho se manifesta em relação ao ser humano de forma contraditória, de um lado com sua capacidade socializadora e de outro alienante.

Isso porque o sentido do trabalho que estrutura o capital (o trabalho abstrato) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o trabalho concreto que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital. Aqui reside a dialética espetacular do trabalho, que muitos de seus críticos foram incapazes de compreender (Antunes, 2020a, p. 28).

3.1.1 Taylorismo, fordismo e Toyotismo

Ao longo da história do capitalismo, o trabalho sempre exerceu um papel central para o seu funcionamento, de tal forma que, as distintas transformações passadas pelo capital influenciam diretamente na morfologia do trabalho. Na grande maioria das vezes, o caminho para a maior acumulação consiste em modificar a forma que se dão as relações de trabalho.

De forma geral, é possível afirmar que o trabalho no capitalismo parte do princípio de uma estrutura básica dividida em dois fatores. O primeiro deles, é que o trabalho é o que gera a riqueza para o capital, e é através da atividade trabalho que se produz as mercadorias que vão ser posteriormente vendidas e assim por diante, com isso, sem trabalho não se gera riqueza. E o segundo deles, é que o trabalho é a forma de sujeição para a maioria dos indivíduos, que trocam sua força de trabalho por uma determinada quantidade de dinheiro pré-estabelecida.

Desde os primórdios das primeiras indústrias na Inglaterra, o capitalismo sabia que para aumentar a acumulação, se fazia necessário explorar cada vez maior do trabalhador. Ao fazer uma abordagem histórica sobre a introdução do relógio, Thompson (1998) revela testemunho de trabalhadores, que relataram a exploração através de abusos do tempo de trabalho.

Ali trabalhávamos enquanto podíamos enxergar o verão e não saberia dizer a que horas parávamos de trabalhar. Ninguém a não ser o mestre e o filho do mestre tinha relógio e nunca sabíamos que horas eram. Havia um homem que tinha relógio [...] foi-lhe tirado e entregue à custódia do mestre, porque ele informa aos homens a hora do dia [...] (Thompson, 1998, p. 294).

Outro relato diz:

[...] Na realidade não havia horas reguladas: os mestres e os gerentes faziam conosco o que desejavam. Os relatórios nas fábricas eram frequentemente adiantados de manhã e atrasados à noite; em vez de ser instrumentos para medir o tempo, eram usados como disfarces para encobrir engano e opressão. Embora isso fosse do conhecimento dos

trabalhadores, todos tinham medo de falar e o trabalhador tinha medo de usar o relógio [...] (Thompson, 1998, p. 294).

Nas múltiplas formas em que o capitalismo se apresenta perante os diferentes espaços e tempos, para todos esses contextos, uma contradição inerente ao capitalismo é a redução da categoria trabalho como emprego. A história do capitalismo é uma história de precarização do trabalho.

[...] O trabalho (a atividade) é louvado e reafirmado na educação escolar, na educação profissional nas empresas e na propaganda, onde se procura extrair uma vocação, um impulso a cumprir. Também é louvado como emprego, enquanto trampolim para o sucesso e valorizado positivamente como expressão da própria subjetividade. Tal valoração positiva é socialmente confirmada somente se o trabalho se converte em “emprego”, em forma de venda da força de trabalho assegurada por um contrato. No século XIX, Marx já assinalava a tendência a uma opacidade ainda maior das relações entre capital e trabalho através do pagamento de salários por “peças”, quando a remuneração do trabalhador depende não da jornada contratada, mas de sua produção (Fontes, 2017, p. 48).

Quando se observa o capitalismo da última metade do século XX, sobretudo no pós-1970, é possível observar um conjunto de transformações produtivas em âmbito global. De acordo com Antunes (2001), no processo de reestruturação produtiva do capital impactou diretamente a realidade dos trabalhadores. Se o início do século é marcado pelo predomínio produtivo do Taylorismo/Fordismo, a partir da década de 1980 com a consolidação dos regimes neoliberais se tem também a consolidação do Toyotismo/Acumulação Flexível como modelo produtivo.

Às tentativas de se desenvolver estratégias de organização e de controle do trabalho já vinham sendo buscadas e desenvolvidas por alguns pensadores, mas é somente com Frederick Winslow Taylor, que se estabelece uma gerência científica sob o trabalho no capitalismo. Em um contexto de expansão do tamanho das empresas e de organização monopolista industrial, Taylor estabelece uma gerência científica, do qual estabelece um “empenho no sentido de aplicar os métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (Braverman, 1987, p. 82).

Taylor defendia que o estabelecimento de regras padrões, sobretudo no que se diz respeito à execução do trabalho, o que não era necessariamente inovador para época. Como destaca Braverman (1987), a grande diferença estava no fato de que o taylorismo deveria ser feito por aqueles que administram e em favor deles, estabelecendo uma separação rígida entre gerência/administração e execução do trabalho.

O uso prático dos dados científicos requer uma sala em que são guardados os livros, notações dos rendimentos máximos e uma mesa para o planejador das tarefas. Assim,

todo o trabalho feito pelo operário no sistema antigo, como resultado de sua experiência pessoal, deve ser necessariamente aplicado pela direção no novo sistema, de acordo com as leis da ciência, porquanto o trabalhador, ainda que bem habilitado na organização e uso dos dados científicos, estaria materialmente impossibilitado de trabalhar, ao mesmo tempo, na máquina e na mesa de planejamento. Está claro, então, na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho (Taylor, 1995, p. 35).

O resultado desse processo é a geração de novos trabalhadores dos quais cada vez mais perdem a noção do todo, sobretudo no que se diz respeito à concepção e execução, e limitá-los a indivíduos que realizam pequenas tarefas simplificadas, e com isso, consegue se estabelecer uma realidade de maior controle no processo de trabalho, combatendo a ‘vadiagem’ dos trabalhadores. Além do mais, se passasse a exigir menos conhecimento do trabalhador para realizar a atividade simplificada, mais descartável esse se torna, e conseqüentemente, mais barato se torna a mão de obra.

Evidente, que nesta lógica, Taylor vai enxergar a qualidade do trabalho ligado a rapidez da produção, em outras palavras, pela sua eficiência. Com isso, o taylorismo criou mecanismos de controle de rendimento do trabalhador, onde “durante cerca de trinta anos, homens dedicados ao estudo do tempo em colaboração com a administração das oficinas se consagraram completamente ao estudo científico dos movimentos e a exata medida do tempo por meio de cronômetros, em todas as fases do trabalho mecânico” (Taylor, 1987, p. 44).

Nesse sentido, o taylorismo se estabelece como uma importante transformação e adaptação do trabalho às novas necessidades de acumulação de capital daquele momento. De acordo com Harvey (1992), a acumulação do capital é diretamente proporcional à exploração do trabalho. Nesse sentido, se o contexto histórico apresentava um crescimento do tamanho das empresas e das indústrias, era necessária uma nova etapa de acumulação, e conseqüente, uma nova etapa de exploração. Em síntese, nas palavras de Taylor, “o máximo de prosperidade somente pode existir com o máximo de produção” (Taylor, 1995).

Porém os impactos no taylorismo não vão se restringir apenas ao espaço da fábrica, mas também no local de formação dos futuros trabalhadores, a escola. De acordo com Antunes (2019), uma vez que o taylorismo buscava a eficiência através da especialização e da fragmentação, a escola é influenciada a desenvolver um ensino que privilegia uma maior padronização e fragmentação do conhecimento, preparando o estudante para atividades específicas e repetitivas. O pesquisador ainda enfatiza a utilização de currículos rígidos e a divisão do conhecimento em disciplinas isoladas como um reflexo na lógica taylorista.

O que se observou pouco tempo após a expansão do taylorismo é que a lógica da fragmentação e eficiência se traduziu dentro do espaço escolar com uma organização mais

rígida, fragmentada e padronizada do ensino, onde as disciplinas não possuíam espaço para dialogar entre elas, cada uma deveria permanecer no seu respectivo espaço. Outros elementos como o controle rígido do tempo de estudo e a repetição de tarefas simples, são claras heranças do taylorismo.

Para além de outras influências deixadas pelo taylorismo, destacamos duas características, sobre a padronização dos métodos de ensino e avaliação, sobretudo no fato de que o desempenho dos estudantes passaria a ser medidos de forma quantitativa (testes e notas), e a influência de um sistema gerencial sobre o espaço escolar, onde para além dos professores, passam cada vez mais se fazer presentes os cargos gerenciais e de coordenação.

No que se diz respeito ao trabalho docente, na medida em que o taylorismo estrutura o papel deste profissional de forma padronizada e controlada, este tem não só a sua autonomia reduzida, mas como também tem a sua capacidade de inovação limitada. O taylorismo faz com que o docente seja observado como um “executor de tarefas”, seguindo currículos cada vez mais rígidos. Dentro deste espaço, essa organização fragmentada e repetitiva do trabalho docente faz com que o professor seja mais um agente de transmissão de conteúdo do que um mediador ou incentivador do pensamento crítico. Assim, o trabalho do docente passa a ser marcado por uma rotina de execução de planos de aula padronizados, avaliação de alunos com base em critérios quantitativos, e monitoramento constante do desempenho, o que continuamente aprofunda sua relação de estranhamento com seu próprio trabalho.

Além disso, ao impor um ritmo de trabalho que pode aumentar o estresse e a sobrecarga entre os docentes, o foco em eficiência e produtividade leva a uma pressão para "cobrir" extensos conteúdos em prazos curtos e manter altos índices de aprovação. O professor, ao ser submetido a essa lógica, encontra pouca flexibilidade para adaptar suas práticas e atender melhor às especificidades de cada turma ou estudante, o que também limita seu próprio desenvolvimento profissional e criativo. Em última instância, isso contribui para um clima de trabalho que valoriza mais a eficiência do que a qualidade pedagógica.

O fordismo apresenta uma nova etapa em relação ao taylorismo, a introdução da esteira rolante e a possibilidade de estabilizar fixamente os trabalhadores gerou uma nova realidade de produção em larga escala. Apesar de ambos buscarem uma organização racional do trabalho, onde se tem como importante mecanismo para a sua realização o controle do trabalho, o fordismo apresenta alguns aspectos que o diferenciam do taylorismo, cabe destacar a construção ideológica sob o trabalhador, de que a aquele modelo produtivo era responsável pela formação e uma sociedade de maior consumo, e nesta lógica, uma sociedade melhor.

[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática [...]. O Fordismo equivale ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida (Harvey, 1992, p. 121).

O fordismo proporcionou uma série de mudanças nos padrões de produção, aquilo que Gramsci (1976) vai denominar de americanismo, que dentre as suas consequências, vai necessitar de trabalhadores adaptados a este novo ritmo de trabalho e a extrema racionalização, gerando o que o próprio autor chamou de operário-massa.

Novamente se tem uma nova realidade de ampliação da acumulação, e consequentemente, o acentuamento da exploração do trabalho. Através da introdução da esteira rolante no trabalho, o fordismo proporcionou uma maior intensificação, automatização e mecanização do processo de trabalho. Nesse sentido,

A principal diferença entre o fordismo e o taylorismo é que o fordismo tinha um projeto de hegemonia. Ele não queria apenas dominar a força de trabalho, ele queria conquistar sua adesão. Hegemonia não é só dominação, hegemonia é capacidade de direção, quem dirige é quem é capaz de conquistar a adesão dos outros. Dominar é diferente de dirigir, nem toda classe dominante é classe dirigente. A hegemonia, segundo Gramsci (1976), começa no chão da fábrica, pois, antes de tudo, é necessário conquistar a adesão dos trabalhadores. Daí a ideia de pacto social ou compromisso social entre a classe capitalista e a classe trabalhadora. Mas, é preciso que essa hegemonia extrapole os muros da fábrica e se torne uma hegemonia social. Aí entra o Estado como provedor de políticas públicas e sociais, com investimento na saúde, na educação e no lazer. O Estado do bem-estar social, enquanto Estado provedor, configura-se, então, como um emblema do padrão de produção fordista (Ribeiro, 2015, p. 71).

Para além do debate se a crise do fordismo seria uma crise estrutural ou conjuntural, é evidente que para ambos os grupos de pensadores que dentre os fatores que levaram a crise do fordismo no final da década de 1960 são: a) a diminuição dos ganhos de produtividade; b) as crescentes reações da classe trabalhadora contra as condições precárias de trabalho; c) a resistência exagerada do modo de gestão e organização fordista, que passa a ser questionada; d) as manifestações do Maio de 1968 que se configuram como oposição a construção ideológica moral associada ao fordismo e; e) a saturação da taxa de consumo.

Dentro deste contexto, para que o processo de acumulação pudesse continuar em expansão, era necessária uma nova reestruturação produtiva, e consequentemente, novas realidades e condições de trabalho. Esse novo modelo é fruto do encontro da lógica capitalista com uma nova realidade cultural, a cultura japonesa, que por sua vez, historicamente, diferente do mundo ocidental, não tinha uma clara divisão entre a esfera pessoal e a esfera do trabalho.

Em um contexto de reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial, esse contexto histórico-cultural vai proporcionar a ascensão do Toyotismo. Apesar das transformações do mundo do trabalho, o modelo taylorista-fordista é marcado por uma relação dialética no processo de degradação do trabalho.

A degradação típica do taylorismo e do fordismo, que vigorou ao longo de praticamente todo o século XX, teve (e ainda tem) um desenho mais acidentalmente despótico, embora mais regulamentado e contratualista. O trabalho tinha uma conformação mais coisificada e retificada, mais maquinal, mas, em contrapartida, era provido de direitos e de regulamentação, ao menos para os seus polos mais qualificados (Antunes, 2020a, p. 80-81).

Assim como o taylorismo, o fordismo também reverberou dentro do espaço escolar. Segundo Antunes (2019) o grande impacto do fordismo na educação é o processo de massificação do ensino, resultado de um currículo altamente estruturado e padronizado que visava preparar os estudantes para o trabalho industrial em larga escala.

Ao priorizar a eficiência e a produção em grande escala, o fordismo se adapta ao espaço escolar como uma maneira de "produzir" conhecimento em massa, padronizando o conteúdo, as metodologias e as metas. Isso resultou em um currículo uniforme e em práticas de ensino e avaliação centralizadas, em que todos os alunos recebem o mesmo conteúdo e são avaliados segundo os mesmos parâmetros, sem grande atenção às diferenças individuais ou ao desenvolvimento crítico e criativo. Assim, o sistema escolar se organiza de maneira a formar estudantes com habilidades "padronizadas" para o mercado de trabalho.

Como resultado desse processo histórico, se tem a ascensão dos ensinamentos apostilados, como um eficiente método de padronização do ensino, o que mais tarde também se desdobraria na ascensão da comercialização dos sistemas de ensino privado com a venda de todo um pacote padronizado de ensino.

Além disso, o fordismo na educação promoveu a divisão de tarefas e responsabilidades dentro das escolas, criando um ambiente organizacional rígido e hierárquico. Professores, diretores e demais profissionais da educação desempenham funções específicas e compartimentalizadas, e as escolas se estruturam de modo semelhante a uma fábrica, com horários fixos, uma rotina segmentada em disciplinas e pouca integração interdisciplinar. Isso resulta em uma experiência educacional fragmentada e mecânica, onde o foco está na memorização e reprodução do conhecimento, em vez de uma aprendizagem contextualizada e significativa.

No que diz respeito ao impacto do fordismo sobre o trabalho docente, observa-se que ao impor uma estrutura rígida e segmentada se limita cada vez mais a autonomia do professor.

A divisão do conhecimento em disciplinas isoladas e o currículo uniforme centralizado fazem com que o professor tenha um papel menos flexível, focado em transmitir conteúdos específicos de maneira linear e dentro de prazos definidos. Além disso, o fordismo no trabalho docente intensifica a rotina repetitiva e a pressão por resultados uniformes, o que pode gerar desgaste e desmotivação. A ênfase na produtividade e na padronização leva ao uso de avaliações quantitativas e à necessidade de manter índices de aprovação e desempenho estáveis, criando uma cultura que privilegia a quantidade de conteúdo transmitido em detrimento da qualidade e profundidade do aprendizado.

Se de um lado o taylorismo/fordismo revolucionou o modo produtivo de sua época ao utilizar de novos elementos como, uma produção mecanizada, uma hierarquização da estrutura organizacional e pormenorização do trabalho (Antunes, 2001), e com isso, alcançou os seus objetivos, “consumo de massa, tempo reduzido e menor custo” (Gounet, 1999). Do outro, a Acumulação Flexível/Toyotismo, tem como suas principais características: a acumulação flexível e integrada do trabalho; introdução de novas tecnologias microeletrônicas; informatização da produção e racionalização da organização do trabalho (Neves, 1994).

De acordo com Druck (1999) existem quatro dimensões essenciais para entender o Toyotismo. O primeiro aspecto diz respeito ao modelo de sistema de emprego adotado: chamado de vitalício (apesar de não existir um contrato formal), as promoções ocorrem por tempo de serviço, e principalmente, “a admissão do trabalhador não é realizada para um posto de trabalho, mas para a empresa, num determinado cargo, ao qual corresponde um salário” (Riberio, 2015, p. 74).

A segunda dimensão está relacionada ao sistema de organização e de gestão do trabalho, onde se destacam três pilares de sustentação, o *just in time* - produzir com base na demanda -, o *kanban* – senhas e placas para realização das reposições na produção -, e um amplo desenvolvimento de trabalho em equipe, baseada em um conjunto de trabalhadores polivalentes.

O terceiro aspecto destacado por Druck (1999) é o modelo de sistema de representação sindical adotado pelo Toyotismo, onde, uma vez que existe uma integração dos sindicatos por empresa à política de gestão do trabalho, fazendo com que ocorra uma confusão entre os cargos assumidos na empresa para com os cargos do sindicato. E por fim, o desenvolvimento de um sistema de relações interempresas, onde através de uma estrutura hierarquizada, em que ocorre a subcontratação de empresas menores em condições de maior precariedade, se tornando uma prática fundamental para a manutenção desse sistema produtivo.

Não demorou muito para que empresas fordistas estadunidenses começassem a implantar os elementos do Toyotismo em suas fábricas, dando origem àquilo que ficou denominado como acumulação flexível. Nesse processo de enfrentar a crise fordista através de preceitos provindos do modelo oriental vai resultar numa nova realidade para o trabalhador, do qual, apesar das novas relações, uma velha lógica, novas acumulações geram novas explorações do trabalho.

Dado esse processo das empresas e fábricas estadunidenses absorverem os elementos do Toyotismo, Bihr (1999) destaca algumas características. A primeira delas é a fábrica difusa, que através do estabelecimento de uma unidade central que gerencia as demais unidades periféricas, mas de um modo que rompe com uma concentração de poder tradicional e piramidal, para um modelo onde o poder se concentra em uma gestão flexível de rede. O resultado disso é a possibilidade da realização de processos de terceirização e subcontratação, que cada vez mais concentra bons salários nas mãos de poucos e potencializa a precarização da maioria.

Se por um lado o taylorismo e o fordismo já traçaram mecanismos para combater a ‘vadiagem’ do trabalhador, o Toyotismo vai importar para as empresas estadunidenses, um modelo de fábrica fluída, estabelecendo uma lógica que seja muito mais eficiente em combater as interrupções. E por fim, Bihr (1999) destaca como característica o desenvolvimento da fábrica flexível,

Trata-se, inicialmente, do afrouxamento das condições jurídicas (legais ou convencionais) que regem o contrato de trabalho (basicamente as condições de contratação e de demissão), implicando especialmente a possibilidade de se recorrer facilmente ao trabalho em tempo parcial e ao trabalho temporário: aqui, flexibilidade rima diretamente com instabilidade (Bihr, 1999, p. 92).

O resultado de todas essas transformações:

[...] fragmentação, segmentação dos trabalhadores, heterogeneidade, individualização, fragilização dos coletivos, informalização do trabalho, fragilização e crise dos sindicatos, e a mais importante delas, a ideia de perda – de direitos de todo tipo – e da degradação das condições de saúde e de trabalho. Noções que dão conteúdo à ideia de precarização, considerada como a implicação mais forte da flexibilização (Druck, 2007, p. 8).

Em síntese, as principais características que diferem o modelo Toyotista para o antigo modelo taylorista-fordista estão: uma produção diretamente vinculada à demanda; depende da realização de um trabalho em equipe e de uma multivariada de funções; se baseia numa produção flexível, onde o trabalhador estabelece relação com mais de um maquinário ao mesmo tempo; produzir no menor tempo possível (*just-in-time*); o sistema *kanban*; uma estrutura mais

horizontalizada devido aos novos regimes de trabalho, sobretudo a terceirização e; a criação de círculos de controle de qualidade.

Se de um lado o fordismo foi o aprofundamento de muitos princípios do taylorismo, o Toyotismo por sua vez propôs grandes transformações, e conseqüentemente, seus impactos sobre a educação serão bem diferentes. De acordo com Antunes (2019), se tem um rompimento com uma formação mais rígida e padronizada, para uma formação de habilidades múltiplas que buscam desenvolver um perfil mais versátil, alinhando com o princípio da flexibilidade toyotista.

O Toyotismo impactou em muitos aspectos o espaço escolar incentivando uma abordagem onde as práticas pedagógicas são adaptadas para atender às necessidades imediatas do mercado e da sociedade. Assim, surge uma educação cada vez mais voltada para a formação de habilidades práticas, flexíveis e interdisciplinares, focada em preparar os estudantes para contextos variados e para se ajustarem rapidamente às mudanças no ambiente de trabalho. Além disso, o toyotismo trouxe para a educação a cultura da avaliação contínua, priorizando o monitoramento constante do desempenho dos alunos e das práticas pedagógicas. Há uma pressão para que professores e instituições busquem constantemente "melhorias" e "otimização" dos processos educativos, com foco em resultados rápidos e ajustáveis.

No que se diz respeito ao trabalho docente, ao introduzir uma lógica de flexibilidade, adaptabilidade e controle contínuo, o Toyotismo gera uma realidade que frequentemente torna o trabalho mais dinâmico. Esse modelo, ao exigir uma constante adaptação dos processos, pressiona o professor a atualizar e ajustar constantemente suas práticas pedagógicas para atender às demandas específicas e às exigências institucionais. O professor se vê pressionado a desenvolver novas competências, a utilizar tecnologias educacionais e a adotar metodologias que promovam maior autonomia dos estudantes. Nesse sentido, se gera uma sobrecarga de trabalho, pois a necessidade de estar continuamente "melhorando" e se adaptando exige um constante investimento em formação e a busca de novas estratégias. Outro impacto do Toyotismo no trabalho docente é o aumento do controle e monitoramento de suas atividades, em que o desempenho dos professores é avaliado continuamente, por meio de metas de produtividade, índices de aprovação e opiniões dos alunos, além de exigências institucionais e avaliações externas.

3.1.2 A nova morfologia do trabalho e a superexploração do trabalho

Presente com frequência nas salas de aula, tanto das universidades quanto do ensino médio, a célebre obra “Os Tempos Modernos” de Charles Chaplin se dá como um verdadeiro recurso didático e lúdico para demonstrar a morfologia do trabalho no século XX. A fábrica automotiva manifestou-se tornou o ponto de partida das grandes transformações do mundo do trabalho no século passado – não é o caso que Chaplin a escolha em sua obra. Uma fábrica enorme em termos espaciais, com grandes maquinários e com uma massa gigantesca de trabalhadores. Quando se olha para o proletariado do século XX se observa um predomínio do proletariado industrial, seguido pelo proletariado rural.

Por sua vez, o início do século XXI marca também o início da consolidação de um novo proletariado, aquele que advém da oferta de serviços. Os trabalhadores dos *call-centers*⁷, do *telemarketing*, da indústria hoteleira, dos *fast-foods*, os entregadores de alimentos e outros tipos de produtos, os trabalhadores dos aplicativos de transporte (uber, 99 e similares), e muitos outros, que são resultados de uma nova morfologia do trabalho diretamente ligada ao processo neoliberal de privatização dos serviços.

Se faz interessante mencionar aqui, que em determinado momento neste processo de transição, se teve um debate muito importante no meio acadêmico, do qual autores como Gorz (1985) e Habermas (1987), defendiam a ideia de que a sociedade estava numa direção de extinção da classe trabalhadora, sobretudo o primeiro, defendia que ocorreria uma expansão de uma sociedade de classe média⁸. Se de certa forma os chamados países desenvolvidos sofreram em parte estas transformações, a realidade concreta da periferia do capitalismo revela bilhões de pessoas ocupando trabalhos cada vez mais precarizados.

Ao contrário do que ditava a equivocada “previsão” do fim do trabalho, da classe trabalhadora e da vigência da teoria do valor, o que temos, de fato, é uma ampliação do trabalho precário, que atinge (ainda que de modo diferenciado) desde os trabalhadores e trabalhadoras da indústria de software até os de call-center e telemarketing – o infoproletariado ou cibertariado –, alcançando de modo progressivo os setores industriais, da agroindústria, dos bancos, do comércio, do fast-food, do turismo e hotelaria etc./ e incorporando até mesmo os trabalhadores imigrantes, cujos números se expandem em todas as partes do mundo. É quase impossível, hoje, encontrar qualquer trabalho que não tenha alguma forma de dependência do aparelho celular (Antunes, 2020b, p. 13).

7 São centros de atendimento que gerenciam comunicações por telefone entre empresas e clientes. São especializados em lidar com consultas, suporte técnico, vendas e outras interações. No capitalismo contemporâneo se tornou um dos principais exemplos de terceirização do trabalho no mundo.

8 Classe média aqui deve ser entendida quanto ao conjunto de trabalhadores que realizam o trabalho predominantemente intelectual.

De acordo com Ricardo Antunes (2020a), o capitalismo desde a segunda metade do século XX passa por uma reestruturação produtiva contínua, onde os diferentes maquinários e as diferentes tecnologias se tornam obsoletas em um espaço de tempo cada vez mais curto. Apesar disso, esses novos maquinários e tecnologias pautadas sobretudo na revolução informacional passam a transformar continuamente a forma do trabalho, do jornaleiro ao funcionário público, do médico ao professor, os diferentes trabalhadores são impactados por estas mudanças.

Ao mesmo tempo em que isso ocorre, as empresas passam por uma importante transformação, se tornando cada vez mais flexíveis – sem remuneração fixa, sem jornada de trabalho pré-determinada, ausência de organização sindical, sem espaço laboral determinado etc. -, se afastando cada vez mais daquele antigo modelo de indústria do século passado que foi exposta por Chaplin. Um dos principais retratos destas empresas flexíveis são os trabalhos intermitentes, que se caracterizam por serem trabalhadores por demanda, onde não existe uma definição prévia dos dias e horários que o trabalhador deve trabalhar, mas sim, este tem que estar todo tempo “disponível” para realizar o trabalho quando for necessário. Com isso, se forma um enorme contingente de trabalhadores que ficam à espera de uma possível chamada de trabalho.

É por isso que, nesse mundo do trabalho digital e flexível, o dicionário empresarial não para de “inovar”, em especial no setor de serviços. “Pejotização” em todas as profissões, com médicos, advogados, professores, bancários, eletricitas, trabalhadoras e trabalhadores do *care* (cuidado) e “frilas fixos”, *freelancers* que se tornam permanentes, mas que têm seus direitos burlados e se escondem em redações dos jornais quando as empresas sofrem as auditorias do trabalho. Ou ainda o chamado teletrabalho e/ou *home office*, que se utiliza de espaços fora da empresa, como o ambiente doméstico, para realizar atividades laborativas. Isso pode trazer vantagens, como economia de tempo em deslocamentos, permitindo uma melhor divisão entre trabalho produtivo e reprodutivo, dentre outros pontos positivos. Mas com frequência é, também, uma porta de entrada para a eliminação dos direitos do trabalho e da seguridade social paga pelas empresas, além de permitir a intensificação da dupla jornada de trabalho, tanto o produtivo quanto o reprodutivo (sobretudo no caso das mulheres). Outra consequência negativa é a de incentivar o trabalho isolado, sem sociabilidade, desprovido do convívio social e coletivo sem repressão sindical (Antunes, 2020a, p. 39).

Nesse sentido, se afastando da planta produtiva taylorista e fordista do século passado, as empresas flexíveis do capitalismo contemporâneo, informacional-digital-financeiro, se utilizam de ferramentas como a flexibilidade, a informalidade e a intermitência para a construção de um novo modelo empresarial global. Com isso, se estabelece um desmantelamento das antigas legislações protetoras e o estabelecimento de uma nova legislação que cria condições para antigas formas de exploração.

De um lado, em um cenário de maior avanço tecnológico, uma parcela de trabalhadores se encontra expostos a flexibilização e intensificação das suas atividades, onde cada vez mais o ser humano vai se tornando um apêndice de os aparelhos tecnológicos que passa a impor um ritmo acelerado, estabelecendo uma realidade que necessita de trabalhadores polivalentes, como times de trabalho e pautados numa gestão que pressiona psicologicamente em busca de uma maior produção. Ao mesmo tempo, do outro lado, a maior parcela da classe trabalhadora passa a ter que lidar com um conjunto de “novas” e diferentes modalidades de vínculo e condições de trabalho, marcados pela insegurança e vulnerabilidade.

O trabalho intermitente é um resumo de todo esse processo de transformação da morfologia do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, afinal, se trata da forma de trabalho que mais se expande na atualidade. Antunes (2020b) destaca alguns exemplos dessa forma de trabalho no mundo, o primeiro deles, de origem britânica, o *zero hour contract* (contrato de zero hora), do qual se caracteriza por contratos onde os trabalhadores ficam disponíveis em uma plataforma, à espera de um chamado de trabalho, onde receberão exclusivamente pelo tempo gasto trabalhando, independente do tempo de espera que tiveram. Outro exemplo é encontrado na Uber, onde se tem uma realidade da qual o trabalhador é proprietário das ferramentas de produção, arca com suas despesas, mas através do aplicativo, a empresa se apropria da mais-valia produzida pelos trabalhadores.

Se faz evidente que o capital difunde o discurso ideológico da valorização da flexibilidade associado ao discurso, já antigo, da defesa da liberdade, mas quando se observa de perto, as novas relações de trabalho revelam que tais discursos se dão como mecanismos de transferência de riscos e de aumento de controle dos trabalhadores. Essa nova realidade organizacional do trabalho que se entrelaça com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação é utilizada pelas empresas mediante o advento das plataformas e aplicativos, com a flagrante intenção de mascarar o assalariamento nas suas relações de trabalho:

A negação do assalariamento é elemento central da estratégia empresarial, pois sob a aparência de maior autonomia (eufemismo para burlar o assalariamento e efetivar a transferência dos riscos), o capital busca, de fato, ampliar o controle sobre o trabalho para recrudescer a exploração e a sujeição (Filgueiras; Antunes, 2020, p. 60).

Desta forma, a flexibilização hoje se estabelece como um resumo da nova morfologia do mundo do trabalho, ou até como afirma Antunes (2020a, p. 145), “síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo”. De acordo com o pesquisador, a flexibilização proporciona: uma diminuição

na separação entre atividade laboral e espaço da vida privada; desmonte da legislação trabalhista e desemprego estrutural.

Outro aspecto importante a ser mencionado, é que a consolidação do trabalho virtual nos setores de serviços, se estabelece uma nova realidade da qual a geografia, em muitos setores, passa a perder aderência à influência. Como afirmam Graham e Anwar (2020, p. 49), “A modularização, mercadorização e padronização das tarefas de um trabalho, a criação de mercados para o trabalho digital e os avanços na automação apresentam maneiras de cortar os vínculos entre o trabalho de serviços e um local determinado”. Nesse sentido, o bolsão de trabalhadores à espera de uma chamada não se reduz apenas aos trabalhadores dos arredores da empresa, mas de uma amplitude geográfica imensa, e o mais importante, associado ao discurso ideológico de meritocracia e de competição, cultivam uma disputa entre os trabalhadores.

Combater as formas de resistência dos trabalhadores é uma das mais importantes pautas para o capital. Em linha gerais, é evidente que a nova morfologia do trabalho no capitalismo contemporâneo é um reflexo nítido desse combate. Por sua vez, não basta apenas minar as condições de trabalho, mas se faz necessário, ou até mesmo mais importante, inibir as organizações e as lutas dos trabalhadores. O trabalho virtual, apesar dos aspectos positivos que trouxe consigo, gera uma nova realidade da qual dificulta a organização e a luta dos trabalhadores. A superação do espaço e da geográfica em muitos casos fazem com que se torne inviável a mobilização entre os diversos trabalhadores de localidades distintas que nem sequer conhecem pessoalmente. O trabalho intermitente muitas vezes faz com que o trabalhador nem sequer estabeleça contato com os demais trabalhadores.

Vivemos um momento de contradição quase irônica do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista técnico, a utilização das TIC na gestão do trabalho torna a identificação e a efetivação de direitos aos/as trabalhadores/as mais fácil do que em qualquer outro período da história. Contudo, o discurso de que estamos diante de novas formas de trabalho, não sujeitas à regulamentação protetiva (ou o de que não seria possível existir tal regulação), tem desempenhado papel fundamental para legitimar, incentivar, cristalizar e acentuar a falta de limites à exploração do trabalho e à precarização de suas condições. A mesma tecnologia que torna a regulamentação tecnicamente mais fácil é apresentada como fator que inviabilizaria a proteção dos trabalhadores. E esse contraditório e complexo movimento, típico da razão instrumental e de suas engrenagens de cominação, tem impactado fortemente as legislações e as instituições públicas, além de constituir um elemento a mais para dificultar e obliterar a criação de laços de solidariedade e de organização da classe trabalhadora (Filgueiras, Antunes, 2020, p. 60-61).

De acordo com Antunes (2020a), é importante entender que esta realidade ocorre em um contexto de hegemonia da indústria 4.0. Para o autor, nos elementos que caracterizam esse fenômeno, é que, primeiro, este não só impacta a indústria, mas também os demais setores de empregos, e segundo o fato de ele proporcionar “a internet das coisas”, que em outras palavras,

se trata de uma nova realidade onde não existe apenas a relação humano para com humano e humano para com a máquina, mas também, a relação máquina para com máquina⁹.

Em outras palavras, uma das características fundantes desse fenômeno é a ampliação do trabalho do morto, diferentemente da Revolução Industrial do século XVIII, dos avanços da indústria automotiva do século XX e da reestruturação produtiva dos anos 1970, esta quarta etapa se propaga sob os pilares da propositura empresarial e da hegemonia informacional-digital. Dessa forma, a principal consequência proveniente desta nova revolução industrial é a ampliação do trabalho morto, onde a “internet das coisas”, a inteligência artificial, *big datas* e entre outras ferramentas e maquinários, passam cada vez mais a substituir o trabalho humano.

Porém é necessário entender com clareza que sem o trabalho humano o capital não consegue criar valor, apenas potencializá-lo. Nesse sentido, se de um lado existe uma crescente de maquinários e tecnologias dominando os setores de produção que antes eram predominadas pelo trabalho humano, do outro lado, “para que ocorra tal avanço tecnodigital, um conjunto expressivo de trabalhos manuais deve se expandir globalmente (...)” (Antunes, 2020b, p. 14).

Não é de hoje que os pensadores marxistas expõem a triste realidade de que o desenvolvimento das tecnologias se dá de acordo com os interesses do capital, e não com as necessidades sociais, muito menos com o trabalhador. Nesse sentido, as transformações tecnológicas se preocupam e como criar mecanismos para as indústrias e empresas ganharem a suas concorrências, visando uma única coisa, a geração de lucro. Com isso, se tem uma realidade da qual recai sobre os trabalhadores as consequências negativas do desenvolvimento e introdução destas tecnologias. Houve pensadores que ousaram defender o fim da teoria do valor, mas o que a realidade contemporânea revela é uma ampliação da teoria do valor através da privatização dos serviços e das novas tecnologias digitais.

Com salários menores, jornadas de trabalho prolongadas, vicissitudes cotidianas que decorrem da burla de legislação social protetora de trabalho, a terceirização assume cada vez mais relevo, tanto no processo de corrosão do trabalho e de seus direitos como no incremento e na expansão de novas formas de trabalho produtivo geradoras de valor. Essas novas modalidades de trabalho vêm assumindo um destaque crescente não só no mundo da produção material mas na circulação de capital e agilização das informações, esferas que são com frequência realizadas por atividades também imateriais, que ganham cada vez mais importância na reprodução ampliada do capital financeirizado, informacional e digital (Antunes, 2020a, p. 34).

O capital necessita que ocorra uma interação entre trabalho vivo e trabalho morto, pois é desta forma que este consegue se valorizar. Para alcançar esse objetivo, aumenta-se a

⁹ Um exemplo mais cotidiano da internet das coisas, são os aparelhos que obedecem a comando de voz, onde o humano emite um comando com a voz – “Ligue a TV” -, o aparelho recebe aquela informação, se relaciona com a outra máquina que se indica o comando, e realiza a operação – liga a TV.

produtividade, e conseqüentemente, intensifica a extração de sobretrabalho. Na realidade contemporânea, esse movimento é frequentemente realizado através da expansão do trabalho morto que se manifesta através dos novos maquinários tecnológicos-científicos-informacionais. Criando-se uma realidade da qual “nesse movimento, todos os espaços possíveis se tornam potencialmente geradores de mais-valor” (Antunes, 2020a, p. 35).

Ricardo Antunes foi muito feliz em recorrer a Albert Camus para intitular a sua obra, “O Privilégio da Servidão”, após décadas de transformações positivas e regulamentação dos direitos trabalhistas o que se observa é que esta nova morfologia do trabalho enfrenta e destrói estes avanços, proporcionando uma nova realidade, onde o trabalhador, por mais precarizado que se encontre, se sinta privilegiado por ter aquele emprego, enquanto outros milhões estão desempregados. A realidade neoliberal faz com que o trabalhador se sinta privilegiado em meio a condições de trabalho cada vez mais servis.

Dentro desta nova morfologia do trabalho, o discurso ideológico do empreendedorismo passa a exercer uma função fundamental de condicionamento do trabalhador, exercendo um papel onde ele se sente encorajado a participar dessa “nova forma de precarização” sob o argumento de que agora ele não seria mais um mero trabalhador, mas sim, o empreendedor de si mesmo.

Para aqueles que em alguma medida utiliza de serviços de transporte via aplicativos como Uber e a 99, é recorrente ouvir os próprios motoristas afirmando que se sentem “melhores” por estarem sendo “chefes” de si mesmos, alegando poder realizar a jornada na hora que desejam, no local que escolhem, da forma como preferem e assim por diante. No fundo, esta forma de trabalho é mais uma das diversas formas de intermitência, onde o motorista fica refém das solicitações de trabalho, e ao mesmo tempo, por estabelecer uma relação empregatícia quase nula, todos os problemas que o mesmo pode encontrar na sua jornada - saúde, acidente, roubo etc. - recai sobre o próprio trabalhador.

Isso ocorre porque, ao tentar sobreviver, o ‘empreendedor’ se imagina como proprietário de si mesmo, um quase-burguês, mas frequentemente se converte em um proletário de si próprio, que autoexplora o seu trabalho (Antunes, 2020b, p. 16).

Para concluir este segmento, é imprescindível abordar o impacto da pandemia da Covid-19. Assim como o ensino a distância (EaD), a configuração emergente do trabalho sofreu um crescimento substancial durante este fenômeno histórico. A adaptação dos trabalhadores a uma nova realidade laboral, onde o contato físico foi minimizado, possibilitou a rápida expansão desse processo, transformando o que era inicialmente uma medida temporária em uma realidade permanente para muitos. As novas tecnologias desempenharam um papel crucial ao superar as

limitações de espaço e tempo, permitindo às empresas perceberem as vantagens das transformações no trabalho para o capital. Isso inclui a redução de despesas com a eliminação de espaços físicos e a fragmentação do corpo de trabalhadores, destacando as vantagens econômicas e organizacionais dessas mudanças.

3.2 A história do trabalho docente

A atividade docente é mais uma das múltiplas atividades desenvolvidas pela humanidade ao longo do seu processo de desenvolvimento quanto sociedade. A existência de uma pessoa da qual se responsabiliza pela transmissão de conhecimentos, saberes e técnicas se fez presente desde as primeiras formas de sociedade e se estende até o capitalismo atual. Uma vez que o exercer docente seja mais uma das profissões existentes no capitalismo atual, este vai possuir semelhanças com as demais profissões, mas ao mesmo tempo, também apresenta especificidades do seu trabalho. Nesse sentido, entender o desenvolvimento histórico da atividade docente é fundamental para a compreensão de tais características, e consequentemente, para o desenvolvimento da análise.

Antes de iniciar a análise histórica, é necessário deixar claro que uma vez que a atividade docente é mais uma das múltiplas profissões existentes no capitalismo, é evidente que esta sofre os impactos proporcionados pelo mesmo, por mais que ela apresente uma série de especificidades, não significa que esta não esteja sujeita aos processos de alienação do trabalho abordados anteriormente.

[...] 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).

Antes de adentrar propriamente na reflexão sobre as formas de trabalho docente na história, é necessário esclarecer alguns pontos acerca das características do trabalho docente. Em sua obra “Professor: Artesão ou Operário” (2018), Paro traz reflexões pertinentes sobre o tema. Segundo o autor, é necessário romper com as concepções do senso comum da educação que limitam a uma ‘simples transmissão de conhecimento’, nesse sentido, é necessário pensar a educação tanto quanto atividade pedagógica, quanto processo de trabalho.

No que diz respeito a atividade pedagógica, o autor destaca alguns aspectos como: entender que o objeto do trabalho docente é mais do que a simples transmissão de conhecimentos, mas mais do que, colabora diretamente para o desenvolvimento da cultura em seus alunos, em outras palavras, o que o autor destaca é que não ocorre transmissão de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, mas uma apropriação cultural por parte do educando. Além disso, o mesmo questiona a concepção de que se falta ‘não’ ou ‘limites’ sobre os alunos da educação brasileira, destaca a importância de compreender a democracia como fundamento pedagógico e etc (Paro, 2018).

Mas o que se faz importante aqui para este trabalho, é as reflexões que o autor faz sobre a educação enquanto processo de trabalho, do qual serão destacadas quatro delas. O primeiro aspecto é entender qual a natureza do trabalho do docente. É chamado de produção material aquela em que o resultado do trabalho é um produto concreto e palpável (lápiz, camiseta, carro, violão etc.), enquanto é denominado de produção não-material aquela cujo resultado do trabalho gera um produto intangível (uma consulta médica, uma apresentação musical, um transporte etc.). Nesse sentido é possível afirmar que a natureza do trabalho docente é de uma produção imaterial (Paro, 2018).

O segundo aspecto abordado por Paro (2018), e que merece destaque, é o fato do trabalho docente apresentar um objeto de trabalho, por mais singular que seja este.

Já, com referência ao objeto de trabalho, costuma haver resistências em sua identificação, sob a alegação de que não se pode aplicar na escola o conceito de trabalho da fábrica ou da produção material em geral. Todavia, o conceito marxiano de trabalho como ‘atividade orientada a um fim’ que acabamos de ver é um conceito de trabalho em geral, que faz abstração de toda particularidade, e que, por isso, se aplica a todo tipo de trabalho, seja na produção material ou imaterial, seja ele produtor de mercadorias ou não. Assim, uma análise criteriosa da educação com processo de trabalho deve nos levar a concluir que, além da própria cultura - que é processada e se incorpora na personalidade do educando -, o objeto de trabalho por excelência é o educando, pois é este quem se transforma (em sua personalidade viva) para dar origem ao produto. Mais uma vez, é de extrema importância atentar para a natureza pedagógica da educação, para constatar que não se está diante de um objeto de trabalho qualquer, ou seja, não se trata de um mero objeto, como acontece na produção material, por exemplo, mas de um sujeito. Isso é decisivo quando se trata de tomadas de decisões competentes no âmbito das políticas educacionais (Paro, 2018, p. 73-74).

O terceiro elemento a destacar exige um debate prévio, a diferença de trabalho concreto e trabalho abstrato. No que se diz respeito ao primeiro, seria o trabalho responsável por produzir mercadorias como valores de uso, que na produção capitalista, assume uma forma específica ao entrar em contato com outros elementos como a divisão hierárquica do trabalho, o intercâmbio etc. (conforme visto no primeiro capítulo do trabalho), gerando assim, o segundo

tipo de trabalho. Dessa forma pode-se afirmar que o trabalho abstrato é a forma histórica de trabalho existente no modo de produção capitalista.

Neste mesmo capitalismo, se tem uma clara oposição de interesses entre aquele que é proprietário dos meios de produção (burguês) para com aquele que irá vender sua força de trabalho (operário). Enquanto o primeiro tem como principal interesse a geração de excedente, de mais-valia, o segundo por sua vez, tem como interesse alcançar o melhor salário possível. Nesse sentido, para o proprietário burguês não lhe importa a forma concreta dos bens produzidos pela força de trabalho, mas sim, a capacidade deste em produzir mais-valia, ou seja, este é movido pela produtividade. Por outro lado, o trabalhador também não tem interesse no bem concreto produzido, afinal de contas este vende sua força de trabalho para obter um salário e garantir sua sobrevivência. Com isso, fica evidente que no capitalismo se tem um trabalho forçado, onde as pessoas não possuem real liberdade para escolherem se querem ou não vender a sua força de trabalho. Conclui-se então que no modo de produção capitalista, o produto do trabalho concreto é apenas um instrumento de mediação para alcançar a mais-valia.

Nesse sentido, Paro (2018) vai destacar que o trabalho capitalista se movimenta de forma oposta a ação de pedagógica, uma vez que:

[...] para a produção pedagógica, entretanto, a razão de ser é o próprio valor de uso produzido pelo trabalho concreto, ou seja, a formação de uma personalidade humana-histórica, como objetivo último da ação educativa. No primeiro caso (trabalho abstrato), não há nenhum compromisso ou afetivo com a mercadoria resultante da produção. Ela é apenas um objeto a ser convertido em lucro em favor dos que comandam a produção. Já no caso do processo educativo, o resultado é um produto imediatamente útil, relevante individual e socialmente. Os que comandam a produção (cujo poder se consubstancia no Estado) têm um compromisso com o próprio cidadão, cuja vontade e interesse é componente do próprio Estado (Paro, 2018, p. 79).

Com isso, o autor vai afirmar que esta se constitui uma das principais singularidades do trabalho docente, o fato de que, bem diferente das demais formas de trabalho, embora o professor tenha interesse no salário, uma vez que este é seu caminho para a subsistência, sua motivação não pode se limitar a isto, caso contrário, a sua própria produtividade está comprometida. Afinal de contas, o trabalho do professor, permite com que o seu executor tenha uma relação de exterioridade com seu objeto, gerando uma nova singularidade.

Nesse sentido, se tem o quarto e último destacado por Paro, o fato de que, no trabalho convencional, aquele que executa a ação, faz está sob um determinado objeto que em todo momento se estabelece de forma passiva ao processo, o que se difere da educação, onde tanto o executor quanto o próprio objeto se dão como sujeitos ativos e influenciam na formação do produto. Com isso, “o fazer do educador não realiza apenas uma ação que resulta num produto.

Seu fazer, em vez disso, deve produzir outro fazer (do educando) que realiza a ação que dá origem ao produto desejado, isto é, sua personalidade modificada pela cultura por ele incorporada” (Paro, 2012, p. 93).

Mediante a tais reflexões, entende-se aqui que o trabalho docente, ao mesmo tempo que pertence às múltiplas formas de trabalho existentes no modo de produção capitalista, possui uma série de singularidades que somente lhe pertencem. Nesse sentido, é possível estabelecer um olhar para o trabalho docente em paralelo às transformações do trabalho que foram abordadas no primeiro capítulo.

Apesar de na Grécia antiga ter existido um esboço de uma educação sistematizada, é possível afirmar que é somente na Idade Média que ela vai ocorrer de fato. Isso não significa afirmar que não existiam formas de transmissão de conhecimentos, saberes e técnicas, seja através do trabalho, seja pelo domínio de diversas artes. Nesse contexto, se tem como fator determinante o fato de que, na maioria dos casos, os mestres que dominavam determinado ofício que seria ensinado, “dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino”, de tal forma, que é possível compreendê-lo como um trabalho artesanal (Alves, 2005, p. 18).

- 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, possibilita a instauração de lição, ou seja, a leitura inicial da sessão, a primeira operação do trabalho docente articula 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 síntese, é possível afirmar que o trabalho artesanal docente se caracteriza por uma produtividade relativamente baixa, em uma relação praticamente individual, onde cada aluno possui o seu próprio desenvolvimento, de tal forma que, assim como artesão tradicional nunca produz exatamente o mesmo produto, aqui também, cada ato educacional se torna único. Mas não demorou muito tempo para que os artesãos notassem que a produção coletiva não só reduzia a jornada de trabalho, mas também aumentava a produtividade, e nesse sentido, se tornou um caminho claro o desenvolvimento das cooperações simples. Porém no que se diz respeito ao trabalhador docente, devido às suas particularidades, não foi impactado diretamente por esta transformação a primeiro momento, o que não significa, que em casos isolados não possam ter ocorrido.

Conforme as cooperações simples eram colocadas em prática, estas se aperfeiçoaram ao longo do tempo, onde cada vez mais os trabalhadores se uniram no mesmo espaço físico, e com isso, aos poucos criaram-se as condições necessárias para o desenvolvimento da manufatura. Pensando no trabalho docente, tal mudança resultaria no desenvolvimento de um espaço exclusivo para realização da transmissão de conhecimentos, ou melhor dizendo da educação. Nesse sentido, as primeiras evidências de tal processo vão ocorrer ligadas ao poder eclesiástico, fazendo-se presente ao longo de toda Idade Média:

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 ganha 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).

Com isso consideramos estes os primeiros avanços produtivos sobre a educação, na qual, teve como principal transformação, a centralização e a reunião de mestres e aprendizes no mesmo espaço físico. Mas, de acordo com Benini, é necessário ressaltar que não foi um movimento que aconteceu necessariamente em paralelo com a reunião dos trabalhadores nas oficinas, sendo importante entender tal fenômeno como um longo processo histórico de institucionalização que foi “marcado pela resistência dos próprios trabalhadores docentes, que exercendo a sua autonomia e autoridade intelectual atuavam de forma itinerante” (Benini, 2012, p. 194).

Nota-se que, assim como nos ofícios tradicionais, a focalização do processo de ensino em um determinado local também proporcionou um “aumento da produtividade” educacional, e além disso, problemas começaram a aparecer. Boa parte destes era causado pelo fato de que os alunos eram colocados juntos independente de idade e sem qualquer distinção de níveis (ou até mesmo de classes), de modos que os conhecimentos e as lições eram as mesmas tanto para aqueles mais experientes quanto para aqueles que estavam ali pela primeira vez. Nesse sentido, quanto maior a quantidade de alunos que se faziam presentes no mesmo espaço, mas difícil era o trabalho do mestre para com cada indivíduo, fazendo com que ao longo do tempo, se tivesse o surgimento do mestre instrutor, onde, numa pequena divisão do trabalho, se separa aquele que era responsável por ‘aplicar as aulas’ daquele que lidaria com as particularidades de cada aluno.

Fato que Benini (2012) destaca a possibilidade de estabelecer um paralelo com a segregação entre professor e tutor promovido pela EaD.

Se o processo de transformação da educação já ocorria na centralização de um espaço físico, uma nova mudança vai auxiliar no processo de transformar o trabalho docente ‘mais produtivo’, e com isso, se aproximando ainda mais do trabalho manufatureiro e o desenvolvimento de uma ferramenta de trabalho em larga escala. Transformação que vai ser marcada pela obra “A Didática Magna” de João Amos Comenius, do qual, em meio a um conjunto de transformações sociais, políticas e econômicas de sua época, o autor exerce um papel essencial no que se diz respeito à sistematização da transmissão do conhecimento.

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 polpa 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).

De acordo com Comenius, sua obra surge de duas necessidades: 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. A resposta encontrada foi a seguinte:

[...] 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).

Com o crescente discurso em prol de uma educação voltada para todos e do desenvolvimento de métodos que proporcionam um maior aprendizado aos alunos e que ao mesmo tempo reduzem o trabalho docente, não demorou muito para que tais mudanças fossem adotadas. Observa-se que essas transformações acarretaram um aumento de produtividade da escola, em um processo de dupla racionalização, da qual, de um lado se tem o desenvolvimento da produção de instrumentos de trabalho do professor (o material didático) e do outro lado, a divisão sob o próprio trabalho docente (especialistas de cada área), de tal modo que o trabalho docente cada vez mais se distanciava de se forma artesanal e se aproximava de um modelo

manufaturado. Mas, assim como ocorreu em sua forma artesanal, o trabalho docente também apresenta particularidades em relação ao trabalho 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).

De acordo com a grande maioria dos pensadores marxistas, considera-se o trabalho docente uma das atividades presentes no modo de produção capitalista que ainda permanece 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).

Por outro lado, a realidade concreta é dialética, e com o avanço e consolidação da modalidade de ensino a distância, o trabalho docente passou por algumas transformações, que em um aspecto geral, resultam na mecanização do trabalho docente. Mas quais são as consequências desse processo? No modelo tradicional e presencial, os trabalhadores docentes, na sua grande maioria, já não eram responsáveis por produzirem suas próprias ferramentas de trabalho (material didático). Já na EaD, isso se aprofunda de tal forma que os docentes perdem a completa capacidade de desenvolver as novas ferramentas de trabalho que são impostas. Além disso, 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, se limitar ao alcance da câmera, diminuir o tempo e intensificar o conteúdo etc. Sem contar o aprofundamento da exploração do trabalho, que será destaque do próximo capítulo.

De acordo com Otto Peters, “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). Nesse sentido, para o pesquisador, a automatização do trabalho docente é uma característica fundante da Ead, da qual, ao buscar cada vez mais mecanizar as atividades, reduzindo o máximo possível o uso do indivíduo, e com isso, “romper com o ensino individualizado pela personalidade dos docentes e transformar o ato educacional em uma ação cada vez mais padronizada, normatizada e formalizada” (Bellinaso, 2021, p. 78).

Antes de avançar para o debate da EaD como uma ferramenta da nova morfologia do trabalho sobre o trabalho docente, é importante realizar uma pequena observação sobre o trabalho docente presencial, mais especificamente sob uma tendência que tem sido comum em diversos lugares, a utilização de plataformas digitais como método de aprendizagem. Pelo fato de ao longo da segunda metade deste trabalho o autor ter trabalhado na Rede Pública do Estado de São Paulo, usará tal realidade como modo de exemplificação. É importante reiterar, que a simples introdução de tecnologia no trabalho docente, não configura necessariamente uma EaD, como neste caso, mas revela a tendência de uma maior inserção das tecnologias digitais sobre o trabalho docente, e que pode ajudar a trazer reflexões que auxiliam o debate do trabalho docente virtual.

Até o momento da primeira metade do ano de 2024, a rede pública de São Paulo oferece para os seus alunos em torno de sete plataformas digitais (alterando-se de ano para ano, e de turma para turma, de acordo com a escolha do itinerário formativo). E aqui é importante deixar claro que não é opção do aluno querer ou não utilizar, e muito menos do professor querer trabalhar com elas. O que ocorre, é uma real imposição da utilização delas.

Até o momento de escrita desta pesquisa são as seguintes plataformas digitais oferecidas: CMSP Tarefas (Onde para cada aula registrada pelo professor, são enviadas dois exercícios que os alunos devem realizar, questões que não são elaboradas pelo docente, mas que fazem parte do banco de dados da plataforma); Matific e Khan Academy (Ambas são plataformas para realização de exercícios de matemática de um modo “gameficado”, sendo o primeiro para o ensino fundamental, e o segundo, para o ensino médio); Alura (Plataforma onde os alunos desenvolvem noções básicas de programação); Leia (Para a realização da leitura de livros); Redação (Como o próprio nome sugere, onde os alunos realizam redações de forma mensal); e a mais recente do momento, Education First (Onde os alunos podem aprender inglês de forma individualizada, onde cada um estuda de acordo com o seu nível de proficiência).

Somada às plataformas digitais das quais os alunos e os professores são obrigados a utilizarem em sala de aula, no ano de 2024 a Rede Pública do Estado de São Paulo também tem imposto aos seus docentes a obrigatoriedade da utilização de materiais digitais - slides que são disponibilizados para todas as escolas da rede, de modo que, na teoria, todos os alunos teriam a mesma aula independentemente do local - tem cada vez mais mecanizado e padronizado a atividade docente até mesmo no ensino presencial.

Existem diversas camadas que se fazem necessárias serem estudadas sobre este fenômeno, que permeiam desde as grandes quantidades de dinheiro que são injetados pelo poder público em empresas privadas (Alura e Khan Academy), ou até mesmo na contratação de empresas para desenvolver as plataformas para o estado, assim como também, em alguns casos, o professor se torna apenas um apêndice da plataforma pois ele deixa de ser um docente que está ali para ensinar e passa a ser um monitor que fiscaliza se os alunos estão realizando as atividades. Em algumas plataformas, como a de Redação, a correção é realizada por algoritmos, onde o docente não consegue interferir na nota desta avaliação, e isso sem entrar em debate sobre as condições materiais tecnológicas para que os alunos possam realizar as atividades das respectivas plataformas, seja em casa ou em sala de aula.

É importante trazer esta realidade da plataformização do ensino presencial para que se entenda que o processo de industrialização da educação não é um fenômeno exclusivo e isolado da EaD, mas um movimento que abrange a educação como um todo.

3.3 A EaD como ferramenta da nova morfologia do trabalho na educação

A dinâmica do trabalho docente é profundamente impactada pelas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que caracterizam a nova morfologia do trabalho no século XXI. Nesse contexto, a educação a distância (EaD) emerge como uma ferramenta-chave no processo de adaptação e reconfiguração das práticas pedagógicas e das condições de trabalho dos professores. Historicamente, o trabalho docente tem sido associado ao ensino presencial, com a presença física do professor em sala de aula e a interação direta com os alunos. No entanto, com o avanço das tecnologias digitais e a popularização da internet, a EaD ganhou espaço como uma modalidade educacional flexível e acessível, capaz de superar as barreiras geográficas e temporais que limitam o ensino tradicional.

No âmbito da nova morfologia do trabalho, caracterizada pela flexibilização, precarização e fragmentação das relações laborais, a EaD se destaca como uma forma de trabalho docente que se ajusta aos novos padrões de produção e organização do trabalho na

atual fase do capitalismo neoliberal ou regime de acumulação flexível. Os professores que atuam na EaD frequentemente se deparam com contratos de trabalho flexíveis, horários variados e modelos de remuneração por produção, refletindo a lógica do trabalho intermitente e da desregulamentação laboral que permeiam a contemporaneidade.

Um aspecto importante sobre a EaD é que se trata da oferta de um serviço, no caso, a educação. De acordo com Marx (2017), as diferentes formas de trabalho podem ser divididas em trabalho produtivo e trabalho improdutivo, onde no primeiro caso, normalmente, o resultado do trabalho é um bem material, e no segundo por sua vez, normalmente, um bem imaterial. Porém, existem alguns casos que acabam fugindo do padrão, um exemplo comum é a oferta de serviços pela iniciativa privada – como no caso do trabalhador docente na educação privada.

Quando se observam os serviços, em sua grande maioria consistem em trabalhos imateriais, afinal de contas, o ato de aprender, ou a orientação médica, ou a distância percorrida, não geram um produto material. A escola tradicional presencial, é um claro exemplo de trabalho imaterial, onde, na lógica do mercado, ela troca uma determinada quantidade de dinheiro pela possibilidade da transmissão de um conjunto de conhecimentos.

Porém quando colocamos a EaD nesse prisma, é evidente que se tem uma nova realidade, pois ao mesmo tempo, que o produto imaterial continua sendo sua principal mercadoria (o conjunto de conhecimentos), nesta modalidade de ensino se tem a geração de produtos materiais (a videoaula, por exemplo). Nesse sentido, a modalidade de ensino a distância oferece um produto imaterial, mas possibilita ao mesmo tempo uma produção material.

Outra diferenciação realizada por Marx (2017) acerca do trabalho, é o trabalho produtivo do improdutivo, em que o primeiro se sustenta sobre as respectivas características: a) cria mais-valor; b) é pago por capital dinheiro e não por renda; c) é resultado de um trabalho coletivo, social e complexo; d) valoriza o capital e; e) tende a ser assalariado. E por sua vez, o trabalho improdutivo apresenta:

Na contrapartida, o trabalho é improdutivo quando cria bens úteis, valores de uso, e não está voltado diretamente para a produção de valores de troca, ainda que seja necessário para que esta se realize. São aqueles trabalhos consumidos como valor de uso, e não como valor de troca (Antunes, 2020a, p. 48).

Muitas vezes ocorre o equívoco de se reduzir o trabalho improdutivo como trabalho imaterial, e o trabalho produtivo como trabalho material. Muito antes da expansão da oferta privada dos serviços, Marx já utilizava do exemplo dos docentes para explicar tal complexidade:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, mas essencialmente produção de mais-valor [...]. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar com a cabeça das crianças, mas exige de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de uma fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação ente atividade efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social. Surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é portanto, uma sorte, mas um azar (Marx, 2017, p. 706-707).

Infelizmente Marx não poderia prever o que iria acontecer no futuro, mas a EaD, sobretudo da forma que vem sendo utilizada em larga escala pelo setor privado, escancara a existência de professores enquanto trabalhadores produtivos, uma vez que o resultado de seu trabalho se torna um complexo mecanismo de extração e ampliação de mais-valor. Como trabalhado anteriormente no curso da análise, esta modalidade faz com que exista concomitantemente a existência de um produto material e imaterial, onde ambos criam as condições necessárias para uma maior ampliação da extração de mais-valor.

Nessa nova morfologia do trabalho, na fase neoliberal, financeira, flexível do modo de produção capitalista, as corporações capitalistas enxergam as leis trabalhistas como um entrave, como um “inimigo” a ser derrotado, uma vez que estas, dificultam o processo de ampliação da acumulação do capital. Porém, não é uma tarefa teoricamente simples, afinal de contas, estes direitos são resultados históricos de anos de lutas dos trabalhadores. Nesse sentido, não demorou muito para que o capital notasse que não basta combater os direitos trabalhistas, mas se faz necessário também, combater a organização e articulação dos trabalhadores.

As novas tecnologias, atreladas aos interesses do capital, geraram uma nova morfologia do trabalho no mundo contemporâneo que gera uma nova realidade onde precariza a própria organização das classes e dos sindicatos. Essa é uma realidade triste e marcante da EaD, os docentes individualizados cada um em suas residências, se locomovendo para instituição apenas para gravar suas aulas, acabam não estabelecendo contato com os demais colegas de trabalho, em muitos casos, os professores não realizam o menor contato com os demais docentes do curso, muitas vezes nem sabe quem são.

Retomando as experiências do autor na EaD, enquanto na universidade pública existirem meios de comunicação entre os professores/tutores e até o incentivo para que ocorra esse contato, na faculdade privada ao longo de um ano e meio preparando conteúdos, o pouco contato que se deu com outros professores se deu por encontrá-los nos estúdios da instituição,

mas não ocorreu nenhum incentivo, sugestão ou obrigação por parte da faculdade. Onde na grande maioria, relatava que estava trabalhando com aquela modalidade de ensino muito mais por necessidades sociais e financeiras, do que propriamente por acreditar naquele modelo de ensino que ali estava estruturado.

Nesse sentido, quais são as condições que os docentes virtuais têm para se organizar enquanto classe se em muitos casos eles nem sequer se conhecem, nem sequer existe uma possibilidade de comunicação entre eles? Vale mencionar também que na EaD, em alguns casos, ao absorver elementos do mundo empresarial, cria-se mecanismos para incentivar a própria competição entre os docentes - elemento que aparece muitas vezes no ensino presencial também.

Um dos desafios mais prementes enfrentados pelos profissionais docentes da EaD é a persistente falta de estabilidade contratual, muitos professores se encontram em uma situação precária, sendo contratados por meio de arranjos temporários ou acordos flexíveis, que frequentemente carecem de garantias sólidas quanto à continuidade ou segurança no emprego. Essa instabilidade não apenas gera incertezas significativas em relação ao futuro profissional dos docentes, mas também lança obstáculos consideráveis ao planejamento de longo prazo, tanto em termos pessoais quanto financeiros. A falta de uma base contratual sólida não apenas mina a confiança dos profissionais da EaD, mas também pode afetar negativamente sua motivação e desempenho, prejudicando assim a qualidade do ensino e aprendizado no ambiente virtual.

A ausência de leis trabalhistas específicas para os professores da educação a distância os expõe a uma lacuna significativa na proteção dos direitos laborais profissionais, a natureza peculiar do trabalho remoto em plataformas de ensino online muitas vezes desafia as estruturas regulatórias tradicionais, deixando os educadores expostos a condições precárias, falta de benefícios e incerteza quanto aos seus direitos. Em uma realidade da qual o aparato burocrático legal brasileiro já apresenta diversas falhas na própria definição e regulamentação da modalidade a distância em si, no que diz respeito ao trabalho docente virtual o problema acaba se tornando ainda maior, uma vez que gera as condições materiais para as diversas formas de precarização que são abordadas ao longo deste trabalho. Nesse sentido, a ausência de regulamentações claras pode levar a situações de exploração, desvalorização do trabalho e consequentemente, afetando assim o próprio processo de aprendizagem.

Como já dito, é um equívoco acreditar no fim da classe operária, porém, esta se torna cada vez mais precarizada, e para que o “privilégio da servidão” se realize é necessário que haja

desemprego. O trabalho virtual e cada vez mais morto contribui intensamente para esse propósito.

Uma análise do capitalismo atual nos obriga a compreender que as formas vigentes de valorização do valor trazem embutidos novos mecanismos geradores de trabalho excedente, e ao mesmo tempo que expulsam da produção uma infinidade de trabalhadores, que se tornam sobrantes, descartáveis e desempregados. Esse processo tem clara funcionalidade para o capital, ao permitir a intensificação, em larga escala, do bolsão de desempregados, o que reduz ainda mais a remuneração da força de trabalho em amplitude global, por meio da retração salarial daqueles assalariados que se encontram empregados (Antunes, 2020a, p. 70).

Quando se trata da EaD, de maneira recorrente os trabalhadores enxergam o trabalho muito mais como uma renda extra do que como uma renda fixa, uma vez que os contratos são cada vez mais flexibilizados. Isso se torna comum dado ao fato de que os professores que atuam na nesta modalidade de ensino, na sua grande maioria, possuem uma remuneração inferior àquela recebida na sua grande maioria pelo ensino presencial, mesmo quando as responsabilidades e exigências são comparáveis - ou em muitos casos até maiores. Essa disparidade salarial muitas vezes decorre da percepção equivocada de que o trabalho na EaD é menos valorizado ou menos exigente do que o ensino presencial, o que, na realidade, não condiz com a complexidade e dedicação necessárias para o sucesso no ambiente virtual. A baixa remuneração pode acarretar dificuldades financeiras para os professores, levando-os a buscar múltiplos empregos para complementar sua renda, o que, por sua vez, pode comprometer sua disponibilidade e dedicação ao ensino.

É necessário destacar que a grande maioria dos trabalhadores docentes virtuais, realizam suas atividades do trabalho em suas casas, no chamado *home office*. Apesar de não ser uma exclusividade dos docentes, mas um fenômeno recorrente e característico das novas transformações no mundo do trabalho, o *home office* pode acarretar problemas significativos devido à dificuldade do trabalhador em diferenciar seu local de trabalho de seu local de descanso. A falta de separação física entre esses espaços pode levar a uma interseção prejudicial entre vida profissional e pessoal, resultando em dificuldades para desconectar do trabalho e estabelecer limites saudáveis. Isso pode levar a um aumento do estresse, esgotamento e diminuição da produtividade. Além disso, a falta de uma rotina clara de trabalho pode tornar mais desafiador manter o equilíbrio entre as demandas profissionais e as necessidades pessoais, impactando negativamente a saúde mental e o bem-estar geral do trabalhador.

Desta forma, o trabalho docente na EaD se destaca por sua flexibilidade e, muitas vezes, pela ausência de uma remuneração fixa, outra característica marcante é a ausência de uma jornada de trabalho pré-determinada. Enquanto os professores em instituições presenciais

geralmente têm horários definidos para suas aulas e atividades administrativas, os educadores a distância têm a liberdade de organizar seu tempo de acordo com suas próprias necessidades e as demandas dos alunos. Soma-se a isso o fato de que muitas vezes todos esses fenômenos ocorrem em um cenário de ausência de organizações sindicais específicas para os representar e a seus interesses como professores virtuais. Enquanto os educadores em instituições presenciais podem contar com o suporte de sindicatos para questões trabalhistas e negociações coletivas, os professores a distância podem se encontrar em uma posição mais vulnerável em termos de defesa de seus direitos e condições de trabalho.

A realidade material que a educação a distância gera para o docente virtual, se aproxima cada vez mais de um modo de produção industrial. Assim como na produção industrial, os educadores são frequentemente tratados como peças intercambiáveis em um sistema altamente padronizado, onde a eficiência e a produtividade são priorizadas em detrimento da qualidade e da individualidade do ensino. Nesse contexto, os docentes são frequentemente submetidos a processos de padronização e homogeneização, onde o conteúdo educacional é simplificado e pré-fabricado para facilitar a entrega em larga escala. Essa lógica industrializada da EaD não apenas desumaniza o trabalho docente, mas também pode comprometer a capacidade dos professores de promover uma educação personalizada e significativa, adaptada às necessidades individuais dos alunos. Em suma, a educação a distância, ao se assemelhar mais a um modelo industrial, perpetua uma visão utilitarista da educação, onde o valor dos educadores é medido principalmente em termos de sua capacidade de produzir resultados mensuráveis em um contexto de produção em massa.

Nesse sentido, mesmo que ainda com algumas especificidades, as transformações morfológicas no trabalho docente geradas pela EaD fazem parte da nova morfologia do trabalho da reestruturação produtiva. Servindo como instrumento de precarização real do trabalho docente virtual, no capitalismo financeiro-informacional. Essa nova morfologia do trabalho docente traz uma série de consequências práticas ao docente virtual que revelam essa continuidade do processo de precarização da classe. Nesse sentido, a próxima seção busca sistematizar, e com isso, evidenciar a precarização real dos docentes na EaD.

4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PRECARIZAÇÃO REAL DO TRABALHO DOCENTE VIRTUAL NA EAD

De acordo com Saviani (2008), existe um elemento fundamental que diferencia o trabalho docente das demais formas, que ele vai denominar de centralidade do trabalho docente, que consiste no fato de que o professor desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, e conseqüentemente, na formação da própria sociedade. Para ele, o trabalho do docente é o elemento central do processo educacional, pois é o professor quem organiza o conhecimento de maneira sistemática e orienta os alunos no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. A docência, para Saviani (2008), não é apenas a transmissão de conteúdos, mas uma atividade intelectual que exige reflexão crítica e planejamento. Assim, o professor não deve ser visto apenas como um transmissor de saberes, mas como um agente ativo cuja atuação pedagógica é fundamental para a construção de uma consciência crítica nos estudantes.

Saviani (2008) defende que a prática educativa deve estar ancorada em uma compreensão sólida dos processos sociais e históricos, pois desta forma, o trabalho docente deve ser planejado e executado de maneira consciente, valorizando o saber científico e a formação intelectual dos estudantes. A centralidade do trabalho docente também implica que o professor ao mediar o conteúdo e a realidade dos estudantes tem a responsabilidade de organizar o saber científico de forma acessível e crítica, promovendo uma educação que não apenas reproduza conhecimentos, mas que também forme cidadãos críticos e atuantes. Em síntese, a centralidade do trabalho docente se refere ao papel essencial que o professor tem na mediação do conhecimento e na formação de uma consciência crítica, sendo o principal agente de transformação dentro do processo educacional.

Se por um lado o trabalho docente se diferencia por sua centralidade única, do outro lado, ele não se isola dos processos inerentes ao capitalismo. O fenômeno da precarização é dinâmico e mutável, em constante evolução de acordo com as demandas e interesses das classes sociais envolvidas. Desde as origens do trabalho assalariado, como demonstra Marx (2017), essa tensão entre a classe trabalhadora e os detentores dos meios de produção tem sido evidente. A venda da força de trabalho pelos trabalhadores, em troca de uma parte da produção (o salário), revela um embate fundamental: enquanto os capitalistas buscam maximizar o excedente, isto é, a diferença entre o valor do trabalho realizado e o valor pago aos trabalhadores, estes últimos buscam aumentar o valor de sua força de trabalho, lutando por melhores condições e remuneração.

Nesse embate entre as classes, a busca pela ampliação do excedente se torna uma constante na lógica do capitalismo. Os interesses dos capitalistas, representantes dos detentores do capital, estão intrinsecamente ligados à maximização dos lucros, o que frequentemente se traduz na exploração da mão de obra e na precarização das condições de trabalho. Por outro lado, os trabalhadores almejam não apenas a remuneração pelo seu trabalho, mas também a valorização de sua própria dignidade e bem-estar, lutando por melhores condições e pela garantia de seus direitos fundamentais.

A dinâmica entre o aumento do excedente e o valor da força de trabalho constitui um dos principais conflitos no sistema capitalista, enquanto os detentores do capital buscam incessantemente aumentar seus lucros, muitas vezes às custas da precarização do trabalho, a classe trabalhadora luta por sua valorização e pela conquista de condições laborais mais dignas e justas. Essa tensão intrínseca revela a natureza contraditória e em constante transformação do sistema capitalista, onde a busca pelo lucro se choca com as demandas por justiça social e equidade.

Assim, a precarização da classe trabalhadora é uma processualidade resultante também da luta entre as classes, da capacidade de resistência do proletariado, podendo, por isso, tanto se ampliar como se reduzir. Dessa forma, esse movimento ocorre tanto em função do aumento da exploração capitalista quanto das lutas da classe trabalhadora, em suas greves, lutas sindicais e embates contra o capital (Antunes, 2020a, p. 62).

É crucial compreender que a precarização do trabalho não é um fenômeno isolado, mas sim uma característica intrínseca do sistema capitalista que afeta todas as formas de trabalho neste sistema. A precarização não se restringe a um setor específico, mas permeia diversas esferas da atividade laboral, refletindo a lógica de maximização dos lucros e exploração da mão de obra que é inerente ao capitalismo. Nesse sentido, é importante reconhecer que tanto o trabalho docente virtual quanto o tradicional/presencial são afetados por esse processo, e compreender suas interconexões é fundamental para uma análise abrangente da precarização dessa classe.

Ao discutir a precarização do trabalho docente virtual é essencial evitar uma abordagem segregada e relacionar como está intimamente ligada ao contexto mais amplo da precarização do trabalho docente tradicional/presencial. Portanto, é necessário considerar as experiências e demandas dos trabalhadores docentes em seu conjunto, reconhecendo as nuances específicas de cada modalidade de trabalho, mas também compreendendo suas similaridades e conexões no sistema capitalista.

Ao abordar a precarização do trabalho docente tradicional/presencial como ponto de partida é possível estabelecer uma base para entender as particularidades da precarização no trabalho docente virtual. Isso permite uma análise mais abrangente e contextualizada das condições de trabalho dos professores em ambientes virtuais, considerando não apenas os desafios específicos dessas plataformas, mas também as dinâmicas mais amplas que influenciam o processo de precarização laboral.

4.1 A precarização do trabalho docente presencial

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 (Vieitez; Dal Ri, 2011, p. 150-151).

Esse tópico exerce outro papel importante neste trabalho, uma vez que questiona a relação dicotômica entre ensino presencial e ensino a distância, que cria uma ilusão de que o primeiro acontece de forma ideal enquanto o segundo de forma equivocada. Entende-se que ambas as modalidades de ensino se encontram ‘debaixo do mesmo guarda-chuva’ e com isto, ambas fazem parte dos mesmos processos e dos mesmos objetivos, por mais que possuam suas particularidades. Desta forma, é importante deixar claro que a precarização do trabalho docente na educação a distância não se dá de forma isolada, de forma que o trabalho docente tradicional e presencial não apresente estes problemas, muito pelo contrário, a precarização oferecida pela EaD deve ser entendida como uma continuidade daquela que já acontece no trabalho presencial.

É evidente que em cada localidade o trabalho docente presencial apresenta suas particularidades de acordo com os diferentes espaços onde está inserido, porém, no atual mundo globalizado e capitalista, é possível traçar alguns aspectos de semelhança na realização desta atividade nos países subdesenvolvidos. Em outro momento deste trabalho se debruçou a entender o trabalhador docente no seu sentido mais ‘genérico’, mais apegado ao campo ‘teórico’, nesta parte, se tem como objetivo compreender o processo histórico da atividade docente no Brasil, de modo que se evidencie elementos importantes para entender as condições de trabalho do profissional docente presencial no Brasil ao longo das últimas décadas, e com isso, observando o processo de precarização.

Uma vez que o foco principal da pesquisa não é o trabalho docente tradicional/presencial, analisar toda a história do trabalho docente no Brasil exigiria uma pesquisa própria, nesse sentido, o recorte realizado aqui, será a partir das décadas de 1940 e

1950, isso porque, para muitos teóricos, é conhecida como a década de ouro da profissão docente no país. Esta escolha se dá justamente pelo fato dela oferecer a possibilidade de observar a transição entre o possível momento de maior valorização até as condições precárias atuais, e com isso, fornecer elementos para refletir o processo de precarização das condições de trabalho docente.

Antes de adentrar propriamente nas características que compõe as décadas de ouro das condições de trabalho docente, cabe destacar alguns outros elementos que formavam o espaço escolar daquela época: um público reduzido, do qual, tanto professores e alunos eram provindos da elite ou da classe média brasileira, onde se tinha como objetivo desenvolver uma educação pautada na formação da futura elite do Brasil, tendo como principais valores, a valorização do conhecimento, a valorização do professor e a manutenção das relações formais entre professores e alunos (Monfredini, 2008). Para os poucos membros das classes mais baixas que conseguiam adentrar ao sistema público a oportunidade era vista como um meio de ascensão econômica e social (Jesus, 2004, p. 195).

No que se diz respeito às condições de trabalho do docente, cabe aqui destacar quatro pontos que auxiliam a compreender porque aquele período compreendido como a década de ouro da profissão: a) a renda salarial de um professor era relativamente alta, variando entre 7 a 10 salários mínimos (Pessanha, 2001, p. 91); b) o professor possuía total liberdade e controle sobre o processo de seu trabalho (Piovezan, 2017, p. 24); c) o docente possuía completa autonomia para realizar suas atividades (Vicentini; Lugli, 2009) e; d) a jornada média de um professor era em torno das 12 horas semanais (Vicentini; Lugli, 2009, p. 132).

Antes mesmo do golpe, a década de 1960 já mostrava um processo de transição em prol da precarização do trabalho docente, mas é justamente com a ascensão dos militares no poder que tal processo se torna mais visível. A partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, o governo brasileiro iniciou um processo de expansão do acesso à educação, que necessitou então aumentar a quantidade de profissionais docentes contratados. O problema neste momento histórico não é a ampliação do acesso à educação em si, mas sim, realizar uma expansão massiva sem em nenhum momento se preocupar em manter as condições de ensino e de trabalho das décadas anteriores. Além do mais, a expansão era resultado direto das adaptações do Estado para com as novas exigências do padrão de acumulação fordista (Sant'ana, 2010).

No que se diz respeito ao trabalho docente, destacam-se três frentes de precarização: o arrocho salarial, o aligeiramento da formação e o aligeiramento das contratações (Ferreira Jr; Bittar, 2006, p. 70), que desencadeiam uma série de outros problemas como o aumento da carga

horária semanal para suprir a redução salarial e a intensificação da jornada de trabalho (Piovezan, 2017, p. 28); além disso, 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 para os 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).

Na mesma medida em que cada vez mais aumentavam as repressões provenientes do governo militar brasileiro, também cresciam os movimentos de luta, sobretudo o discurso de redemocratização. A década de 1970 marca o início das primeiras organizações da categoria dos professores (Vicentini, Lugli, 2009), que se manifestam, sobretudo contra a impossibilidade de se organizarem em sindicatos, por serem funcionários públicos, e com isso, adotam a estratégia das paralisações (Vianna, 1990, p. 92). Como resultado das diversas lutas organizadas pelos docentes, alguns resultados extremamente importantes se desenrolaram: a possibilidade de afiliação dos funcionários públicos à sindicatos; a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP; a necessidade da elaboração de uma nova LDB; o fornecimento de elementos importantes para as novas diretrizes educacionais da Constituição Federal de 1988; os reajustes salariais; e entre outros.

A década de 1990 marca a retomada de um conjunto de reformas trabalhistas que flexibilizaram muitas das conquistas anteriores, justamente por ser um momento histórico de consolidação do neoliberalismo no país. Através de governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso se tem um conjunto de atos neoliberais na prática: redução de gastos públicos; disciplina fiscal; privatizações; abertura econômica; reforma tributária; desregulamentação trabalhista etc. (Marques, 2010).

Dentro deste contexto, não vão ser apenas as reformas educacionais que vão impactar o espaço escolar, mas indiretamente, toda a reestruturação produtiva, a reconfiguração do papel do Estado e as mudanças do mundo do trabalho, que geram impactos sobre o espaço escolar, que neste contexto, vai proferir um discurso da promoção da educação para a equidade social e para a formação de indivíduos para a empregabilidade (Sant'ana, 2010).

Uma das principais formas em que a precarização se deu no trabalho docente presencial brasileiro neste momento foi através da intensificação da jornada de trabalho. Tal fenômeno é

consequência de uma série de transformações que ocorreram em relação à atividade docente ao longo do tempo. O processo de intensa burocratização dos sistemas educacionais brasileiros fez com que os professores sentissem 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. Para alguns teóricos é necessário até mesmo repensar o que se entende ser o trabalho docente no Brasil, uma vez que a realidade prática mostra que seu trabalho não se resume mais a sala de aula exclusivamente (Oliveira, 2004).

Soma-se a questão ainda, pequenas adaptações que o docente vai precisando adotar ao longo do seu trabalho, como por exemplo, a necessidade cada vez mais cotidiana do docente ter que lidar também com os aspectos sociais e emocionais dos seus alunos (Carlotto, 2002, p. 25), ou até mesmo, as contínuas mudanças de cargos e funções no espaço escolar.

Piovezan (2017) destaca que o arrocho salarial e as flexibilizações contratuais contribuem ainda mais para o processo de intensificação da jornada de trabalho, uma vez que na medida em que o professor necessita do seu sustento, ele se vê cada vez mais obrigado a inicialmente aumentar a sua jornada de trabalho, seja através aumento o número de escolas em que trabalha, aumente o número de turmas e de alunos, ou aumento de turnos. Porém, posteriormente isso se torna uma intensificação da jornada de trabalho na medida em que o professor precisa usar o mesmo tempo para dar conta de múltiplas atividades, e uma das consequências mais visíveis desse fato é a maneira como o trabalho atinge o próprio lar do docente (Del Pino; Vieira; Hypolito, 2009), provocando que em muitos casos o profissional perca cada vez mais a distinção entre lar e trabalho.

Outra faceta fundamental do processo de precarização do trabalho docente são as 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’, do 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).

Oliveira e Pires (2014, p. 87) chama atenção para que a flexibilização não pode ser entendida apenas como “a supressão das garantias dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista”, mas também, pela “desprofissionalização”, que se dá pelo fato da escola cada vez mais assumir novas funções, e com ela trazem novas exigências para o trabalhador docente, que por expressivas vezes estão para além da formação do docente, e se vê ainda obrigado a atuar como “agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (Oliveira, 2004).

De acordo com Antônio Bosi (2001), a “precarização do trabalho não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico, mas tem implicações principalmente de natureza social, cultural e política à medida que interfere na autopercepção que os docentes têm de si” (Bosi, 2001). Nesse sentido, quando se observa a realidade dos trabalhadores docentes presenciais no Brasil é possível notar um ‘mal-estar docente’, onde grande parcela da classe se encontra: desanimada; descontente com o próprio trabalho; insatisfação profissional; esgotamento; abandono etc.

Outro processo que evidencia a precarização e se torna importante de ser mencionado 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 se 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, incentivado a ser mais “criativo” para captar a atenção do seu aluno, mas ao mesmo tempo, traça estreitos limites colocados pela burocracia profissional (Sant’ana, 2010).

A pandemia impulsionou mudanças significativas na realidade docente, muitas das quais se mantiveram mesmo após o seu término, evidenciando uma transformação duradoura no cenário educacional. Um dos aspectos mais notáveis é a crescente utilização de plataformas no ensino, especialmente visível em escolas públicas brasileiras, como na Rede Pública do Estado de São Paulo. Nesse contexto, a autonomia dos professores é drasticamente reduzida, relegando-os a meros supervisores de salas de aula, cujo papel central de ensino é substituído pela mediação entre alunos e plataformas digitais. Essa mudança reconfigura

fundamentalmente a dinâmica tradicional do ensino, desafiando a identidade e o papel do professor na sala de aula.

Além disso, a adoção de formatos híbridos de ensino se tornou comum, exigindo que os docentes alternem entre aulas presenciais e à distância. Essa demanda por multitarefa coloca uma pressão adicional sobre os professores, que agora precisam desenvolver habilidades diversificadas para atender às necessidades de diferentes contextos de ensino. A transição entre modalidades de ensino presencial e virtual requer flexibilidade, adaptação e um novo conjunto de competências pedagógicas, desafiando a forma tradicional de conceber o papel do professor.

Porém, antes de dar continuidade, se faz importante abordar alguns aspectos específicos do processo de precarização do trabalho docente presencial no ensino superior, uma vez que é justamente nessa camada do ensino onde se concentra a EaD no Brasil. De acordo com Bosi (2007), é re observar um processo de precarização do trabalho docente no ensino superior desde o governo Collor, segundo o pesquisador essa precarização se manifesta de diversas facetas, que permeiam desde as formas de contratação, mas como também, as rotinas de ensino, pesquisa e extensão.

Em um contexto de mercantilização da educação pública, é evidente a transferência cada vez maior de recursos públicos para a iniciativa privada, e junto com esta dinâmica somasse uma crescente pressão sobre os docentes para que aumentem sua produtividade, refletida na valorização de publicações científicas e na busca por financiamentos e bolsas de pesquisa. Bosi (2007) revela o sentimento de desapontamento entre professores e alunos de pós-graduação, que se sentem pressionados a produzir resultados em um ambiente que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade.

Bosi (2007) também critica a cultura da produtividade que permeia o ambiente acadêmico, onde os docentes são avaliados com base em critérios quantitativos, como o número de publicações e orientações. Essa lógica cria uma hierarquia entre os professores, favorecendo uma "elite" acadêmica que se destaca pela sua capacidade de atender a essas exigências. O autor enfatiza que essa situação gera um ciclo de alienação e desumanização do trabalho docente, onde a identidade profissional é moldada por pressões externas e pela escassez de recursos.

Santos (2012) por sua vez destaca a precarização do trabalho docente no ensino superior como um fenômeno que se intensifica com a mercantilização da educação. A pesquisadora argumenta que a lógica capitalista, ao priorizar a eficiência e a produtividade, tem levado à desvalorização do trabalho docente, transformando-o em uma mercadoria sujeita às exigências do mercado. Essa situação resulta em um ambiente educacional onde a autonomia dos professores é constantemente ameaçada, e onde a qualidade do ensino é comprometida em favor

de uma abordagem mais superficial e consumista da educação. Além disso, o autor destaca a influência das práticas de gestão educacional que priorizam a eficiência e a eficácia, muitas vezes em detrimento da qualidade pedagógica. Santos (2012) critica a transformação dos professores em meros "animadores de auditório", limitando a profundidade das discussões acadêmicas e a formação crítica dos alunos.

Por sua vez, Bielschowsky (2020) oferece uma análise crítica da evolução da educação superior no país, especialmente no que diz respeito ao setor privado. O pesquisador destaca a crescente concentração de matrículas em grandes grupos empresariais, que, segundo ele, resulta em um comportamento de obtenção de alta lucratividade e, de maneira geral, baixa qualidade de ensino. O autor argumenta que, em 2018, dez grupos empresariais privados eram responsáveis por cerca de 50% das matrículas e que essa concentração de mercado levanta preocupações sobre a qualidade da educação oferecida. O autor menciona que indícios claros de sérios problemas na oferta incluem baixa avaliação dos alunos no Enade, altas taxas de evasão e alta relação aluno/professor. Esses dados sugerem que a busca por lucro está comprometendo a formação acadêmica dos estudantes.

Ao abordarem a crescente precarização do trabalho dos docentes nas universidades brasileiras, especialmente no contexto das políticas neoliberais, Schlesener e Lima (2021) argumentam que a precarização do trabalho docente no ensino superior não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também afeta a autonomia e a dignidade dos professores. As pesquisadoras contextualizam a precarização do trabalho docente como um fenômeno que se intensificou nas últimas décadas, impulsionado por reformas educacionais que priorizam a eficiência econômica em detrimento da formação integral e crítica dos estudantes. Com isso, em vez de promover uma educação que atenda às necessidades sociais e ao desenvolvimento do conhecimento, as instituições de ensino superior têm se alinhado cada vez mais aos interesses do mercado.

Schlesener e Lima (2021) destacam a necessidade do papel do movimento sindical na luta contra a precarização, ressaltando que a mobilização dos docentes é fundamental para reivindicar melhores condições de trabalho e garantir a valorização da profissão. Nesse sentido as pesquisadoras também destacam a importância da solidariedade entre os trabalhadores da educação e a necessidade de uma ação coletiva para enfrentar os desafios impostos pelas políticas neoliberais.

Em linhas gerais, a precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro pode ser entendida como um fenômeno ligado às contradições do modo de produção capitalista, especialmente em seu estágio atual, marcado pela globalização, neoliberalismo e

financeirização. A expansão do ensino superior no Brasil, impulsionada pela necessidade de formação de mão de obra qualificada e pelo aumento da demanda por educação superior, tem sido acompanhada pela privatização e mercantilização do setor, especialmente a partir da década de 1990. Neste contexto, o processo de precarização docente surge como uma resposta do capital para maximizar a lucratividade no setor educacional, onde as universidades, principalmente privadas, buscam reduzir custos e aumentar a eficiência do trabalho dos professores.

Nessa lógica, a contratação de docentes passa a ser predominantemente temporária e parcial, em detrimento dos vínculos estáveis e de tempo integral. Aumenta-se a carga de trabalho, com mais disciplinas, maior número de alunos por turma e tarefas administrativas adicionais, mas sem o devido aumento de salário e benefícios. Isso ocorre em paralelo à pressão por produtividade, como publicações e avaliações, exigindo um "acúmulo de funções" que precariza as condições de trabalho e torna a profissão instável e insegura.

No que se diz respeito especificamente a educação superior pública brasileira, a precarização do trabalho docente está profundamente ligada à lógica produtivista imposta pelas políticas neoliberais, que priorizam a eficiência e os resultados mensuráveis sobre as condições de trabalho e a qualidade do ensino. Professores de universidades públicas enfrentam uma pressão crescente para publicar artigos em revistas de alto impacto, orientar múltiplos projetos de pesquisa, captar recursos e cumprir metas institucionais de desempenho. Esse produtivismo transforma o trabalho docente em uma atividade intensiva e fragmentada, onde o valor do trabalho é medido quantitativamente, muitas vezes em detrimento da qualidade e profundidade acadêmica.

4.2 A precarização do trabalho docente virtual

4.2.1 A divisão do trabalho

Conforme já foi debatido nas seções anteriores, quando se trata do modo de produção capitalista, a divisão do trabalho exerce um papel primordial na sua estruturação. Desde a Revolução Industrial até os dias atuais o trabalho é marcado historicamente por um processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Por mais que estejamos mais regidos por um capitalismo taylorista e fordista, a alienação do trabalho em relação ao todo se faz como marca presente em quase todas as formas de trabalho contemporâneo. As novas tecnologias da

Indústria 4.0 proporcionam uma realidade da qual a divisão do trabalho rompe com qualquer barreira espacial.

Historicamente, a profissão docente tem resistido ao processo de divisão do trabalho capitalista, não que não sofra impactos, mas tem permanecido em sua essência. Quando se observa para educação a distância (EaD), sobretudo este modelo hegemônico privado voltado para uma educação em larga escala, contata-se a inserção de uma divisão profunda no trabalho docente, sendo destacado por muitos teóricos, como visto no primeiro capítulo, que a colocam como uma das características definidora desta modalidade de ensino, e como abordado anteriormente, se aproximando cada vez mais das características contemporâneas do mundo do trabalho.

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).

Durante uma oficina realizada no Seminário sobre Trabalho na Educação a Distância, promovido em 2007 pelo Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG), Mill, Santiago e Viana (2008) coletaram uma ampla gama de depoimentos de docentes que atuavam na educação a distância (EaD). As questões propostas pelas autoras focaram principalmente nas reflexões sobre as condições de trabalho desses professores. Através da reunião e sistematização dos dados conseguiram fornecer análises profundas e reflexões valiosas sobre o ambiente e as dinâmicas do trabalho docente na EaD, trazendo à tona diversas questões pertinentes, oferecendo um panorama detalhado das experiências e desafios enfrentados pelos educadores nesse formato de ensino.

Entre os inúmeros relatos compilados, destaca-se: “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; Vianna, 2008, p. 62). Se ao longo deste trabalho em diversos momentos tem se abordado a proximidade entre o trabalho docente na EaD para com o modelo fabril, boa parte desta ocorre por causa da divisão do trabalho, que fragmenta as atividades que antes eram realizadas por um único docente (preparar a aula, ministrar a aula, tirar dúvidas, elaborar exercícios, corrigir exercícios etc.) em um conjunto de docentes que se “especializam”

em determinada atividade. Isso também revela e reforça que o trabalho docente não é uma atividade isolada na lógica do capital, uma vez que o processo de expansão e aprimoramento da divisão do trabalho é um movimento característico e contínuo das reestruturações capitalistas. Dessa forma, impacta o docente tanto em seu modelo presencial tradicional, como também, se potencializa na EaD.

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).

De um lado, os grandes defensores da modalidade EaD utilizam o argumento da suposta modernização e neutralidade tecnológica, exaltando as vantagens e inovações proporcionadas por essas ferramentas. Eles destacam como a tecnologia pode democratizar o acesso à educação, tornar o ensino mais flexível e personalizado, e promover um aprendizado contínuo e autônomo. Do outro lado, observa-se um conjunto de interesses econômicos que visam a acumulação cada vez mais radical de capital. A realidade mostra que essa suposta tecnologia neutra se transforma em uma ferramenta poderosa que não apenas facilita a divisão do trabalho, mas também intensifica a produção de mais-valia relativa e absoluta. A mais-valia relativa é obtida ao aumentar a produtividade do trabalho através da introdução de novas tecnologias e métodos eficientes, enquanto a mais-valia absoluta resulta da extensão da jornada de trabalho sem correspondente aumento salarial.

Assim, a tecnologia, longe de ser neutra, torna-se um instrumento determinante para a reorganização das relações de trabalho e para a maximização dos lucros. As plataformas de EaD frequentemente implementam sistemas de monitoramento e avaliação contínua que pressionam os docentes a aumentarem sua carga de trabalho e melhorar constantemente sua performance, muitas vezes sem a devida compensação.

Além disso, de acordo com Fuchs (2010), é necessário, para além de estabelecer uma crítica a noção de que o progresso tecnológico é exclusivamente financiado por corporações, é fundamental a compreensão de que o valor gerado pelo trabalho, mediado pela tecnologia, é muito maior do que o valor da tecnologia em si. O autor aponta que o conhecimento tecnológico é em grande parte produzido em instituições públicas e universidades, e que as inovações tecnológicas se baseiam em um acúmulo de conhecimento que não é pago diretamente pelas empresas. Fuchs (2010) conclui que a exploração dos bens comuns pela classe capitalista é uma

forma central de acumulação de capital no capitalismo informacional. Ele defende que, embora todos os indivíduos contribuam para a produção e reprodução dos bens comuns, apenas a classe capitalista se apropria economicamente desses recursos.

[...] 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).

Outro aspecto abordado com frequência ao longo do trabalho e importante de ser analisado aqui, se trata de uma das primeiras manifestações da fragmentação do trabalho que o docente sofre no modelo EaD, a separação entre o planejamento e execução. Característica fundamental da revolução produtiva taylorista e que se estendeu para as demais transformações produtivas. Uma forma bem evidente dessa fragmentação, que se manifesta com bastante frequência no modelo principal de EaD utilizado no Brasil, é a atribuição das questões de planejamento para o professor, e as questões relacionadas à execução ao tutor.

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, mediatizada através de diversos meios acessíveis (Belloni, 2012, p. 86).

Essa relação entre a fragmentação do trabalho docente e o desenvolvimento tecnológico se intensifica ainda mais em países como o Brasil, onde a ausência de uma legislação clara e específica sobre o papel do docente virtual agrava a situação. A regulamentação insuficiente e a falta de diretrizes detalhadas para a EaD criam um ambiente onde a fragmentação do trabalho docente pode ocorrer de maneira descontrolada. Nesse sentido, a ausência de uma definição legal precisa deixar margem para diversas interpretações e práticas que muitas vezes prejudicam os professores. Sem uma legislação que proteja adequadamente os direitos e as condições de trabalho desses profissionais, as instituições de ensino podem explorar brechas para maximizar

a eficiência e reduzir custos, frequentemente à custa da qualidade do trabalho e das condições laborais.

Nesse sentido, vai se tornando evidente que essa divisão do trabalho não é apenas "uma possível abordagem" para a EaD, mas sim, a única abordagem viável. Essa modalidade de ensino não pode existir sem essa divisão do trabalho, pois esta é crucial para o seu funcionamento, ao permitir uma maior especialização e eficiência. Além disso, facilita a gestão e a organização dos cursos, permitindo que muitos alunos sejam atendidos de maneira eficaz. Portanto, a fragmentação do trabalho docente é uma característica essencial e inseparável da EaD.

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).

Se é perceptível a separação do professor para com seu objeto de trabalho (aluno) na EaD, essa separação ainda se reforça mais com a fragmentação do docente. Para a grande maioria dos professores que gravam conteúdos de EaD no Brasil, eles não estabelecem nenhuma forma de contato com os seus alunos.

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).

Não é necessário muito esforço para se observar que a EaD proporciona uma maior separação entre o docente e seu objeto de trabalho (o aluno), e esta se intensifica ainda mais, na mesma medida em que se aprofunda a divisão do trabalho. Quando se olha para realidade para o modelo hegemônico de EaD distribuído pelo meio privado no Brasil, a maioria dos professores que trabalham, sobretudo na produção de conteúdo, não estabelecem quase nenhuma interação direta com os alunos, seja presencialmente ou virtualmente. Essa especialização de tarefas, embora eficiente em termos de produção de conteúdo, contribui para uma desconexão maior entre o professor e os alunos. A ausência de um ponto de contato contínuo e centralizado prejudica o estabelecimento de uma relação pedagógica mais profunda e significativa.

A própria natureza assíncrona da EaD, onde os materiais são consumidos pelos alunos em momentos variados e sem a presença imediata do professor reforça essa separação, se no modelo presencial se tem um ambiente onde a troca dos retornos são instantâneos, há interação pessoal, na modalidade de ensino virtual o relacionamento pedagógico tradicional é profundamente alterado, gerando um ambiente de individualidade e de ausência de interações.

Vale destacar que para uma parcela dos alunos esta ausência de interação direta com os professores muitas vezes resulta em isolamento e desconexão podendo impactar negativamente no processo educativo do mesmo. Em muitos casos, esta fragmentação e “multiplicação” dos agentes docentes, acaba se tornando uma grande confusão para eles, de modo. Ao separar, sobretudo, aquele que prepara a aula daquele que vai atender as necessidades do aluno, não permite que o conteúdo chegue para ele de forma mais personalizada, alinhado ao fato de que na maioria dos casos, as aulas são gravadas anteriormente aos retornos dos alunos sobre as aulas anteriores, retirando quase toda a personalização que o professor no ensino tradicional consegue oferecer a cada uma de suas turmas, e na medida do possível, a cada um de seus alunos.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o fato de que para muitos professores, a interação com os alunos, a observação do progresso e os retornos diretos, não são apenas aspectos enriquecedores da prática docente, mas como também estão diretamente ligados ao desenvolvimento de um sentimento de realização profissional. Desta forma, a separação do docente para com o seu objeto de trabalho em muitos casos leva o desenvolvimento de um sentimento de estranhamento, uma vez que este não só perde a totalidade do seu objeto de trabalho, mas como também não enxerga o resultado do seu trabalho.

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: planejamento, execução. Diante desse novo cenário em que o trabalho docente se encontra, o capitalismo confere diferentes formas de trabalho e, consequentemente, 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, 2017, p. 137).

4.2.2 Desemprego e fragmentação da classe

Ao estudar as transformações que a inserção da maquinaria causava nos operários de sua época, Marx (2017) observa aquilo que mais tarde vai ficar conhecido como “teoria da compensação”, da qual segundo o próprio autor, desde as primeiras introduções de maquinários, os capitalistas buscavam justificar que tal processo não acarretaria na geração de desemprego, mas sim, numa redistribuição de capitais. Embora Marx reconheça que essa compensação ocorre em certa medida, ele argumenta de maneira clara e incontestável que a utilização de maquinaria cria condições que favorecem o desemprego.

Na sociedade contemporânea é amplamente perceptível que a inserção de maquinaria e a automação gera desemprego, um fenômeno que se manifesta de diversas maneiras no cotidiano. A evolução tecnológica tem progredido em direção à automação, onde máquinas e sistemas automatizados substituem completamente as atividades anteriormente realizadas por humanos. Este avanço tecnológico, embora traga eficiência e reduza custos para as empresas, têm um impacto significativo no mercado de trabalho. Pequenas atividades cotidianas, que antes empregavam um número considerável de trabalhadores, estão sendo progressivamente automatizadas. Alguns exemplos deste processo são os caixas automáticos nos supermercados ou os cobradores automáticos de pedágio e estacionamento, mas isso ainda se manifesta apenas como “a ponta do *iceberg*”.

A automação está se expandindo para setores cada vez mais complexos. Na indústria manufatureira, robôs realizam tarefas de montagem, soldagem e inspeção com maior precisão e eficiência do que os trabalhadores humanos. No setor de serviços, *chatbots* e assistentes virtuais estão substituindo atendentes em *call centers* e serviços de suporte ao cliente. Mesmo em profissões mais especializadas, como a contabilidade e a análise de dados, softwares

avançados são capazes de realizar tarefas complexas, diminuindo a demanda por profissionais humanos.

Mas isso ainda não é a metade do *iceberg*, reinterpretando a metáfora. A automação em nosso mundo contemporâneo não se restringe apenas a funções operacionais, através das evoluções das inteligências artificiais e da chamada internet das coisas, se têm maquinários que estão começando a desempenhar papéis em áreas de tomada de decisão e gerenciamento, funções que tradicionalmente requerem habilidades humanas sofisticadas. Algoritmos de IA podem analisar grandes volumes de dados e fornecer insights valiosos, muitas vezes com mais rapidez e precisão do que os seres humanos.

Se por um lado, a automação aumenta a produtividade e cria condições de extrema lucratividade para a classe burguesa, por outro lado, a substituição de trabalhadores humanos por máquinas leva ao desemprego e à precarização do trabalho. Nesse sentido é necessário evidenciar que, diferentemente da época de Marx, muitas vezes o desemprego atual gerado pela inserção do maquinário de automação, não se dá de forma direta, e a EaD é um exemplo desse processo.

Devido às diferenças temporais e contextuais, a inserção das novas tecnologias na Educação a Distância (EaD) não gera um desemprego imediato, mas cria um ambiente de flexibilização do trabalho que, a longo prazo, pode levar ao desemprego. Isso ocorre em grande parte pela ausência de legislações trabalhistas específicas para esta modalidade, permitindo uma exploração mais intensa do trabalho docente.

Ao digitalizar e automatizar processos educacionais, abriram-se as portas para as diversas possibilidades de pejetização do trabalho docente. Quando se trata da classe docente, tal fenômeno se tornou recorrente entre os modelos hegemônicos de EaD no Brasil, onde em vez de possuir empregados com vínculos trabalhistas formais, se tem trabalhadores temporários contratados apenas para a realização de trabalhos específicos (preparar material digital; gravar vídeo-aulas; organizar um curso; correção de provas etc). Essa prática resulta em um enfraquecimento dos laços trabalhistas tradicionais, pois os docentes na contratação como prestadores de serviços, perdem direitos trabalhistas garantidos aos empregados regulares, como férias remuneradas, 13º salário, FGTS e seguro-desemprego.

Além disso, a flexibilização promovida pelas tecnologias cria condições que permitem às instituições educacionais ajustar rapidamente a força de trabalho conforme a demanda, sem os custos e obrigações associados aos contratos de trabalho formais. Professores contratados como pejotas são mais facilmente dispensados quando há uma queda no número de alunos ou

uma reestruturação curricular, o que aumenta a insegurança e a instabilidade no emprego docente.

Essa tendência de precarização é agravada pela falta de regulamentação específica para a EaD, visto que sem uma normatização clara e protetora as instituições educacionais têm liberdade para explorar os professores de maneira mais intensa, exigindo que estejam disponíveis em horários flexíveis, sem a devida compensação financeira, assim como a ausência de um marco regulatório adequado que também impede a fiscalização eficaz das condições de trabalho, permitindo que abusos se tornem comuns.

Outro aspecto importante de ser mencionado aqui brevemente, é que normalmente, a soma entre a ausência de leis protetoras e o processo de pejetização geram uma realidade onde o docente não permanece com a posse dos direitos autorais sob aquele produto produzido. Para além do fato de que a ausência dos direitos autorais gera uma situação de maior alienação do docente para com o seu objeto de trabalho, e com isso acarretar numa desestimulação da qualidade da produção, esse fato também leva à exploração e desvalorização do trabalho docente, onde instituições de ensino podem reutilizar e modificar os materiais produzidos sem o consentimento ou reconhecimento adequado dos autores originais, diluindo a autoria e a propriedade intelectual dos professores.

Entrevistador: As tele-aulas 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).

Em um olhar rápido e despercebido pode soar confuso que a intensa fragmentação do trabalho docente na Ead acarrete desemprego, mas a lógica é bem simples. Na busca desenfreada pelo lucro, as empresas privadas da modalidade no Brasil optam por realizar contratos temporários com seus docentes. No entanto, é essencial reconhecer que os produtos criados por esses professores - como vídeo-aulas e materiais didáticos - terão uma vida útil muito mais longa do que a permanência dos docentes na instituição. Enquanto os professores recebem uma remuneração que equivale a dois ou três salários pela criação desses conteúdos, as instituições utilizam o mesmo material por períodos de cinco a dez anos. Isso significa que, uma vez produzido o conteúdo, as instituições não têm mais necessidade de manter um vínculo contínuo com os professores.

De acordo com a matéria publicada pela BBC News Brasil em 15 de julho de 2022, intitulada “Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores

universitários”, a adoção crescente da EaD tem levado à demissão em massa de docentes. A matéria destaca que, entre março de 2020 e dezembro de 2021, houve uma redução de 7,14% no número de professores universitários, resultando em quase 30 mil profissionais desempregados. Este dado revela o impacto significativo da transição para o EaD no mercado de trabalho docente.

Além disso, a matéria relata casos alarmantes de demissões, onde os professores receberam o aviso de sua dispensa através de *pop-ups* ao acessar o sistema de trabalho. Quando os docentes entraram na plataforma para iniciar suas atividades, surpreenderam-se com uma mensagem informando sobre sua demissão (Suzuki, 2022). Este método impessoal e abrupto de comunicação ressalta a precarização das relações de trabalho no contexto do EaD, evidenciando a falta de consideração e respeito pelas condições laborais dos profissionais da educação.

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 mestrando ou mestres. Contratarem. 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).

Como também foi registrado na oficina ‘Educação a distância e as condições de trabalho’, a ausência de leis trabalhistas que regulem de forma mais incisiva a realidade do trabalho docente virtual faz com que a sensação de desamparo se torne recorrente entre os profissionais:

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).

Nesse sentido, constata-se que a EaD dialoga em inúmeros aspectos com as transformações produtivas contemporâneas e com as mudanças na morfologia do trabalho, especialmente em relação à capacidade de "flexibilização" do trabalho proporcionada por essa modalidade. A EaD exemplifica a tendência crescente de flexibilização das relações de trabalho, permitindo que as instituições educacionais ajustem rapidamente sua força de trabalho conforme a demanda, sem os custos e obrigações associados aos contratos formais.

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).

Quando se observa a realidade do tutor a problemática se acentua ainda mais. Como se trata de uma figura que surge especificamente dessa modalidade de ensino, os tutores possuem quase nenhum respaldo trabalhista além da definição básica de sua função, o que os coloca em uma posição mais vulnerável, frequentemente assumindo um papel de "faz tudo" nas instituições privadas de EaD. Estes acabam desempenhando diversas tarefas, desde acompanhar os professores durante as gravações das aulas até corrigir atividades realizadas pelos alunos. A falta de clareza e de proteção trabalhista não só desvaloriza o papel dos tutores, mas também sobrecarrega esses profissionais, comprometendo a qualidade do suporte educacional oferecido.

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).

Em suas análises sobre a inserção do maquinário e seu impacto sob as condições de trabalho do operariado de sua época, Marx também destaca o crescente número de movimentos de luta liderados pela classe trabalhadora para combater o processo de mecanização. O autor destaca diversas evidências históricas sobre inúmeros casos de destruição de máquinas pelos operários, um movimento que ficou conhecido como ludismo (Marx, 2017). Esses movimentos representavam a resistência dos trabalhadores contra a perda de empregos e a desumanização causada pela introdução das máquinas.

No entanto, David Harvey destaca uma interpretação equivocada comum, daqueles que analisam a obra de Marx afirmando que o autor acreditava que o problema não era a máquina em si, mas o capitalismo, e com isso, deslegitima o movimento ludista, pois esse perde o seu sentido. Harvey argumenta que essa visão é simplista, pois Marx demonstrava que a maquinaria e a tecnologia não são neutras; elas são armas utilizadas pela burguesia na luta de classes, logo, devem sim ser combatidas pelos trabalhadores (Harvey, 2013, p. 215).

Embora aparente ser anacrônico imaginar professores destruindo computadores e equipamentos de filmagem nos tempos atuais, as reflexões de Marx sobre o ludismo abrem portas para análises críticas na EaD contemporânea. A superação das barreiras de espaço e tempo na educação virtual também resultam na fragmentação da classe docente. Os professores, ao não estarem no mesmo espaço físico, perdem oportunidades de interação e integração. Nas universidades privadas brasileiras, muitas vezes não há sequer um diálogo entre as disciplinas, cada professor produz seu conteúdo de forma extremamente isolada.

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).

A virtualização do ensino retira dos trabalhadores espaços de sociabilização e descanso que são cruciais para o intercâmbio de ideias e a construção de um espírito de comunidade, ou até mesmo, de união de classe. Esse isolamento pode enfraquecer a solidariedade entre os docentes e dificultar a organização de movimentos de resistência ou melhorias trabalhistas. Nesse sentido, evidencia-se como a tecnologia, sem a devida regulamentação e apoio, pode ser usada não só para fragmentar e controlar a força de trabalho, mas como também, a própria classe que compõe essa força de trabalho.

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).

Após uma pesquisa aprofundada sobre a organização dos trabalhadores docentes no contexto da Educação a Distância (EaD), foi possível constatar que, até o momento da realização desta tese, não existem espaços oficiais e específicos voltados para a representação dos educadores virtuais no Brasil. A busca por estruturas sindicais ou associações exclusivas para docentes de EaD revelou a ausência de uma organização formal dedicada a essas questões. Apesar disso, é importante destacar que, dentro dos sindicatos de professores tradicionais, tem-se observado uma crescente conscientização sobre a importância de discutir os impactos da EaD e as condições de trabalho desses docentes.

Nos últimos anos, congressos e simpósios organizados por sindicatos de professores passaram a incluir mesas-redondas, oficinas e palestras voltadas para o tema da EaD, visando proporcionar um espaço de discussão sobre os desafios enfrentados pelos trabalhadores da educação que atuam de forma virtual, no entanto ainda que esses eventos representem um avanço significativo, a abordagem sobre as condições de trabalho dos docentes de EaD ainda é incipiente e distante do nível de atenção e cuidado que a categoria de profissionais exige. A falta de uma estrutura sindical dedicada exclusivamente a essa modalidade educacional evidencia a necessidade urgente de um movimento mais robusto e especializado, que possa garantir os direitos e as condições adequadas de trabalho para esses educadores, considerando as particularidades do ensino remoto e as novas demandas do cenário educacional.

Apesar das limitações impostas pelo tempo destinado à elaboração e desenvolvimento deste trabalho, considera-se relevante tecer uma breve reflexão acerca do impacto significativo que a EaD tem exercido no processo de desterritorialização do trabalho docente. Esta modalidade promove um modelo de ensino que transcende as barreiras tradicionais de espaço e tempo, rompendo com a ideia de que as atividades realizadas pelas instituições de ensino dependem exclusivamente da presença física de seus trabalhadores. Nesse contexto, é cada vez mais comum observar realidades em que professores pertencentes à mesma instituição residem em localidades geograficamente distantes, muitas vezes separados por centenas ou até milhares de quilômetros. Essa dinâmica, embora amplie as possibilidades de contratação e flexibilização do trabalho, impõe desafios notáveis no que tange à consolidação de uma unidade enquanto classe trabalhadora. A ausência de um contato direto e constante entre os docentes enfraquece a construção de vínculos coletivos, dificultando ainda mais a articulação de demandas comuns e a criação de um senso de pertencimento entre os profissionais. Assim, emerge uma nova configuração do trabalho docente marcada por relações fragmentadas, que transformam significativamente as práticas e interações dentro do universo acadêmico.

4.2.3 O prolongamento e a intensificação da jornada de trabalho

Desde o período de Marx, o capitalismo busca de diversos modos aumentar a sua acumulação de capital às custas da precarização do trabalho, perceptível através do prolongamento ou da intensificação da jornada de trabalho. Em linhas gerais, no primeiro caso, ao aumentar o tempo de trabalho os capitalistas conseguem extrair mais valor da força de trabalho, pois o trabalhador produz mais mercadorias sem receber um aumento proporcional em seu salário. Por sua vez, a segunda envolve aumentar a produtividade sem aumentar a duração do trabalho, o que também tem como finalidade extrair mais valor, uma vez que o aumento da produção novamente não vai impactar em seu salário.

Antes de dar continuidade é necessário fazer uma breve consideração. Ao observar o discurso ideológico hegemônico em relação à maquinaria e à tecnologia, nota-se um pensamento errôneo enraizado no senso comum de quê para a grande maioria das pessoas parece estranho que a máquina e a tecnologia possam ser mecanismos de prolongamento da jornada de trabalho, uma vez que são frequentemente compreendidas como instrumentos que supostamente facilitam o trabalho e aumentam a produção. Porém, Marx já chamava atenção para alguns aspectos já em sua época.

Primeiramente, é necessário compreender que a máquina e a tecnologia, como mencionado anteriormente, atuam como mecanismos que mitigam a resistência ao trabalho. Isso foi crucial no período estudado por Marx, pois permitiu a expansão da utilização da mão-de-obra feminina e infantil. No entanto, existe um fenômeno denominado "obsolescência econômica", um termo que sintetiza o pensamento de Marx, embora ele próprio não o tenha utilizado. Esse fenômeno caracteriza-se pelo fato de que a máquina e a tecnologia, com o passar do tempo apresentam desgastes, que Marx dividiu em duas formas de manifestação: material e moral.

O desgaste material ocorre devido às ações do tempo, como consequência do uso ou não uso da máquina (por exemplo, enferrujamento, peças quebradas, roscas espanadas). Esse tipo de desgaste é inevitável e está ligado ao ciclo de vida físico do equipamento. Por outro lado, o desgaste moral é uma consequência da obsolescência intrínseca da máquina e da tecnologia, isso ocorre porque em determinado momento uma máquina ou tecnologia necessita de um investimento significativo (X), mas em um curto espaço de tempo pode passar a valer menos (Y, onde Y é menor que X). Isso acontece porque novas máquinas e tecnologias são constantemente desenvolvidas, superando as anteriores em eficiência e funcionalidade.

Esse ciclo de inovação constante também coloca pressão sobre a indústria para não ficar tecnologicamente ultrapassada, pois isso acarreta necessariamente em perda de capital. David Harvey, ao discutir essa ideia, ressalta que a obsolescência não é apenas uma questão técnica, mas também um problema econômico e social. As indústrias que não conseguem acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas sofrem perdas significativas, o que reforça a necessidade contínua de investimento e atualização. Isso, por sua vez, perpetua o ciclo de exploração, em que os trabalhadores são constantemente pressionados a aumentar sua produtividade para justificar os custos das novas tecnologias (Harvey, 2013, p. 206).

Em ambos os casos, seu valor, pois mais 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).

Deste modo, o capitalista enfrenta um grande dilema: ao adquirir maquinário/tecnologia, ele sabe que estes começam a se desvalorizar imediatamente, onde tal processo é inevitável e ocorre devido ao desgaste físico do equipamento e à rápida inovação tecnológica que constantemente introduz máquinas mais eficientes e avançadas. Para combater essa obsolescência os capitalistas perceberam que a melhor estratégia era usar as máquinas de maneira intensa e rápida, de tal maneira a lógica por trás disso é maximizar a produtividade e o retorno sobre o investimento, antes que o maquinário se torne ultrapassado e, portanto, obsoleto.

A implementação prática dessa estratégia se dá através, sobretudo, do prolongamento e da intensificação da jornada de trabalho. A ideia elementar é: quanto mais o capitalista consegue utilizar e "desgastar" uma máquina/tecnologia em um curto período de tempo, mais ele consegue extrair seu potencial antes que ela se torne obsoleta. Nesse sentido, de um lado, aumentar a jornada de trabalho estendendo as horas de operação das máquinas e, conseqüentemente, a produção, e de outro, fazer com que o trabalhador intensifique a utilidade da máquina em um mesmo período de tempo, se manifestam como alternativas atraentes para tal problema.

Essas práticas não apenas aumentam a quantidade de produtos fabricados, mas também revolucionam o modo de trabalho, alterando a estrutura social da força de trabalho e quebrando a resistência dos trabalhadores a jornadas mais longas. Com isso, a maquinaria permite que o capital recrute novos segmentos da classe trabalhadora que antes não estavam disponíveis, como mulheres e crianças, que foram amplamente exploradas durante a Revolução Industrial. Além disso, a automação e a mecanização liberam os trabalhadores substituídos pela máquina,

criando uma população de operários redundantes que é forçada a aceitar as condições impostas pelo capital devido à falta de alternativas de emprego.

Esses fenômenos se tornam marcos na história da indústria moderna e mostram que a máquina derruba todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho. Antes da introdução generalizada das máquinas, haviam limites mais claros para a duração da jornada de trabalho, baseados em considerações físicas e morais. A introdução das máquinas, no entanto, eliminou muitas dessas barreiras, permitindo jornadas de trabalho cada vez mais longas e intensas.

Esse contexto leva ao paradoxo econômico destacado por Marx: o meio mais eficaz para encurtar a jornada de trabalho se transforma no meio infalível de converter 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). Isso significa que, em vez de reduzir a jornada de trabalho e melhorar as condições de vida dos trabalhadores, a maquinaria e a tecnologia são utilizadas para explorar ainda mais a força de trabalho, estendendo a jornada e intensificando o ritmo de trabalho.

Esse processo de exploração contínua é uma característica fundamental do capitalismo, que busca incessantemente aumentar a acumulação de capital, a inovação tecnológica, por sua vez, que deveria, teoricamente, aliviar a carga de trabalho e melhorar a qualidade de vida, acaba por intensificar a exploração e aumentar os lucros. Essa dinâmica perversa revela as contradições inerentes ao sistema capitalista e destaca a necessidade de uma análise crítica das relações de produção e do papel da tecnologia na sociedade.

Como mencionado, nos quase duzentos anos que separam a obra de Marx da realidade tecnológica utilizada pela EaD contemporânea, o capitalismo passou por uma série de transformações profundas e complexas, que incluem a revolução industrial, a era da informação, a globalização, a Indústria 4.0 etc. Essas mudanças não apenas alteraram a estrutura econômica e as relações de produção, mas também transformaram a maneira como o trabalho é organizado e realizado. Na época de Marx, o foco estava na mecanização industrial e na exploração direta da força de trabalho nas fábricas, já hoje a tecnologia digital e a automação desempenham papéis centrais na economia global, especialmente no setor de serviços, entre eles, a EaD.

Ao observar essa modalidade de ensino é evidente perceber uma intensificação na corrida para superar a obsolescência e como resultado das transformações tecnológicas, essa corrida se dá mais em relação aos *softwares* e aos *designers* educacionais do que propriamente ao maquinário, ou até mesmo em relação aos modelos de como esse conteúdo vai ser

transmitido: podcast, gamificado, video-aula etc. Isso ocorre porque uma das características dos empregos provenientes desta nova morfologia do trabalho é que o capitalista transferiu para o trabalhador o dever de adquirir parte do maquinário necessário, assim aquele que não possui esses recursos não tem a possibilidade de emprego. Exemplos incluem o motorista de aplicativo e seu carro, o entregador e sua moto/bicicleta, e o professor de EaD e seu computador. Dessa forma, a obsolescência do maquinário não impacta mais exclusivamente o capitalista, mas também o trabalhador e isso, por si só, já é um aspecto precarizante presente nessa modalidade de ensino. Se por um lado o trabalhador enquanto força de trabalho é uma mercadoria em constante desqualificação, ou seja, em contínua obsolescência, agora, por outro, ele passa a cada vez mais em ter que lidar com a obsolescência das suas próprias ferramentas de trabalho.

Dessa maneira, o prolongamento da jornada de trabalho na EaD não se dá prioritariamente para suprir os problemas da obsolescência tecnológica, mas é também um resultado da inserção de novas tecnologias. Destacam-se três aspectos principais para a compreensão desse fenômeno: a) o profissional precisa despender cada vez mais tempo para se adaptar às novas tecnologias; b) as novas tecnologias criam um ambiente onde se torna cada vez mais difícil separar espacialmente o lar do trabalho; e c) nessa intensa fragmentação do trabalho docente somada com a pejetização do trabalho, algumas atividades se tornam meros "bicos", meios de gerar uma renda extra.

A Indústria 4.0 permitiu que um novo mundo de informações se estabelecesse, trazendo consigo novas ferramentas de trabalho, além dos novos maquinários tecnológicos que são produzidos, a forma de utilizar esses maquinários também passa por contínuas atualizações. Não basta estar atualizado em termos de maquinário, é necessário também estar atualizado na melhor forma de utilizá-lo. Nesse sentido, ao observar a EaD, nota-se que esta exige uma nova “atualização” que não era necessária no ensino tradicional: a necessidade de adaptar a forma do conteúdo a ser transmitido de acordo com as múltiplas possibilidades tecnológicas existentes. O mesmo conteúdo apresenta formas distintas de ser transmitido, seja em uma vídeo-aula, um *podcast*, um jogo ou uma música.

Novamente é importante destacar que o trabalhador docente presencial tradicional ele também passa por constantes transformações e adaptações, até mesmo pela inserção da própria tecnologia em seu modelo de trabalho, mas o modelo EaD, exige mais ainda a atualização constante do docente, uma vez que a tecnologia é o mecanismo principal para que o serviço se estabeleça. Nessa esteira de raciocínio o profissional da EaD precisa estar em constante atualização em três aspectos: a) aos novos maquinários (computador, *tablet*, *data show*, *smartphone* etc.); b) aos meios que ele utilizará para operar esses maquinários (*softwares*) e; c)

as pedagogias necessárias para comunicação em cada um dos diferentes meios de se transmitir a aula (video-aula, *podcast*, gamificado etc), uma vez que cada um deles exige uma forma de comunicação própria. O professor que antes poderia se dedicar de forma mais intensa a atualização dos conteúdos, agora também precisa se adaptar a este universo tecnológico.

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 (...) Muitos 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 forma em que o prolongamento da jornada de trabalho se apresenta para o docente virtual consiste em uma das transformações da nova morfologia do trabalho em determinados setores, a eliminação da distinção entre os espaços de trabalho e lazer através do advento do *home office*. Em muitos setores têm se demonstrado extremamente interessante e vantajoso manter seus funcionários trabalhando em seus próprios lares ao invés de trabalhar em espaços coletivos como tradicionalmente ocorria. Fenômeno que se intensificou de forma radical com o advento da pandemia da Covid-19, onde através da obrigatoriedade que a situação gerou, o capital percebeu as potencialidades que este modelo oferecia, e mesmo após esse fato histórico, muitos permaneceram trabalhando em suas casas.

Em termos hegemônicos, ideologicamente o *home office* é promovido pelos seus defensores como um benefício para o trabalhador, eliminando a necessidade de deslocamento, permitindo a personalização do espaço de trabalho, proporcionando o conforto do lar e permitindo maior conforto, mas alguns estudos destacam um aspecto crítico do *home office*: a sobreposição do tempo de trabalho com o tempo de descanso, já que ambas as atividades ocorrem no mesmo ambiente. Se de um lado o trabalhador deixa seu tempo de descanso invadir o tempo de trabalho, pode enfrentar consequências graves, como a perda do emprego. Nesse sentido, em muitos casos, pelo medo da perda do emprego, os trabalhadores tendem a sobrepor o tempo de trabalho sobre o seu tempo de descanso.

Quando se observa a realidade do trabalhador docente virtual é constata-se que tal advento se torna um desafio. A partir do momento em que a modalidade de ensino EaD parte do pressuposto de que a tecnologia permite que o momento de ensino do professor não coincida

com o momento de aprendizagem do aluno, isso acarreta uma série de transformações no trabalho docente, uma vez que se tem um cenário onde se faz necessário que professores e tutores precisem estar disponíveis para responder fóruns, chats e e-mails a qualquer hora. Em uma das experiências profissionais com EaD experimentadas pelo autor, por mais que se cumprisse a carga horário determinada conferindo fóruns de dúvidas e atendendo os alunos, frequentemente era cobrado de que os alunos estavam demorando a ser atendidos. Isso se da principalmente ao fato da rotina de muitos alunos que não coincidiam com os horários de trabalho dos professores/tutores. Como ocorria tal pressão, percebe-se como recorrente que os profissionais trabalhem a mais do que era estabelecido, justificando-se com o objetivo de “tapar” esses buracos e ceder a pressão. Pequenos momentos de descanso ao longo do dia para alguns se tornavam o momento de conferência de dúvidas.

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).

Existem transformações tecnológicas que em alguma medida impactam quase todas as formas de trabalho existentes, e no que se diz respeito aos meios de comunicação, se tem uma dessas. O advento da popularização do *Smartphone* e de aplicativos de comunicação como *WhatsApp* e *Telegram* gerou impactos em quase todos os ramos, alguns mais, outros menos, mais em alguma medida, todos. Se de um lado esse fenômeno tem diversos aspectos positivos para a nossa vida, de outro lado, não demorou para que fosse absorvido pelo mundo do trabalho, de modos que, em muitos casos, é necessário possuir este meio de comunicação, caso contrário a pessoa se torna inviável para a realização de determinados trabalhos. Não é o foco deste trabalho comentar sobre este impacto, mas é importante mencionar que tanto o professor presencial docente, e principalmente, o docente virtual, estão mergulhados nesse cenário onde através dessas transformações não conseguem separar por completo o seu tempo de trabalho do seu tempo de descanso e lazer. Sejam mensagens de alunos, coordenadores ou até mesmo pais.

Para além do cenário de dúvidas a qualquer momento, a separação do momento de ensino para com o momento de aprendizagem também acarreta ao fato de que, não é que todos os alunos vão ter o mesmo momento de aprendizagem, mas cada um deles terá um momento diferente, fazendo com que muitas vezes, por muitas dúvidas serem solicitadas de maneira individualizada, acarretam na necessidade de uma repetição que no ensino presencial não

ocorreria, gerando tanto um prolongamento quanto uma necessidade de intensificação da jornada de trabalho.

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).

Além disso, não é possível falar em prolongamento da jornada de trabalho no trabalho docente EaD sem retomar a questão da pejetização do trabalho, como demonstrado ao longo deste trabalho, que essa tendência da morfologia contemporânea do trabalho como mecanismo de exploração e precarização do capital se tornou um modelo frequente de contratação de profissionais no ensino superior a distância no Brasil. Dessa forma, as instituições preferem contratar docentes para a realização de atividades específicas sem manter vínculos empregatícios fixos, fazendo com que os professores atuem como *freelancers*. Nesse modelo, estes vendem sua força de trabalho para realizar tarefas pontuais, sem estabelecer um vínculo definitivo com a instituição e como resultado muitas vezes os docentes não conseguem se sustentar apenas com essas atividades, obrigando-os a assumir uma quantidade enorme de atividades ou a ter outro emprego fixo para se manter. Assim, o trabalho docente na EaD, em muitos casos, acaba se tornando apenas um complemento de renda, que em termos populares chama-se de 'bico'.

Neste contexto de prolongamento da jornada de trabalho é frequente o relato de professores que criam ‘brechas’ para conseguir conciliar as demandas da sua vida particular com os conjuntos de atividades que precisa realizar do trabalho em EaD:

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. Ai eu vou fazer as minhas coisas, limpar minha casa, cuidar do meu filho, isso quando estou trabalhando em casa (Almeida; Wolff, 2008, p. 12).

De tal maneira a inserção do maquinário/tecnologia pode não só acarretar o prolongamento da jornada do trabalho, mas como também pode acarretar sua intensificação. De acordo com Marx na medida em que o ser humano cada vez mais se torna um mero apêndice

da máquina/tecnologia, mais ele perde as capacidade de controle sobre o processo produtivo, afinal de contas, não é mais ele quem dita o ritmo da produção, mas sim, a máquina/tecnologia, numa tendência de redução ao extremo dos tempos de não trabalho e descanso. Nesse sentido, se por um lado, o prolongamento da jornada de trabalho foi visto historicamente como um dos grandes alvos das lutas operárias, por possuir um caráter mais objetivo, por sua vez, a intensificação da jornada de trabalho te torna mais complexa de ser combatida. Se de um lado a classe trabalhadora historicamente conseguiu reduzir seu tempo de trabalho, por outro, o capitalista conseguiu manter seus lucros através de intensificação do trabalho (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).

Com isso existe uma pergunta importante a ser realizada: dentro deste contexto em que o trabalhador docente presencial tradicional tem cada vez mais sido pressionado a inserir as novas tecnologias na sua sala de aula, e do docente virtual que tem essas ferramentas como necessárias para a realização do seu trabalho, o docente tem se tornado cada vez mais um mero apêndice dessas ‘novas tecnologias’?

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).

É importante destacar novamente que existe um pensamento ideológico difundido no senso comum que enxerga a máquina e a tecnologia como ferramentas que facilitam o trabalho humano, assumindo as tarefas mais árduas. Esse pensamento sugere que a tecnologia é um benefício inerente para os trabalhadores, aliviando-os de esforços excessivos e perigosos, e promovendo um ambiente de trabalho mais eficiente e menos oneroso. Contudo, essa visão simplista oculta as verdadeiras motivações por trás da introdução de máquinas no processo produtivo. Marx (2017) é enfático ao evidenciar que, em nenhum momento, o capitalismo teve como prioridade facilitar o trabalho humano, mas destaque que o verdadeiro objetivo sempre foi a acumulação de capital através da geração de valor excedente. A introdução de tecnologia no ambiente de trabalho é, na verdade, uma estratégia para aumentar a eficiência e a produtividade, permitindo que mais produtos sejam gerados em menos tempo e com menores

custos, e para que isso ocorra de forma satisfatória e crescente é necessário aumentar a produção, não necessariamente facilitar a vida do trabalhador.

Na prática, a tecnologia frequentemente intensifica o ritmo de trabalho, ao invés de aliviá-lo. Com a automação e a mecanização, os trabalhadores são pressionados a manter o ritmo acelerado das máquinas, o que pode levar a um aumento significativo da carga de trabalho e do estresse. Em muitos casos, a introdução de novas tecnologias resulta em um deslocamento dos trabalhadores, que podem ser substituídos por máquinas, levando ao desemprego ou à necessidade de requalificação para novas funções que exigem habilidades tecnológicas avançadas.

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).

É importante destacar que, nas recentes reestruturações produtivas do capital, o uso de máquinas tem se intensificado como um meio de reduzir a necessidade de profissionais humanos. As máquinas estão assumindo funções que antes eram realizadas por pessoas, desde caixas automáticos em supermercados até jogos educativos em plataformas de EaD. Essa tendência reflete um movimento crescente de automação que busca aumentar a eficiência e reduzir custos, mas que também levanta questões sobre o futuro do trabalho e o impacto social dessa transformação tecnológica.

Porém, é importante entender que muitas vezes essa substituição da mão de obra humana pela tecnologia não acarreta apenas na questão do desemprego, mas também, desemboca na sobrecarga de trabalho para aqueles que permanecem trabalhando nos espaços onde foram inseridas essas tecnologias, caracterizando assim um processo de intensificação da jornada de trabalho.

[...] 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).

Através do rompimento das barreiras do espaço e do tempo, a EaD acaba oferecendo ao capitalismo as condições necessárias para que ocorra uma expansão desenfreada da oferta de vagas nesta modalidade de ensino. Enquanto uma universidade presencial e tradicional costuma ter cerca de 50 alunos por sala - números que muitas vezes já são um reflexo do processo de precarização do trabalho docente no modelo presencial - as tecnologias na modalidade virtual possibilitam duplicar, triplicar etc.

Além disso, a maioria das grandes instituições privadas de EaD no Brasil não estabelecem vínculos empregatícios com seus docentes, resultando em uma proporção de alunos por professor que é alarmante. Em contrapartida, muitas instituições de ensino costumam empregar professores com contratos de duas ou três aulas semanais, apenas para mascarar essa proporção entre alunos e professores. Um cenário que levanta preocupações sobre a qualidade da educação e as condições de trabalho dos profissionais envolvidos.

Essa realidade tende a levar uma maior intensificação ainda do trabalho do tutor, uma vez que costumam ser atribuídos para estes as atividades mais mecânicas de atendimento aos alunos, de tal forma que estes passam a ser responsáveis muitas vezes por tirar dúvidas, corrigir trabalhos e provas desse número dobrado, triplicado de discentes. Aumentam-se o número de alunos, conseqüentemente, a quantidade de trabalho a ser realizado também é aumentada e mito disso recai sobre o tutor, que normalmente são menos remunerados do que os docentes.

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).

Outro aspecto crucial a ser pensado em nossas análises é que, além de contribuir para a precarização do trabalho docente, o aumento descontrolado da proporção de alunos por professor impacta diretamente na própria qualidade dos cursos oferecidos. Docentes e tutores, sobrecarregados pelo prolongamento e intensificação da jornada de trabalho não conseguem se dedicar aos seus alunos com o mesmo empenho que ocorre no ensino presencial tradicional. Se o modelo tradicional já tem sofrido transformações que cada vez mais tem limitado a autonomia

dos profissionais, o que tem acarretado numa maior dificuldade de desenvolvimento e aproximação dos conteúdos para com as realidades específicas dos alunos, no caso da EaD se torna quase impossível fazer essa aproximação, pois na maioria dos casos o docente que prepara os materiais não tem nenhum contato com seus alunos, e quando tem algum tipo de comunicação, o número expressivo de estudantes inviabiliza a realização de uma personalização do ensino que corrobore com a qualidade necessária.

Como visto ao longo desta tese, a EaD apresenta um conjunto de elementos problemáticos, dentre eles a falta de interação entre os alunos, o que impede o compartilhamento de dúvidas e perguntas; há também a constante demanda por adaptação a novos *softwares* e plataformas digitais; e a necessidade de adaptação pedagógica em relação ao modelo de aula, que acarretam uma realidade que compromete a eficácia e a qualidade do próprio ensino.

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).

A intensificação da jornada de trabalho é um processo intrínseco ao desenvolvimento do capitalismo, em um sistema onde a produção de valor excedente é o motor essencial, se faz necessário produzir mais no mesmo tempo para garantir sua manutenção. No contexto da neoliberalização da educação, que transforma a educação em uma mercadoria, a lógica produtiva e competitiva se torna cada vez mais presente. Nesse cenário, a reestruturação produtiva, que fragmentou o trabalho não para facilitar, mas para intensificar a produção, também se manifesta na EaD. Tal modalidade exemplifica essa dinâmica ao exigir que docentes gerenciem uma carga de trabalho cada vez maior, com a necessidade de atender a um número crescente de alunos sem o suporte adequado. A sobrecarga de trabalho se agrava com a demanda por constante adaptação a novas tecnologias e plataformas, além da necessidade de monitorar e participar de fóruns de discussão online, que substituem os debates presenciais.

Desta forma a EaD não apenas reflete, mas amplifica as tendências de intensificação e precarização do trabalho características do capitalismo contemporâneo, assim a transformação da educação em um produto competitivo no mercado faz com que a eficiência (no sentido comercial, e não necessariamente pedagógico) e a produtividade sejam priorizadas, muitas

vezes em detrimento da qualidade educacional e do bem-estar dos profissionais envolvidos. Esses fatores, combinados, revelam como a lógica do capital permeia e molda todas as esferas sociais, inclusive a educação.

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).

É necessário compreender que o prolongamento da jornada de trabalho serve como um importante mecanismo para a produção de mais-valia absoluta, isso ocorre porque ao estender o tempo de trabalho o capitalista extrai um maior valor excedente diretamente do aumento das horas trabalhadas. Por outro lado, a intensificação do trabalho cria as condições necessárias para a produção de mais-valia relativa. Nesse caso, o aumento da produtividade permite que a mesma quantidade de valor seja gerada em menos tempo, através da eficiência e da racionalização dos processos de trabalho.

No contexto da EaD essa dinâmica se torna evidente ao aumentar a carga de trabalho dos docentes, sem proporcionar condições adequadas de suporte, que não apenas prolonga a jornada de trabalho, mas também intensifica a atividade realizada em cada unidade de tempo. Essa combinação de mais-valia absoluta e relativa se manifesta na pressão para que os professores administrem um maior número de alunos e se adaptem constantemente a novas tecnologias.

Para superar este obstáculo, elevando o grau da 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] (Grespan, 1998, p. 130-131).

Quando se observa a realidade do modelo hegemônico das universidades privadas brasileiras de EaD, é evidente que a produção de mais-valia relativa ganha proporções quase infinitas. A lógica é simples: enquanto o professor continua recebendo o mesmo salário por hora-aula, a quantidade de mensalidades recolhidas pela universidade se multiplica três, quatro ou cinco vezes. Ou até mesmo mais exploratória ainda, como nos casos de contratos pejetizados, onde o professor vende um material por um valor correspondente a dois ou três salários, mas que vai ser utilizado por aquela instituição ao longo dos próximos cinco anos.

Esse mecanismo cria condições para que, em muitos casos, as instituições possam até pagar um pouco mais aos professores ou cobrar um pouco menos dos alunos, mantendo ainda

assim uma taxa de lucro crescente em relação ao ensino presencial. A tecnologia possibilita essa expansão ao maximizar a eficiência e reduzir os custos operacionais, ao mesmo tempo que amplia significativamente a base de alunos sem a necessidade de correspondentes aumentos na infraestrutura física ou no corpo docente.

Dessa forma, as universidades privadas de EaD conseguem aumentar sua lucratividade ao explorar a capacidade de atendimento massivo proporcionada pelas plataformas digitais. Isso reflete uma intensificação da lógica capitalista na educação, onde a maximização do lucro se sobrepõe às preocupações com a qualidade do ensino e as condições de trabalho dos professores.

4.2.4 Simplificação de um lado, polivalência do outro

Quando se observa as contínuas transformações do mundo do trabalho sob um panorama histórico na sociedade capitalista, observa-se que entre as mudanças na morfologia do trabalho exista um movimento paradoxal, que de um lado simplifica o trabalho, e de outro, exija o desenvolvimento de um trabalhador polivalente, de modo a sempre tomar o caminho que auxilia na acumulação do capital. Se o taylorismo compreendeu que a fragmentação em pequenas atividades leva a simplificação da atividade, que por sua vez leva a uma maior eficiência e produção, o toyotismo também entendeu a importância de ter uma mão de obra qualificada de forma a enfrentar os diferentes problemas que podem ser apresentados na fábrica.

No mundo do trabalho contemporâneo a simplificação e a polivalência são facetas recorrentes do processo de precarização. De acordo com Marx (2017), à medida que a maquinaria e a tecnologia se desenvolvem ao longo do tempo, o trabalho torna-se cada vez mais dependente dessas inovações, relegando ao trabalhador a um papel secundário neste processo. O trabalhador deixa de ser o elemento central na transformação e realização do objeto do trabalho e se torna um mero mecanismo que mantém a máquina em funcionamento. Como mencionado anteriormente, a subjetividade do indivíduo é gradualmente descartada em favor de uma padronização dos processos, em consequência o trabalho tende a se tornar cada vez mais simplificado, desvalorizando as habilidades e a criatividade em prol da eficiência e da uniformidade.

Mas, ao mesmo tempo, as transformações tecnológicas criam a necessidade de um trabalhador polivalente, pois é cada vez mais crucial que o mesmo esteja familiarizado com a maquinaria/tecnologia do que apenas dominar exclusivamente o conhecimento da produção da mercadoria, assim é mais importante que este tenha a capacidade de garantir a continuidade da

fabricação, evitando qualquer interrupção no processo produtivo. Dessa forma, a adaptabilidade e o conhecimento técnico se tornam habilidades essenciais, destacando a importância de um trabalhador versátil que possa responder rapidamente às demandas tecnológicas e manter a eficiência operacional. Quando se trata da modalidade de EaD, apesar das suas especificidades, percebe-se transformações trabalhistas que vão tanto no sentido da simplificação do trabalho, quanto na necessidade de um trabalhador polivalente.

Dentro da modalidade de ensino a distância, apesar de suas especificidades, é possível observar um movimento de simplificação, visto que a inserção das tecnologias no trabalho docente criou mecanismos que simplificaram diversas atividades, não só algumas tarefas passaram a ser realizadas pelas máquinas - como bots que realizam debates automáticos em fóruns, bancos de dados que automatizam atividades dos alunos, sistemas que corrigem tarefas automaticamente, entre outros -, mas também surgiu a necessidade do professor adaptar a sua aula a essa "nova realidade". Não são as máquinas que se adaptam às aulas dos docentes, mas o inverso.

Nesse processo em que o docente precisa se adaptar às tecnologias, observa-se, especialmente na expressiva maioria das universidades privadas brasileiras, que as aulas se tornam cada vez mais simples. Elas apresentam períodos mais curtos de exibição, sem tempo suficiente para proporcionar reflexões e críticas aprofundadas aos alunos. A pressão para se adequar às ferramentas tecnológicas resulta em um ensino mais padronizado e superficial, onde a interação humana e o desenvolvimento crítico dos alunos são frequentemente sacrificados em prol de uma eficiência operacional e logística. Assim, o papel do professor se transforma, exigindo que ele não apenas domine o conteúdo, mas também as ferramentas tecnológicas que facilitam a entrega desse conteúdo, reforçando a tendência de simplificação e padronização do ensino.

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).

É importante destacar neste passo que o trabalho docente presencial também passa por um processo de simplificação e de padronização através da inserção tecnológica. Quando se observa a realidade dos professores da rede pública do Estado de São Paulo, cada vez mais tem se pressionado para que eles limitem suas aulas ao conteúdo do material digital, e

principalmente, na utilização das plataformas digitais de ensino. Mas, ao mesmo tempo que essa precarização acontece, ainda existe um conjunto de complexidades que acabam sendo simplificadas na EaD.

Embora o ensino presencial tradicional enfrente dificuldades, ele mantém uma série de complexidades em sua execução. É comum ouvir dos professores presenciais que cada aula é única, mesmo que o conteúdo seja o mesmo. As dinâmicas, curiosidades, dúvidas, críticas e interesses de cada turma são diferentes, resultando em aulas distintas. Por mais que o docente prepare as aulas previamente, o desenvolvimento ocorre em tempo real, permitindo que ele "sinta" o ritmo dos alunos e ajuste a condução da aula conforme necessário. Em contrapartida, no EaD, as aulas são gravadas sem interação direta com os alunos, o que as torna cada vez mais padronizadas e, conseqüentemente, mais simples. A ausência de um *feedback* imediato limita a capacidade do professor de adaptar o conteúdo às necessidades específicas dos alunos durante a aula. Isso leva a uma redução na complexidade e na personalização do ensino.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, no contexto da EaD, a didática e o conteúdo passam a ter menos destaque. Cresce a demanda para que o professor assume o papel de "animador" e "facilitador" do processo de ensino-aprendizagem. A ênfase recai mais sobre a capacidade de manter o engajamento dos alunos através de métodos interativos e recursos multimídia, do que sobre a profundidade e a riqueza do conteúdo apresentado. Além disso, a falta de interação direta e a necessidade de simplificação para manter este engajamento podem resultar em uma abordagem mais superficial do ensino.

Esse cenário aponta para uma transformação significativa no papel do professor, que agora deve equilibrar a entrega de conteúdo de qualidade com habilidades de entretenimento e de facilitação dos conteúdos, enquanto navega por um ambiente tecnológico em constante evolução. Assim, o ensino a distância impõe desafios únicos que redefinem a natureza do processo educativo, pois como abordado anteriormente, não demorou para se notar que o modelo de ensino EaD não consiste na simples adição de tecnologia ao modelo tradicional, nem se resume a simples gravação de uma aula tradicional, mas destacamos que são necessárias novas formas e habilidades para a sua realização.

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).

A simplificação do trabalho docente na EaD também se manifesta em situações onde, embora o professor consiga estabelecer um vínculo empregatício com a instituição, sua função é restrita a cargos de fiscalização. Esse fenômeno é particularmente comum entre os tutores, que em parte expressiva dos casos não planejam nem produzem conteúdos, mas se limitam a verificar se os alunos estão realizando suas atividades e fazem a correção do que for necessário. Essa delimitação de funções contribui para a padronização e simplificação do ensino, reduzindo a autonomia e a criatividade do docente.

Em síntese, nossas análises apontam para que a adoção de tecnologias e a estrutura da EaD tendem a transformar o papel do professor, priorizando a eficiência e a padronização em detrimento da personalização e da profundidade educacional. Esse cenário revela um movimento claro de simplificação do trabalho docente, que impactam na natureza e na qualidade do ensino oferecido.

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 do trabalho docente na EaD é uma consequência direta da padronização do ensino, algo que Charles Chaplin demonstrou de maneira extremamente didática em "Os Tempos Modernos", ao criticar o fordismo. No contexto brasileiro, cerca de 70% das instituições de ensino a distância têm fins lucrativos ou buscam algum tipo de retorno financeiro. Assim, é comum notar a transposição de práticas fabris para o ambiente educacional, o que evidencia essa tendência de padronização do trabalho docente.

Esta padronização do trabalho e, consequentemente, da mercadoria, é uma característica marcante que distingue os modelos artesanais e manufatureiros do modelo fabril. Como já mencionado, isso envolve o abandono das subjetividades que tornavam cada objeto único, em favor de uma produção mais eficaz em termos capitalistas. Esse processo otimiza o tempo e intensifica a produção, gerando mais-valor e aumentando a taxa de lucro. Nesse sentido, se faz importante notar que a padronização do ensino não é um fenômeno exclusivo da EaD. Os livros didáticos, por exemplo, surgem como um mecanismo importante para iniciar um processo de padronização no ensino tradicional, no entanto, no modelo presencial, o professor ainda possui uma maior autonomia para adaptar suas aulas. Esta adaptação, única e exclusiva para cada

turma, é possibilitada pelo compartilhamento do mesmo tempo e espaço com os alunos, permitindo que o professor ajuste a condução da aula conforme as especificidades de cada grupo.

Em resumo, a EaD no Brasil reflete um movimento evidente de simplificação e de padronização do ensino, impulsionado por interesses lucrativos e práticas fabris. Isso transforma o papel do professor, reduzindo sua autonomia e impactando a qualidade e a profundidade do processo de ensino-aprendizagem. O resultado dessa contínua fragmentação do trabalho docente na EaD, que transforma cada pequena atividade docente em uma atividade isolada faz com que o “produto educacional” se torne cada vez mais padronizado, simples e mercadológico.

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, por que são muitos alunos para cada turma (Almeida; Wolff, 2008, p. 6).

Se por um lado o maquinário simplifica as atividades laborais, por outro, segundo Marx (2017), as transformações tecnológicas exigem um trabalhador polivalente, isso se deve ao fato de que é cada vez mais crucial que o trabalhador esteja familiarizado com a maquinaria e a tecnologia, em vez de dominar apenas o conhecimento da produção da mercadoria. A evolução das tecnologias de produção implica que os trabalhadores necessitam agora adquirir habilidades diversificadas e adaptativas para operar e manter os equipamentos modernos, dessa forma a ênfase se desloca do conhecimento específico da produção de mercadorias para uma compreensão mais ampla e técnica dos processos industriais, além disso, é fundamental que o trabalhador tenha a capacidade de garantir a continuidade da fabricação, evitando interrupções no processo produtivo. Isso significa que o trabalhador deve ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas técnicos rapidamente, minimizar o tempo de inatividade e assegurar que a eficiência operacional seja mantida. Em um cenário onde a inovação tecnológica está em constante avanço, a adaptabilidade e a versatilidade do trabalhador se tornam atributos essenciais para a manutenção da competitividade e da produtividade industrial.

Ao observar as novas transformações enfrentadas pelo profissional docente com a ascensão e consolidação da EaD, percebe-se que a preocupação do docente está cada vez mais centrada na forma de transmitir o conteúdo, do que no próprio conteúdo. Em outras palavras, a relação do professor com as tecnologias utilizadas para o ensino se torna mais crucial do que o

próprio conteúdo ministrado. No entanto, essa é apenas uma camada do desafio. Além de dominar os conhecimentos técnicos específicos para a produção de videoaulas, o docente virtual precisa se familiarizar com as múltiplas plataformas onde os cursos são estruturados. Isso inclui entender como funcionam os ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de interação, e recursos multimídia. Exige-se a necessidade de adaptar as metodologias de ensino para o formato online requer que os docentes desenvolvam habilidades em design instrucional, comunicação digital e gerenciamento de plataformas educacionais. Assim, o papel do professor se expande, exigindo uma contínua atualização e versatilidade para acompanhar as inovações tecnológicas e as demandas dos estudantes, que estão cada vez mais habituados a um ambiente digital dinâmico e interativo.

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).

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).

Algo curioso identificado no caso da EaD - assim como acontece em outros setores trabalhistas na atual morfologia do trabalho contemporâneo - dá-se pelo fato de que uma parte dos custos do maquinário recai sobre o próprio trabalhador. No caso do docente virtual, isso se traduz na necessidade de possuir um computador com condições básicas para realizar suas atividades, seja na produção de conteúdo, seja no acompanhamento dos alunos ao longo das atividades. Além disso, os gastos que o trabalhador tem para manter essas condições necessárias não são arcados pelo empregador, isso inclui despesas com manutenção do equipamento, acesso à internet de qualidade e até mesmo sobre a manutenção de um espaço adequado para o trabalho. Dessa forma, a EaD cria uma realidade única para o docente, onde ele assume parte dos custos operacionais que, tradicionalmente, seriam de responsabilidade da instituição empregadora.

Ao longo desta tese, fica evidente que não é possível reduzir a EaD à mera introdução de tecnologia na educação, da mesma forma, é errôneo pensar que uma aula de EaD é

simplesmente a transposição de uma aula presencial para o formato de vídeo. Em uma sociedade marcada pelo uso desenfreado de redes sociais e por conteúdos cada vez mais instantâneos e rápidos, a simples transposição da aula tradicional para o ambiente virtual se mostra completamente ineficaz, nesse contexto a EaD aprendeu rapidamente que suas aulas precisam atender a aspectos únicos que não ocorrem no ensino presencial. Portanto, as expectativas em relação ao professor em uma aula virtual são diferentes daquelas em uma aula presencial, mesmo que, em teoria, os conteúdos sejam os mesmos.

A complexidade aumenta quando se considera que esta reflexão se limita ao formato da vídeo-aula. As universidades privadas que oferecem cursos a distância tendem a seguir as grandes tendências das redes sociais, dessa forma, buscam ampliar as formas de transmissão de conteúdo, intercalando vídeo-aulas com textos paradidáticos, *podcasts*, *videocasts*, aulas gamificadas, entre outros formatos. Cada uma dessas formas de conteúdo apresenta tendências e necessidades específicas de transmissão, exigindo do docente habilidades variadas e uma adaptação constante. Essa diversidade de formatos educacionais revela a necessidade de um planejamento pedagógico mais elaborado, que considere não apenas o conteúdo a ser transmitido, mas também a melhor maneira de engajar os alunos e promover uma aprendizagem efetiva. O professor de EaD deve, portanto, ser capaz de dominar diferentes tecnologias e metodologias, além de manter-se atualizado sobre as inovações e tendências no campo da educação digital. Isso implica uma transformação significativa no papel do docente, que vai além da simples instrução, incorporando funções de mediador, facilitador e até mesmo designer de experiências educacionais. Dessa maneira, a EaD exige uma abordagem multifacetada e dinâmica, que reconhece e explora as peculiaridades do ensino a distância para oferecer uma educação que responda a tais demandas.

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).

Em “Tecnologias digitais e educação: uma perspectiva marxista”, Silva e Previtali (2024) ao abordarem a questão do trabalho docente na era digital, enfatizam que o processo de digitalização, de introdução das novas tecnologias no trabalho docente virtual, não se trata de uma mera mudança das ferramentas utilizadas no ensino, mas também redefine o papel do docente. Da mesma maneira em que a simples introdução de tecnologia no ensino tradicional não configura necessariamente uma EaD, do mesmo modo, a simples introdução de um professor tradicional na EaD, não gera um docente virtual. Existe a necessidade de formação contínua e atualização profissional, uma vez que se faz obrigatório adaptar-se as novas tecnologias e metodologias de ensino. As autoras ainda destacam que para além dessa necessidade de adaptação e polivalência, se tem um cenário de pressão por resultados e a falta de suporte institucional, que causam um cenário de desgaste emocional e de insatisfação profissional, colaborando para um maior estranhamento do docente para com seu trabalho.

A manifestação mais evidente da formação de uma polivalência como resultado da inserção da tecnologia no trabalho docente é a figura do tutor, que com o objetivo de preencher as lacunas que surgem da separação entre os professores conteudistas e os alunos, acaba por assumir a responsabilidade por uma grande gama de pequenas atividades distintas, além da necessidade de responder a um conjunto de dúvidas que muitas vezes se manifestam de forma repetitiva. Na maioria dos casos, os tutores são responsáveis por atender alunos de mais de uma disciplina, o que os obriga a responder sobre áreas distantes entre si, por exemplo, um tutor de Pedagogia que frequentemente precisa estar apto a responder perguntas tanto sobre Políticas Educacionais quanto sobre Psicologia da Educação, entre outras áreas. Os tutores, muitas vezes, até trabalham presencialmente e costumam constituir a maior parte daqueles que conseguem ter um vínculo empregatício fixo, devido ao fato de que seus salários são geralmente mais baixos do que os dos professores. Com isso, muitas funções variadas acabam “caindo no colo” dos tutores, como acompanhar professores nas gravações, responder e atender alunos, verificar a disponibilidade de conteúdos nas plataformas das disciplinas, entre outras tarefas.

Essa ampla gama de responsabilidades faz do tutor uma peça fundamental no modelo de EaD, atuando como um elo essencial entre alunos e professores. A necessidade de uma vasta gama de conhecimentos e habilidades exige que os tutores sejam altamente adaptáveis e bem-informados em diversas áreas do conhecimento. Além disso, sua função vai além do suporte acadêmico e envolve aspectos logísticos e administrativos que garantem o bom funcionamento das plataformas e do processo produtivo.

Resumidamente, a figura do tutor surgiu como uma solução pragmática para lidar com a complexidade e a variedade de demandas presentes no ambiente da EaD. Este papel é

essencial para garantir a qualidade e a eficiência do ensino, sendo uma resposta às necessidades atuais de flexibilidade e abrangência no suporte educacional. Além disso, destaca-se a importância de investir na formação e na valorização desses profissionais, pois são fundamentais para o desenvolvimento e a eficácia contínua da EaD. A atuação dos tutores contribui significativamente para o acompanhamento dos alunos, a personalização do ensino e a resolução de dúvidas, fortalecendo a experiência educacional e promovendo um aprendizado mais eficaz e engajador. Porém, a forma em que o tutor é determinado na grande maioria das universidades privadas o reduzem a uma ferramenta de exploração do trabalho.

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).

É necessária a reflexão de que a polivalência é um conceito presente na história do capitalismo desde os tempos de Marx, visto que ao longo das diversas reestruturações produtivas a polivalência tem sido empregada de várias maneiras como um mecanismo de exploração do trabalhador. Esse fenômeno envolve a capacidade dos trabalhadores de desempenharem múltiplas funções, muitas vezes sem a devida valorização ou compensação adequada, refletindo uma estratégia contínua de maximização da eficiência e redução de custos à custa da força de trabalho.

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).

Vale destacar também que, embora diferentes facetas da precarização sejam abordadas ao longo deste trabalho, é essencial compreender que todas elas estão interligadas no processo de precarização. As novas morfologias do trabalho têm conduzido a uma realidade onde o

fenômeno da pejotização do trabalho docente se torna cada vez mais comum, especialmente na EaD. Esse processo resulta na fragmentação dos serviços docentes em pequenas atividades, transformando-as em rendas complementares para os professores e consequentemente, torna-se cada vez mais difícil para os profissionais dedicarem-se exclusivamente a um único local de trabalho. Essa situação obriga os docentes a adotarem uma postura polivalente, dividindo-se entre diversos locais de trabalho para garantir sua subsistência, o que intensifica a complexidade e corrobora para a precarização de suas condições laborais.

Antes de finalizar as reflexões e análises é necessário enfatizar que uma das principais expectativas desta pesquisa se propôs sistematizar e comparar elementos fundamentais, como salário e tempo de trabalho, entre professores presenciais e professores virtuais. No entanto, foi encontrada uma dificuldade significativa em obter dados concretos e consistentes sobre as condições de trabalho dos professores que atuam exclusivamente na modalidade de EaD. Uma das principais barreiras foi a ausência de informações específicas nos censos realizados por instituições como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que, apesar de acompanharem de perto o crescimento da EaD no Brasil, não abordam a fundo as condições de trabalho dos docentes nesta modalidade. Os censos existentes discutem o número de matrículas, a expansão da EaD e a qualidade do ensino, mas não há um levantamento detalhado sobre a jornada de trabalho, os salários e as condições laborais dos professores virtuais.

Essas lacunas nas pesquisas e censos refletem a falta de atenção para as especificidades do trabalho docente no ambiente virtual e evidencia a urgência de se debater as condições de trabalho desses profissionais, questões apontadas em nossas reflexões. A ausência de dados claros sobre esses aspectos torna difícil a realização de comparações entre os professores presenciais e os professores de EaD, dificultando também a formulação de políticas públicas que possam atender de forma mais eficaz as necessidades desses trabalhadores. Portanto, é evidente que o debate sobre as condições de trabalho dos docentes virtuais é uma questão que precisa ser mais bem aprofundada e incorporada nas pesquisas e censos educacionais, com vistas a uma compreensão mais abrangente e justa do cenário educacional atual.

5. CONCLUSÃO

Na introdução deste trabalho foi afirmada a motivação que deu início a pesquisa com objetivo de analisar a existência de um processo de precarização real do trabalho docente virtual, para tanto se fez evidente a necessidade de compreender a educação a distância (EaD) sob três pilares essenciais: trabalho, educação e capital. Ao final deste trabalho, não só se reforçou a necessidade deste olhar para o objeto, mas como também se fez evidente tal correlação entre os aspectos analisados. Entender a modalidade de ensino EaD como ferramenta neoliberal e da nova morfologia do trabalho auxilia a melhor compreensão sobre o processo de precarização do trabalho docente.

Abordado de maneira recorrente neste trabalho, o início da grande expansão da EaD no Brasil ocorreu simultaneamente ao processo de expansão do neoliberalismo na educação brasileira e seria um equívoco enxergar este fenômeno como uma mera coincidência. A EaD se manifesta como uma modalidade de ensino flexível e adaptável e, com isso, se relaciona, e por vezes é diretamente associada, aos princípios e práticas neoliberais, tanto no sentido pedagógico através da valorização das individualidades e do empreendedorismo de si, como no sentido extremamente econômico, através de um leque de possibilidade de busca pelo lucro no âmbito educacional, seja através da mercantilização, das parcerias público-privadas e principalmente, de políticas de aligeiramento de formação.

Quando observamos a realidade brasileira, uma vez que a expansão da EaD se encontra nesse momento de consolidação neoliberal, esta modalidade está intrinsecamente ligada à privatização e mercantilização do ensino superior, impulsionadas pelas políticas da década de 1990. Empresas como a Kroton/Cogna exemplificam essa afinidade entre EaD e neoliberalismo, adotando estratégias de aquisições e fusões que buscam se adaptar às demandas do mercado com o objetivo claro de aumentar a acumulação de capital.

Neste contexto, a EaD não é só percebida como um mecanismo que contribui para o aligeiramento das formações - atendendo às exigências do mercado de trabalho e promovendo uma abordagem utilitarista da educação – mas também, proporciona uma padronização dos conteúdos e de seus métodos, que refletem uma visão ideológica neoliberal que reduz a educação a uma mera mercadoria, almejando uma ampla gama de consumidores, com atendimento de forma eficiente e com custos reduzidos, acumulando assim mais capital.

Além disso, a EaD possibilita a formação de parcerias público-privadas e a entrada de investimento externos no mercado educacional, corroborando com as propostas neoliberais. A flexibilidade proporcionada por essa modalidade de ensino, também dialoga com aquilo que os

teóricos da biopolítica chamam de *homo oeconomicus*, um sujeito orientado para a produção e a eficiência. A possibilidade de realizar uma formação a qualquer momento e no lugar que você desejar, acaba sendo utilizado em associação ao discurso ideológico do empreendedorismo de si e da competitividade neoliberal. Em síntese, a EaD se insere em um contexto neoliberal ao promover a constante adaptação, a maximização de lucros e a eficiência no processo educacional, refletindo uma lógica empresarial e mercadológica que permeia as práticas educativas contemporâneas.

Nesse sentido, para a EaD se manifestar como esta ferramenta neoliberal ela exerce impactos em relação ao trabalho docente. Se de um lado necessita de um novo trabalhador que é diferente do modelo tradicional de professor, do outro lado também cria condições para uma maior intensificação dos avanços da nova morfologia do trabalho sob o docente. Com isso, é evidente uma série de transformações que ocorrem para o professor da EaD.

A modalidade EaD, neste contexto, emerge como uma ferramenta essencial na adaptação e reconfiguração das práticas pedagógicas e das condições de trabalho dos professores, dialogando tanto com os preceitos neoliberais, como também com a nova morfologia do trabalho do século XXI. Se historicamente a atividade docente foi enxergada como uma categoria que conseguia frear, em alguma medida, os avanços dessas transformações, o trabalho docente virtual emerge agora como um reflexo das transformações sociais, econômicas e tecnológicas contemporâneas.

Nesta nova morfologia do trabalho onde se prevalece a flexibilização, a precarização e a fragmentação das relações laborais, o docente virtual da EaD se destaca como uma forma de trabalho que se ajusta a estes novos padrões de produção. Os professores que atuam nesse ambiente frequentemente lidam com contratos flexíveis, horários variados e modelos de remuneração por produção, refletindo a lógica do trabalho intermitente e da desregulamentação laboral, característicos do capitalismo contemporâneo.

Se estabelece uma realidade ao docente virtual de instabilidade contratual, onde na grande maioria das universidades privadas, se expõe os profissionais a condições precárias, tais como falta de benefícios e incerteza quanto a seus direitos, além disso a ausência de uma base contratual sólida acaba impactando na própria confiança dos profissionais com o próprio modelo de ensino, gerando condições de extremo estranhamento, de ausência de sentido naquilo que está sendo realizado.

Ao se adaptar aos novos padrões de produção e organização do trabalho, a EaD acaba refletindo a nova morfologia do trabalho através de elementos como a flexibilidade e a ausência de vínculos empregatícios diretos. Com isso se cria uma realidade, onde não só há uma carência

de legislações trabalhistas, mas como também separa os docentes em classes, dificultando sua organização e mobilização.

Em síntese, existe uma correlação entre a EaD e a nova morfologia do trabalho, evidenciado por um conjunto de transformações que são enfrentadas pelos docentes virtuais. A EaD não apenas se adapta aos novos padrões laborais, mas também reflete as mudanças estruturais e organizacionais que caracterizam a contemporaneidade, impactando diretamente a forma como o trabalho docente é realizado e percebido no contexto educacional virtual.

Todas essas transformações têm um impacto sobre o docente virtual, a precarização do trabalho, e essa por sua vez se manifesta em múltiplas facetas que retiram não só os benefícios trabalhistas conquistados historicamente pelos professores, mas também atenuam a relação de estranhamento do docente para com a sua atividade.

A divisão do trabalho no capitalismo tem sido um elemento central na estruturação do modo de produção, desde a Revolução Industrial até os dias atuais. Historicamente, o trabalho tem sido marcado pelo seu aprofundamento, levando à alienação do trabalhador em relação ao todo. A introdução das novas tecnologias da Indústria 4.0 tem ampliado essa fragmentação, rompendo barreiras espaciais e impactando de diversas formas o docente virtual.

Na EaD, a fragmentação do trabalho docente é evidente, com a separação entre planejamento e execução. Os professores são responsáveis pelo planejamento dos cursos, enquanto a execução muitas vezes é atribuída aos tutores. Essa divisão resulta em uma separação no tempo e no espaço das funções docentes, com a preparação de materiais pedagógicos e a orientação do processo de aprendizagem sendo realizadas de forma distinta do ensino presencial, corroborando com as transformações produtivas.

A inserção dessa divisão profunda no trabalho docente virtual tem sido destacada como uma característica definidora dessa modalidade de ensino. Os professores enfrentam desafios como a falta de interação direta com os alunos, a padronização dos feedbacks e a ausência de personalização no acompanhamento do aprendizado. Essa realidade reflete não apenas a evolução da divisão do trabalho, mas também a influência de interesses econômicos, que contribuem diretamente para uma maior produção de mais-valia relativa e absoluta.

As tendências são de evolução da divisão do trabalho docente, com a transição de modelos centralizados e especializados para formas mais flexíveis e descentralizadas. A introdução de novas tecnologias na educação tende a generalizar essa característica também para o ensino presencial, evidenciando a necessidade de repensar a valorização e o papel dos professores em um contexto de constante transformação do trabalho e da educação.

Porém, a precarização no trabalho docente virtual não se manifesta apenas pela intensa divisão do trabalho. A automação e a inserção de tecnologias avançadas no mercado de trabalho têm impactado significativamente a forma como as atividades laborais são realizadas. A partir da análise de diversos autores e exemplos práticos, é possível observar que a automação não se restringe apenas a funções operacionais simples, mas está se expandindo para setores cada vez mais complexos, como a indústria manufatureira e a de serviços.

Marx aborda a teoria da compensação em relação à inserção de maquinaria, destacando que a substituição de trabalhadores por máquinas pode levar a uma diminuição da demanda por mão de obra em determinados setores. Isso resulta em desemprego e precarização das relações de trabalho, como observado no contexto da EaD, onde tal transição tem levado à demissão de docentes universitários, ou gera uma realidade em que os docentes necessitam ter um conjunto de atividades e relações de trabalho para conseguir se sustentar.

A EaD tem sido um campo em que a automação e a tecnologia têm impactado significativamente o trabalho, levando a desemprego e fragmentação da classe docente. A falta de regulamentação adequada dos horários, cargas horárias de trabalho e condições laborais na EaD tem permitido a flexibilização do trabalho docente, levando à pejetização e à contratação de trabalhadores temporários para atividades específicas.

A virtualização do ensino na EaD tem retirado espaços de sociabilização e descanso cruciais para a interação entre os docentes, enfraquecendo a solidariedade e dificultando a organização de movimentos de resistência. A expansão das tecnologias da informação e comunicação na EaD tem tornado o conhecimento dessas tecnologias um elemento determinante para a inserção social e profissional, mas muitos professores enfrentam resistências a essas mudanças.

A modalidade da EaD, principalmente no que diz respeito aos modelos adotados pelas instituições privadas de ensino, tem sido implementada sem que os professores tenham conseguido estabelecer formas efetivas de enfrentamento crítico e de regulamentação para salvaguardar suas condições de trabalho. A falta de legislações trabalhistas específicas para a EaD tem permitido a exploração intensa do trabalho docente, levando à precarização e à fragmentação da classe.

A EaD tem contribuído para o desemprego e a fragmentação da classe docente devido à falta de regulamentação, à flexibilização do trabalho e à pejetização, destacando a necessidade de políticas que protejam os direitos dos trabalhadores nesse contexto de transformação tecnológica e educacional.

Ainda nas facetas da precarização, a relação entre a EaD, o prolongamento da jornada de trabalho no trabalho docente e a intensificação da jornada de trabalho é um tema complexo e relevante no contexto atual. O prolongamento da jornada de trabalho docente na EaD ocorre de diversas formas. Primeiramente, a flexibilidade de horários pode levar os professores a trabalharem além do horário tradicional, uma vez que as atividades podem ser realizadas a qualquer momento. Além disso, a falta de regulamentação adequada na EaD pode resultar em contratos precários e na sobrecarga de trabalho para os profissionais da educação. A ausência de limites claros entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal também contribui para o prolongamento da jornada, especialmente com o aumento do *home office*.

A intensificação da jornada de trabalho docente na EaD está relacionada à pressão para lidar com um maior número de alunos, em adaptar-se constantemente a novas tecnologias e na realização de atividades mecânicas de suporte aos estudantes. A falta de vínculos empregatícios sólidos e a pejetização do trabalho docente na EaD também contribuem para essa intensificação, uma vez que os professores podem ser contratados apenas para tarefas específicas, sem garantias de estabilidade ou remuneração adequada.

Essa combinação de prolongamento e intensificação da jornada de trabalho docente na EaD no caso dos docentes virtuais reflete a dinâmica do capitalismo, onde a busca por mais-valia absoluta e relativa se manifesta na exploração do trabalho. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para atividades pessoais e a pressão constante por produtividade podem impactar negativamente a saúde mental e física dos professores, além de comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Além disso, a EaD tem desempenhado um papel significativo na transformação do trabalho docente, simplificando e exigindo polivalência dos professores virtuais. A inserção de tecnologias tem levado a uma simplificação das atividades educacionais, com tarefas automatizadas e a necessidade de adaptação dos professores a um novo ambiente de ensino. Essa simplificação é evidenciada pela padronização das aulas, com períodos mais curtos de exibição e menos espaço para reflexões aprofundadas, resultando em um ensino mais superficial e eficiente em termos operacionais e logísticos.

Os docentes virtuais são desafiados a dominar não apenas o conteúdo a ser transmitido, mas também as ferramentas tecnológicas necessárias para facilitar a entrega desse conteúdo. Isso exige uma constante atualização e versatilidade para acompanhar as inovações tecnológicas e as demandas de estudantes já acostumados a um ambiente digital dinâmico e interativo e suas diferenças. Além disso, parte dos custos operacionais, como equipamentos e

acesso à internet de qualidade, recaem sobre os trabalhadores, que assumem responsabilidades que tradicionalmente seriam da instituição empregadora.

A polivalência dos trabalhadores docentes virtuais é destacada pela necessidade de desenvolver habilidades em design instrucional, comunicação digital e gerenciamento de plataformas educacionais. Os professores precisam equilibrar a entrega de conteúdo de qualidade com habilidades de entretenimento e facilitação, enquanto navegam por um ambiente tecnológico em constante evolução. Essa polivalência é essencial para atender às expectativas dos alunos em um contexto marcado pelo uso desenfreado de redes sociais e conteúdos instantâneos.

Com a análise desenvolvida é possível evidenciar que a EaD se transforma em um importante instrumento e ferramenta no processo de neoliberalização da educação e no avanço das características da nova morfologia do trabalho sobre o professor, acarretando a acentuação do processo de precarização docente. Não é o objetivo deste trabalho colocar um ponto final do debate sobre as condições de trabalho do profissional docente na EaD, novas transformações provenientes da chamada Indústria 4.0 devem gerar novas transformações que merecem ser debatidas e analisadas, nesse sentido, esse trabalho se coloca como um importante estudo de um tema que necessita ser constantemente revisitado e estudado.

REFERÊNCIAS

- 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.
- ALVES, G. L. **O trabalho docente na escola moderna**: formas históricas. Campinas: Editores Associados, 2005.
- ANDRADE, D. P. O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 34, n. 1, jan./abr, p. 211-239, 2019.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: JUNIOR, J. R. S.; CHAVES, V. J., OTRANTO, C.; ROTHAN, J. C. (Org.) **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil**: novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia, Navegando Publicações, 2019. p. 5-18.
- ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo, Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 35-48.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020a.
- ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (Org.) **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo, Boitempo, 2020b. p. 11-22.
- APARECIDO, C. T. R. **Sistema semipresencial de educação superior e a fragmentação e multifuncionalidade do trabalho docente**. 2021. 158p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2021
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.
- BELLINASSO, F. **O trabalho docente no ensino a distância nas universidades privadas brasileiras**: uma caminhada rumo a precarização? 2017. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- BELLINASSO, F. **Educação a distância (Ead) e o trabalho docente**: o aumento da precarização. 2020. 116p. Dissertação (Mestre em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Editores Associados, 2009.

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. PPGEdu/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.

BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BIANCO, N. D. Aprendizagem por rádio. In: In: LITTO, M. F. & FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a Distância**: o Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **RBPAE**, v. 36, n. 1, p. 241-271, 2020.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa** - o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo. 1999.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

BITTAR, M. **Universidade comunitária**: uma identidade em construção. 1999. 251. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BOAS, T.; GANS-MORSE, J. Neoliberalism: from new liberal philosophy to anti-liberal slogan. **Studies in Comparative International Development**, v. 44, n. 2, p. 137-161, 2009.

BOSI, A. P. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente**: Ensaio sobre o Mundo dos Trabalhadores. 1.ed. Cascavel: Edunioeste, 2001.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.html. Acesso em: 09 de jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 09 de jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. **Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de abr. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.html. Acesso em: 09 de jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. **Indicadores de qualidade em cursos de graduação a distância**. Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.unirio.br/cead/arquivos-da-cead/indicadores-de-qualidade-para-cursos-de-graduacao-a-distancia>. Acesso em: 09 de jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.html. Acesso em: 09 jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: http://www.unirio.br/cead/pdf/Referencias_Qualidade_EAD.pdf. Acesso em: 09 jul. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.html. Acesso em: 09 jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo nacional de desenvolvimento da educação.** Resolução CD/FNDE n. 26. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de junho de 2009. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/diretoria-de-educacao-a-distancia/resolucao-no-26-de-2009-fnde.pdf>. Acesso em: 12 jul. de 2023.

BRASIL. Decreto n. 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. de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7385.html. Acesso em: 12 jul. de 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 mai. de 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.html. Acesso em: 12 jul. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017. **Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jun. de 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.html. Acesso em: 12 jul. de 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CM CONSULTORIA. **Fusões e aquisições no ensino superior: análise do cenário 2007 a 2011**. 2012. Disponível em: www.cmconsultoria.com.br/arquivos/ResumoAquisicoesIES.pdf. Acesso em: 10 jan. 2013.

CM CONSULTORIA. **Kroton, o azarão que chegou ao topo do mundo**. 2013. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/vercmnews.php?codigo=65814>. Acesso em: 27 abr. 2023.

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

COMPARIN, E. R. A. **Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância: um estudo de caso**. 2013. 220 p. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2013.

COSTA, F. L. O. Políticas públicas, expansão do ensino superior privado lucrativo e financeirização do capital no Brasil: o caso da Kroton Educacional S.A. **Cadernos De Pesquisa**. n. 25, v. 4, p. 33-51, 2018.

Cursos de licenciatura 100% a distância devem acabar, diz ministro da Educação. **UOL**. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/12/05/cursos-de-licenciatura-100-a-distancia-devem-acabar-diz-ministro-da-educacao.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 11 dez. 2023.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, :mai./ago. 2004.

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: Papirus, 2009. p. 113-114.

DINIZ, E.; BOSCHI, R. R. **A difícil rota do desenvolvimento**. Empresário e a agenda Pós-neoliberal. Belo Horizonte: Editora UFMG/ Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, vol. 17, p. 86-101, 1993.

DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização: (Des)Fordizando a Fábrica: um estudo do complexo petroquímico da Bahia**. São Paulo: Boitempo. 1999.

DUMÉNIL, G. LÉVY, D. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. In: Chesnais, F. (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais, configuração, consequências**. São Paulo: Editora Boitempo, 2005. p. 85-108.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, 1159–1179, 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.

FILGUEIRAS, V.; ANTUNES, R. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. In: ANTUNES, R. (Org.) **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo, Boitempo, 2020b. p. 59-78.

FOUCAULT, Michael. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil - da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FUCHS, C. Labor in Informational Capitalism and on the Internet. **The Information Society**, v. 26, n. 3, p. 179-196, 2010.

FUCHS, C. **Reading Marx in the Information Age: A Media and Communication Studies Perspective on Capital - Volume 1**, New York: Routledge, 2016.

GALZERANO, L. S. **Educação à venda**: ação empresarial e financeirização no Brasil. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2002

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, v. 29, n.105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>. Acesso em: 09 jul. de 2023.

GRAHAM, M; ANWAR, M. A. Trabalho digital. In: ANTUNES, R. (Org.) **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo, Boitempo, 2020b. p. 47-58.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. São Paulo: Civilização Brasileira. 1976.

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

GORZ, A. **Adieux au Prolétariat. Au de-là du socialisme**. Paris, Editions Galilée.1985

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GUILHERME, P; GLENIA, F. **Faturamento de faculdades privadas cresce 30% em 2 anos, estima estudo**. iG, 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html>. Acesso: 16 mai. 2014.

GUTTMANN, R. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos estud.** CEBRAP, São Paulo, nº 82: novembro 2008, p. 11-33. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002008000300001&script=sci_arttext. Acesso em: 31 mar. 2013.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social Madri: Taurus, 1987.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **Para entender O capital – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2014.

HILGERS, M. **The historicity of the neoliberal state**. Social Anthropology, v. 20, n. 1, 2012.

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.

KPMG. **Pesquisa de fusões e aquisições**. 2013. Disponível em: <https://www.kpmg.com/br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Prospecto definitivo de distribuição pública primária e secundária de certificados de depósito de ações (“Units”) de emissão da Kroton Educacional S.A.** 19 jul. 2007, 623p. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/ri/>. Acesso: 29 mai. 2014.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Resultados para o 4ºT de 2012**. 2013c, 36p. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/ri/>. Acesso: 29 mai. 2014.

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. 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.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

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.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo**: da visão dicotômica ao continuum educativo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

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.

MARTINS, T. B. **As metamorfoses do trabalho docente na universidade aberta do Brasil**. 2014. 197p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARX, K. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Global Editora, 1980.

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

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

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

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.

MILL, D. R; OLIVEIRA, M. R. G. A educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 15-36, 2014.

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

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.

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

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo – De onde vem, de onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MORAIS, L. A. S.; PREVITALI, F. S. Trabalho e educação: um estudo sobre as dicotomias no mundo do trabalho. In: PREVITALI, F. S.; BILIO, M. G. P.; SILVA, M. R. A.; MOREIRA, R. M. M. (Orgs.). **Trabalho e educação sob o neoliberalismo**: autonomia ou subordinação? Natal: Editora Amplamente, p. 29-42, 2024.

MOTTA, F. C. P. **Organização e poder: empresa, Estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância**: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora. Cuiabá, EdUFMT, 2009

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

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. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-a-distancia-lucros-e-mediocridade/>. Acesso em 09 de jul. 2023.

NOBLE, D. Digital Diploma Mills: The automation of Higher Educationan. New York: Monthly Review Press, 2002.

NOVAES, H. T.; OKUMURA, J. H. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

OECD. Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD COuntries. Paris: Ornagisation for Economic Co-operation and Development, 1995.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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.

OLIVEIRA, R. P. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, nº. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>. Acesso em: 17 nov. 2010.

OLIVEIRA, L. J.; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, vol. 9, nº. 1, p. 73-100, jan/abr. 2014.

OLIVEIRA, C. M. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. **Anais....** Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016, p. 1-16.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, M. F. & FORMIGA, M. M. (Orgs) **Educação a Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PALHARES, I. Gestão Tarcísio vai usar ChatGPT para produzir aulas digitais no lugar de professores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/04/gestao-tarcisio-vai-usar-chatgpt-para-produzir-aulas-digitais-no-lugar-de-professores.shtml>. Acesso em: 04 jun. 2024

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

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.

PONTES, D. F. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. 2020. 229 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

REIS, L. G. **Produção de monografia da teoria à prática**. Brasília: Editora Senac, 2012

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 19, n. 35, p. 65-79, jul/dez 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/26678/pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

RICARDO, D. **Princípios de economia e política e tributação**. São Paulo: Abril, 1982.

SANT'ANA, R. S. (Orgs.); LOURENÇO, E.; NAVARRO, V., BERTANI, I.; SILVA, J. F. S. da. **O Averso do Trabalho II**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, T. C. C.; PAIXÃO, T. S. A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 59, p. 68-84, out., 2014.

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, S. D. M. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 229-244, out., 2012.

SARAIVA, T. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. In: Em Aberto. Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2383>. Acesso em 09 jul. 2023

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, A. H.; LIMA, M. F. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior brasileiro. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, 2021.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 437 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis/SC, 2012.

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. D. O. L.; MUYLDER, C. F. L. Educação a Distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **Revista em Administração**, São Paulo, jul/ago, p. 202-2030, 2015.

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.

SILVA, M. R. A.; PREVITALI, F. S. Tecnologias digitais e educação: uma perspectiva marxista. In: PREVITALI, F. S.; BILIO, M. G. P.; SILVA, M. R. A.; MOREIRA, R. M. M. (Orgs.). **Trabalho e educação sob o neoliberalismo: autonomia ou subordinação?** Natal: Editora Amplamente, p. 98-113, 2024.

SMITH, A. **A Riqueza das nações - investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUSA, A. L. H. **A educação em liquidação: mercantilização, EaD e mutações do trabalho docente no ensino superior privado**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, CAMPINAS/SP, 2023.

SOUSA, A. L. H.; PIOLLI, E. Ensino a distância no setor privado e formação de professores: entre a semiquificação e a desqualificação. **Revista PolEd**, 2024.

SUZUKI, S. Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitário. **BBC News Brasil**. 15 jul. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62072764>. Acesso em: 24 out. 2023.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

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.

VENUGOPAL, R. Neoliberalism as concept. **Economy and Society**, v. 44, n. 2, p. 165-187, 2015.

WOODCOCK, J. **A luta contra o capitalismo de plataforma**: uma investigação das lutas globais da economia gig. São Paulo: LavraPalavra Editorial, 2022

ANEXO I

Quadro - Legislação federal de EaD no Brasil após a LDB

Legislação	Data	Descrição	Governo	
Artigo 80 da Lei n.º 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelecer diretrizes e bases da Educação Nacional.	Fernando Cardoso	Henrique
Parecer CNE n.º 15/97 - CEB.	14 de janeiro de 1998	Estabelecer diretrizes sobre ensino fundamental e médio (supletivo) com utilização e metodologia de ensino a distância	Fernando Cardoso	Henrique
Decreto n.º 2.494	10 de fevereiro de 1998	Regulamentar o artigo 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).	Fernando Cardoso	Henrique
Portaria n.º 301	7 de abril de 1998	Estabelecer procedimentos para o credenciamento de instituições e autorização de cursos de graduação a distância.	Fernando Cardoso	Henrique
Decreto n.º 2.561	27 de abril de 1998	Alterar a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494.	Fernando Cardoso	Henrique
Portaria n.º 2.253	18 de outubro de 2001	Regulamentar o uso de Metodologias não presenciais nos cursos superiores presenciais.	Fernando Cardoso	Henrique
Portaria n.º 335	6 de fevereiro de 2002	Cria a Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior.	Fernando Cardoso	Henrique
Portaria n.º 4055	23 de dezembro de 2003	Credenciar, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Fundação Universidade de Brasília, para ofertar cursos de graduação, na modalidade a distância.	Lula	
Portaria n.º 4059	10 de dezembro de 2004	As instituições de ensino superior poderão introduzir,	Lula	

		na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que 149 utilizem modalidade semipresencial.	
Decreto n.º 5622	19 de dezembro de 2005	Caracteriza a EAD como modalidade educacional e regulamenta todos os aspectos de seu funcionamento de forma detalhada.	Lula
Decreto n.º 5773	9 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino	Lula
Decreto n.º 5800	8 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB	Lula
Decreto n.º 5840	13 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.	Lula
Portaria n.º 2	10 de janeiro de 2007	Critérios sobre o pedido de credenciamento de cursos na modalidade a distância.	Lula

Resolução n.º 1	8 de julho de 2007	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.	Lula
Parecer n.º 195	13 de setembro de 2007	Critérios de avaliação para credenciamento das instituições de ensino superior na modalidade a distância pelo INEP.	Lula
Parecer n.º 197	13 de setembro de 2007	Formulário e pontuação dos critérios de avaliação de credenciamento das instituições de ensino superior na modalidade a distância pelo INEP.	Lula
Decreto n.º 6303	12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	Lula
Portaria n.º 10	02 de junho de 2009	Critérios para a dispensa de avaliação in loco de instituições de ensino superior	Lula
Portaria n.º 1326	18 de novembro de 2010	Aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como instrumento de avaliação do ensino superior	Lula
Portaria n.º 1134	10 de outubro de 2016	Revoga a Portaria MEC no . 4059, de 10 de dezembro de	Temer

		2004, e estabelece nova redação para o tema. (curso presencial reconhecido, curso em EAD não precisa de autorização para funcionar)	
Decreto n.º 9057	25 de maio de 2017	Dispõe sobre o Ensino a Distância sobre a Educação Básica e Superior. Revoga o Decreto 5622/05 e o Artigo 1 do Decreto 6303/07	Temer
Portaria n.º 1428	28 de dezembro de 2018	As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido, poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.	Temer
Portaria n.º 2117	6 de dezembro de 2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.	Bolsonaro

Fonte: (MARTINS, 2014; APARECIDO, 2021; SOUSA, PIOLLI, 2024)