

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Dirceu Lorenzi de Matos

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DO PAPEL
DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA AOS IMPACTOS DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

PARANAÍBA - MS

2022

Dirceu Lorenzi de Matos

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DO PAPEL
DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA AOS IMPACTOS DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Diversidade e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues

PARANAÍBA - MS

2022

M381c Matos, Dirceu Lorenzi de

As condições de trabalho docente no ensino superior : do papel da educação na sociedade capitalista aos impactos do ensino remoto emergencial / Dirceu Lorenzi de Matos. – Paranaíba, MS: UEMS 2022.
156 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.
Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues.

1. Trabalho docente. 2. Ensino superior. 3. Precarização. I. Rodrigues, Thiago Donda II. Título

CDD 23. ed. - 378.125

DIRCEU LORENZI DE MATOS

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DO PAPEL
DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA AOS IMPACTOS DO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues (Orientador)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a meus pais, que com muito esforço me possibilitaram o tempo livre necessário para o estudo, e me incentivaram e desenvolvê-lo infinitamente.

Agradeço a Vanessa Beghetto, que sempre esteve à disposição para me ajudar, com muita alegria, atenção, comprometimento, companheirismo, respeito, amor e carisma. Mais que agradecimento, tenho por ela minha admiração.

Agradeço a Camila Ribeiro por compartilhar as dores de pós-graduandos, pelo incentivo ao estudo nos momentos de desmotivação, pelas discussões teóricas e metodológicas, e pelo nosso convívio cotidiano.

Agradeço a Leandro Steffen pela atenção e disponibilidade em ajudar, e pela sabedoria e serenidade com que cultiva nossa amizade.

Agradecimentos a Luciana Henrique, Gisele Sanches, Sinomar do Rio, Raphael Antônio, Leandro Kawakita, Jean Dias, Jean Bom, Lucas Melo, Daniel Melo, Pedro Pires, Rogério Yuki, Hellen Luisie e Josavias Anthony. Amigos de Paranaíba que me fortalecem ou fortaleceram nessa jornada.

Agradeço também a Carlos Alexandre, Edwin Giuliano, Jorge Emílio, Roney Roger, Angely Fabíola, Jorge Ferriol, amigos que mesmo distantes fazem a diferença.

Agradeço à UFMS e à UEMS, instituições nas quais exerço minhas atividades mais importantes há mais de dez anos. Agradeço aos antigos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Psicologia, pelas contribuições políticas e científicas.

Agradeço aos meus professores do programa Maria Sílvia, Milka, Lucélia, Jean, Juliana, José Antônio e também a todo o corpo discente de Ciências Sociais da UEMS de Paranaíba, pelo empenho e dedicação no exercício da profissão docente.

Agradeço à banca deste trabalho. A professora Marilda Facci pelas inestimáveis colaborações com minha pesquisa como membro da banca de qualificação e defesa. Agradeço à professor Lucélia Guimarães pelas imprescindíveis colaborações como minha professora desde a graduação, na pós-graduação, e compondo minha banca de qualificação e defesa.

Agradeço o meu colega de trabalho e orientador professor Thiago Rodrigues, pela paciência e companheirismo, e por todas as contribuições durante o processo de pesquisa.

RESUMO

Este trabalho foi realizado no interior do programa de pós-graduação em educação, linha de pesquisa Currículo, formação docente e diversidade, contribuindo para o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional - GEPPE. Neste trabalho investigamos o processo de precarização do trabalho docente no Ensino Superior. Buscamos compreender a função do trabalho docente na reprodução da sociedade capitalista e de que maneira o Ensino Remoto Emergencial – ERE se relaciona com a precarização do trabalho docente. Como aporte teórico, utilizamos o materialismo histórico-dialético, buscando compreender os fundamentos do ser social, o papel da educação e do trabalho educativo na reprodução da sociedade capitalista. Para analisar as características particulares do trabalho docente e do Ensino Superior, realizamos uma retomada dos regimes de acumulação do capital, em especial da acumulação flexível, e da formação histórica do Ensino Superior brasileiro. A pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em uma análise bibliográfica e na aplicação de um questionário em plataforma on-line, disponibilizado aos docentes do câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Com isto, visamos um levantamento de dados acerca das condições de trabalho dos professores durante o período remoto. Por meio da análise do material, concluímos que o ERE tem contribuído para aprofundar e acelerar o processo de precarização do trabalho docente no Ensino Superior público. Também identificamos alguns elementos fundamentais da exploração e precarização do trabalho docente, em especial: a sobrecarga de trabalho; o aumento de funções a desempenhar; o adoecimento de nexos laborais e a rápida adaptação a novas e improvisadas condições de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino Superior. Ensino Remoto Emergencial. Precarização. Universidade.

ABSTRACT

This work was carried out within the postgraduate program in education, research line Curriculum, teacher training and diversity, contributing to the Group of Studies and Research in Educational Praxis - GEPPE. In this work we investigate the process of precariousness of teaching work in Higher Education. We seek to understand the role of teaching work in the reproduction of capitalist society and how Emergency Remote Teaching - ERE is related to the precariousness of teaching work. As a theoretical contribution, we use historical-dialectical materialism, seeking to understand the foundations of the social being, the role of education and educational work in the reproduction of capitalist society. In order to analyze the particular characteristics of teaching work and Higher Education, we carried out a review of the regimes of capital accumulation, especially flexible accumulation, and the historical formation of Brazilian Higher Education. The research, of a qualitative nature, consists of a bibliographic analysis and the application of a questionnaire on an online platform, made available to professors on the campus of the Federal University of Mato Grosso do Sul. With this, we aim to collect data about the working conditions of teachers during the remote period. Through the analysis of the material, we concluded that the ERE has contributed to deepening and accelerating the process of precariousness of teaching work in public higher education. We also identified some fundamental elements of the exploitation and precariousness of teaching work, in particular: work overload; the increase in functions to be performed; the illness of the work nexus and the rapid adaptation to new and improvised working conditions

Keywords: Teaching work. University education. Emergency Remote Teaching. precariousness. University.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fórmula desdobrada do ciclo de rotação do capital.....	41
Gráfico 1: Resumo do Eixo 1 - Informações Básicas.....	70
Gráfico 2: Resumo do Eixo 2 - Jornada de trabalho e funções laborais durante o ERE.....	71
Gráfico 3: Resumo do Eixo 3 - Características das Aulas Remotas.....	76
Gráfico 4: Resumo do Eixo 4 - Formação e suporte para uso dos sistemas digitais.....	80
Gráfico 5: Resumo do Eixo 5 – Equipamentos utilizados para aulas remotas.....	83
Gráfico 6: Resumo do Eixo 6 - Qualidade das atividades docentes/discentes.....	85
Gráfico 7: Resumo do Eixo 7 - Consequências do ERE para a saúde do docente.....	89
Gráfico 8: Resumo do Eixo 8 - Informações Complementares.....	93

SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPED – Associação nacional de pós-graduandos em educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPAR – Câmpus de Paranaíba
EAD – Ensino à Distância
ERE – Ensino Remoto Emergencial
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
ITA – Instituto de Tecnologia da Aeronáutica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OMS – Organização Mundial da Saúde
PCE – Programa de Crédito ao Estudante
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TICs – Tecnologias da Informação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNIREDE – Rede de Educação Superior a Distância
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Expansão do Ensino Superior de 2001 a 2020	13
Tabela 2: Aumento ou surgimento de atividades a desempenhar durante o ERE.....	72
Tabela 2 – Aumento de gastos pessoais com equipamentos para o trabalho remoto.....	84
Tabela 3: Considerações finais dos docentes acerca da pesquisa.....	94
Tabela 4: elementos da precarização do trabalho mais incidentes no questionário	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PAPEL DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	19
1.1 Alienação, Estranhamento e Trabalho	25
1.2 A Relação entre Trabalho e Educação: o Surgimento da Escola	27
1.3 A Pedagogia Histórico-Crítica	29
1.3.1 A Natureza da Educação e o Trabalho Educativo	33
2 A REPRODUÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA E O PAPEL DOS TRABALHADORES DOCENTES	38
2.1 Os Fundamentos da Produção Capitalista	38
2.2 Regime de Acumulação de Capital e as Transformações Recentes do Modo de Produção Capitalista	43
2.3 A Educação como Setor Produtivo no Regime de Acumulação Flexível	47
2.4 A Formação do Ensino Superior Brasileiro: da Criação das Universidades à Precarização do Trabalho Docente	49
2.4.1 A Criação das Universidades.....	50
2.4.2 Repressão Política e Reforma Modernizadora do Ensino Superior	53
2.4.3 Abertura Política, Neoliberalismo e Financeirização da Educação.....	56
2.4.5 A Expansão do Ensino à Distância.....	59
2.4.6 A Precarização do Trabalho Docente no Ensino Superior	61
3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE	66
3.1 O Combate à Pandemia de COVID-19 e a Implantação do ERE	66
3.2 Aplicação e Análise do Questionário “Condições de trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial”	68
3.2.1 Informações Básicas	69
3.2.2 Jornada de Trabalho e Funções a Desempenhar Durante o Ensino Remoto.....	70
3.2.3 Características das Aulas Remotas	75
3.2.4 Formação e Suporte para Uso dos Sistemas Digitais	80
3.2.5 Aquisição e Manutenção dos Equipamentos Necessários para o Trabalho	82
3.2.6 Qualidade das Atividades Docentes/Discentes	85
3.2.7 Consequências do Ensino Remoto Emergencial para a Saúde dos Docentes	89
3.2.8 Informações Complementares	92
3.3 Considerações sobre a análise	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Questionário “Condições de Trabalho de Docentes Universitários durante o Ensino Remoto emergencial”	106

INTRODUÇÃO

Minha trajetória enquanto discente no Ensino Superior¹, iniciou quando ingressei no curso de Ciência da Computação em 2006, em uma universidade privada, em Ponta Porã-MS, como bolsista do Programa Universidade para Todos - PROUNI. Recebi o título bacharel no fim de 2009, tendo assumido o concurso como técnico de Tecnologia da Informação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, câmpus de Paranaíba em 2011. No ano de 2013 iniciei o curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, concluindo a licenciatura em 2018.

No ano seguinte ingressei no programa de mestrado em Educação da UEMS. Minha atuação enquanto técnico da UFMS e o percurso discente na UEMS ocorreram de modo concomitante, o que dificultou e ao mesmo tempo enriqueceu meu percurso acadêmico-profissional. Estar integralmente em ambiente acadêmico me proporcionou uma visão das limitações e potenciais da universidade, pude compor grupos de estudo, de pesquisa e extensão, de militância, de atuação sindical, entre outros. Me aproximei pratica e teoricamente do marxismo, o que me levou, em partes, ao objeto de estudo aqui investigado.

O projeto de pesquisa inicial incluía uma proposta a ser realizada de modo presencial na UFMS. Considerando que essa instituição decretou a substituição das aulas presenciais por atividades remotas, o que impactou toda a comunidade acadêmica, a proposta de pesquisa ficou inviável. Em sequência optamos por estudar o Ensino Remoto Emergencial – ERE e suas consequências para o trabalho docente, na medida em que participamos do impacto das atividades docentes e discentes e observamos de perto esse período de transição para o ensino remoto². Esse interesse se desdobrou em um tema mais amplo, envolvendo a precarização das condições de trabalho docente.

Consideramos de suma importância entender as consequências do ensino remoto para o trabalho docente: o porquê dessa mudança, realizada tão rapidamente pela grande maioria das instituições de ensino; quais interesses estão por trás da implantação do ensino remoto; e o que isso significa para os trabalhadores docentes do ensino superior. Também precisamos nos atentar para o movimento de transformação do ensino superior, que já existia antes da pandemia de COVID-19, no qual as instituições privadas se expandem fortemente e se fortalecem cada vez

¹ Utilizo a primeira pessoa no singular neste trecho com o objetivo de apresentar minha trajetória pessoal enquanto pesquisador.

² Salientamos que o autor desta pesquisa é técnico em tecnologia da informação e o professor orientador é docente, ambos trabalhadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

mais as modalidades de ensino remoto, concomitantemente à disseminação de várias formas de precarização do trabalho docente.

O Ensino Superior brasileiro se expandiu consideravelmente nas últimas décadas. O número de matriculados neste nível de ensino em 2001 foi de 1.206.273 alunos, passando para 6.552.707 em 2010, e chegando a 8.680.354 em 2020. O número de docentes também se expandiu. De 219.947 em 2001, passando para 345.335 em 2010, e chegando a 378.492 em 2020. O número de instituições de nível superior saltou de 1.391 em 2001, para 2.377 em 2010, e chegando em 2020, a 2.457 (INEP, 2001; INEP, 2010; INEP, 2020).

A razão entre o número de estudantes e o de docentes aumentou de 2001 a 2020, passando de 5,48 para 22,93. No setor público, essa razão saltou de 3,02 em 2001 para 10,88 em 2020. Já no setor privado, cujo número de docentes diminuiu de 2010 a 2020, a razão entre o total de matrículas e o número de docentes saltou de 7,22 para 33,83. Enquanto o número de instituições cresceu 176,6%, e o número de estudantes cresceu 719,6% em 19 anos, o número de docentes cresceu 58% (INEP, 2001; INEP, 2010; INEP, 2020). A Tabela 1: Expansão do Ensino Superior de 2001 a 2020 sintetiza visualmente estes dados para melhor observação.

Tabela 1: Expansão do Ensino Superior de 2001 a 2020

Ano	Instituições	Matrículas	Docentes	Razão discente/docentes
Total				
2001	1.391	1.206.273	219.947	5,48
2010	2.377	6.552.707	345.335	18,97
2020	2.457	8.680.354	378.492	22,93
Setor público				
2001	183	274.816	90.950	3,02
2010	278	1.643.298	130.789	12,56
2020	304	1.956.352	179.738	10,88
Setor privado				
2001	1.208	931.457	128.997	7,22
2010	2.099	4.736.001	214.546	22,07
2020	2.153	6.724.002	198.754	33,83

Fonte: Elaboração própria.

Por que a expansão do público estudantil do Ensino Superior brasileiro não foi acompanhada na mesma proporção, de uma expansão no número de docentes? Ou ao menos,

por que a discrepância entre esses dois índices é tão acentuada? Quais consequências para o trabalho docente podem decorrer a partir desse panorama?

A precarização do trabalho é um fenômeno constante no capitalismo. É o desmonte das condições de trabalho oferecidas aos trabalhadores, que se constituem por vínculos instáveis e precários, conforme Martins (2017). Relaciona-se com a sobrecarga de trabalho, com o adoecimento de nexos laborais, com a diminuição das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, com o desmonte da legislação trabalhista e com o desemprego estrutural (ANTUNES & PRAUN, 2015).

O modo de produção capitalista é baseado na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho assalariado. Uma de suas principais características é a constante transformação dos meios de produção, da forma como o trabalho é organizado e das condições nas quais ele é realizado (MARX, 2013).

O trabalho na história da humanidade, em geral tem como objetivo a produção de bens úteis para a sociedade. Já o trabalho sob a forma capitalista tem como objetivo a produção de mais-valor, que é apropriado pelos capitalistas. Os capitalistas precisam acumular uma quantidade cada vez maior de mais-valor, em uma espécie de ciclo que se amplia indefinidamente. Para aumentar a taxa de mais-valor apropriado e conseqüentemente o lucro, vencendo a concorrência, os capitalistas precisam revolucionar constantemente os meios de produção, o que diminui gastos com força de trabalho, obtém um maior controle sobre os trabalhadores e aumenta a produtividade (MARX, 2013). Esse movimento é observado historicamente na indústria fabril. Porém, as relações sociais típicas do modo de produção capitalista vão se generalizando para outras esferas da vida, e assim, a agricultura se torna agroindústria, a produção cultural se torna indústria cultural, e também a educação incorpora as estruturas e métodos fabris (MARX, 2013).

O século XX presenciou o advento de formas de organização e controle do trabalho que se tornaram hegemônicas em todo o mundo, como o taylorismo, o fordismo e o toyotismo. Até a metade daquele século, as características assumidas pelo trabalho eram: separação rígida de funções e atividades, máxima especificação e divisão das atividades no interior de um processo de trabalho. Cada trabalhador tinha uma função específica e limitada, que deveria ser executada repetitivamente, e a separação entre quem realizava o planejamento e quem executava o trabalho era a máxima possível (PINTO, 2007).

A partir do final da década de 1960 o modo de produção capitalista entrou em crise pela primeira vez desde o pós-guerra. Várias transformações foram desencadeadas, em direção à

flexibilização das relações estabelecidas durante a vigência do taylorismo/fordismo. Esse conjunto de transformações é conhecido como reestruturação produtiva, ou a passagem do regime de acumulação rígida para o regime de acumulação flexível de capital (HARVEY, 2008). Desta forma, foi possível superar a crise e continuar o movimento de acumulação de capital. As características do trabalho na sociedade capitalista se modificaram, assumindo um caráter flexível em vários sentidos: nas formas de contratação, nas formas de execução do trabalho e na formação necessária para o trabalho (HARVEY, 2008).

As inovações tecnológicas também tiveram um papel importante nesse período, sobretudo o que se convencionou chamar de terceira revolução industrial, cujo foco foi as tecnologias da informação e comunicação (CASTELLS, 2013). Essas inovações possibilitaram a criação de uma rede mundial de finanças, possibilitando a forte expansão do capital financeiro. Este por sua vez, permitiu a migração de capitais para diversos outros setores. Dessa maneira o setor de serviços cresceu. Várias atividades passaram a ser fundamentais para a produção de mais-valor, como por exemplo, a educação. No Brasil, o capital financeiro adentrou ao Ensino Superior no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (SEKI, 2020).

As condições de trabalho dos docentes universitários também têm se modificado intensamente nas últimas décadas. Muitas mediações entre o docente e o estudante foram possibilitadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Porém, muitos estudos apontam uma precarização e sobrecarga do trabalho docente, jornadas extenuantes, acúmulo de funções e baixos salários. O Ensino à Distância tem possibilitado uma formação massificada e aligeirada, e os flexíveis regimes de contratação têm favorecido as demissões e precarizado os planos de carreira. Ao mesmo tempo, as grandes corporações de ensino privado no Brasil alcançam vultosos lucros (NASCIMENTO, CRUZ, 2021).

As transformações ocorridas, em especial nos países capitalistas centrais, apontam elementos de ruptura drásticos, sugerindo que novas configurações sociais surgiram, denominadas sociedade pós-industrial, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade pós-moderna, entre outros (ANTUNES, 2018). Em geral, essas discussões costumam se relacionar aos grandes avanços tecnológicos no campo da comunicação, informação e conhecimento, e seus impactos no trabalho e produção material (PARANÁ, 2016).

Ocorre atualmente um novo “fôlego” de debates acerca de uma profunda mudança no conjunto da sociedade, desencadeada pelas inovações tecnológicas recentes. Essas inovações são genericamente denominadas de indústria 4.0 (SWCHAB, 2016). As novíssimas inovações tecnológicas têm permitido a automação de um número cada vez maior de atividades manuais

complexas e atividades intelectuais, ameaçando trabalhadores qualificados e de alta escolaridade com desemprego e precarização (ANTUNES, 2020).

Com a disseminação da COVID-19 na forma de pandemia a partir do início de 2020, os governos nacionais adotaram medidas de distanciamento e isolamento social, que demandaram a diminuição, e em alguns casos, a paralização das atividades econômicas. Houve uma explosão do uso de tecnologias da informação e comunicação que possibilitaram o desempenho de atividades de forma remota. Para Antunes (2020), o capital utilizou a pandemia e a condição de trabalho remoto como um grande laboratório de experimentos, no qual foram possíveis testes de novas formas de controle do trabalho e precarização das condições dos trabalhadores.

Vários setores da economia e administração pública iniciaram ou acentuaram processos de digitalização e automação. A educação é um campo especial no qual ocorreu esse processo. Em várias partes do mundo, e em especial no Brasil, foi implantado nacionalmente o que se denominou Ensino Remoto Emergencial – ERE. As atividades que compõem o processo de ensino e aprendizagem deveriam ser realizadas remotamente, por meio de estudos dirigidos e pela mediação de tecnologias da informação e comunicação, ou TICs. Esse regime de atividades educativas teve a duração de aproximadamente dois anos, já que a grande maioria das instituições de ensino retornou às atividades presenciais ou semipresenciais no início de 2022 (CARNEIRO, 2022).

Como o processo de precarização da classe trabalhadora tem incidido sobre os trabalhadores docentes? Os docentes universitários de instituições públicas também sofrem com processos de precarização? Como o trabalho docente no Ensino Superior público tem sido impactado durante a vigência do ERE?

Este trabalho tem por objetivo compreender o processo de precarização do trabalho docente no Ensino Superior. Buscamos compreender a função do trabalho docente na reprodução da sociedade capitalista, e de que forma o Ensino Remoto Emergencial se relaciona com a precarização do trabalho docente. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a educação na sociedade capitalista, sua relação com o trabalho e com os fundamentos do modo de produção capitalista, em especial, a acumulação de capital e a exploração da classe trabalhadora. Resgatamos a formação histórica do Ensino Superior brasileiro para compreender sua configuração atual e os elementos que determinam as condições de trabalho docente no Ensino Superior. Por último, levantamos informações sobre o trabalho docente no câmpus de Paranaíba da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, no período de vigência do

ERE, por meio de um questionário on-line; e analisamos essas informações para compreender de que forma o ERE tem impactado o trabalho docente.

Para alcançar os objetivos propostos, fundamentamo-nos na perspectiva do materialismo histórico-dialético, conforme as elaborações de Marx (2013) sobre a dinâmica contraditória contida no interior da mercadoria: entre trabalho concreto e trabalho abstrato; trabalho morto (objetivado nos meios de produção) e trabalho vivo (realizado pelos seres humanos). Por meio da contradição entre trabalho e capital é possível entender a reprodução da sociedade capitalista; a acumulação de capital; sua relação com o investimento em tecnologia e inovação; o papel que a educação tem exercido enquanto setor produtivo, isto é, gerador de mais-valor para a classe capitalista; e por último, o papel dos trabalhadores docentes no processo de acumulação do capital e as suas condições de vida e trabalho.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica que proporcionou o embasamento teórico que sustenta o trabalho científico (SOUZA, OLIVEIRA, ALVES, 2021). Buscamos apreender os fundamentos do método materialista-dialético, percorrendo as obras clássicas de Marx, de autores que comentam sua obra, e que se baseiam em seu método para abordar problemas contemporâneos. No interior desse conjunto de autores, nos aprofundamos naqueles que se situam no campo da Educação, para entender a relação entre educação e trabalho docente, a como esses elementos se conformam na sociedade capitalista.

Além disso, utilizamos a análise temática como técnica qualitativa para o trato e análise dos dados. A análise temática pode ser entendida como uma ferramenta, flexível e que pode ser adaptada no interior de diferentes métodos, não estando fundamentalmente ligada a uma teoria/epistemologia. (BRAUN e CLARKE, 2006). Conforme Minayo (2013), a análise temática consiste em identificar temas, padrões que se repetem e possuem um sentido, no interior do conjunto de dados a ser analisado. Um tema capta algo importante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa e representa algum nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados. Os sentidos desses temas devem ser interpretados a partir da fundamentação teórica do trabalho em questão.

A dissertação está dividida em três seções. Na primeira seção apresentamos a concepção do materialismo histórico-dialético a respeito da ontologia do ser social, e o papel do trabalho como fundamento e modelo da atividade humana. Apresentamos também a educação como uma das objetivações do ser social e como ela se relaciona com o trabalho. Discorreremos ainda a respeito da pedagogia histórico-crítica e o conceito de trabalho educativo formulado por essa perspectiva teórica.

Na segunda seção demonstramos os fundamentos da sociedade capitalista e as maneiras pelas quais ela se reproduz, especialmente: a produção e troca de mercadorias; a exploração da força de trabalho; e a acumulação de capital. Apresentamos o desenvolvimento dos regimes de acumulação de capital e como o setor de serviços, em especial a educação, se tornou também setor produtivo para o capital. Tratamos ainda dos docentes universitários enquanto trabalhadores que estão sujeitos aos mecanismos de exploração capitalista e produzem mais-valor.

Por fim, na terceira seção, apresentamos o questionário utilizado para levantar informações sobre o trabalho docente em uma universidade pública durante o período de vigência do ERE. Analisamos os dados quantitativa e qualitativamente, apontando as principais categorias relacionadas à exploração e precarização do trabalho docente, levantadas na revisão bibliográfica.

1 O PAPEL DO TRABALHO NA CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos a concepção do materialismo histórico-dialético a respeito da ontologia do ser social, do trabalho como fundamento e modelo de toda atividade humana. Abordaremos também, a educação como uma das objetivações do ser social e sua relação com o trabalho. Por fim, realizaremos uma breve exposição da pedagogia histórico-crítica e o conceito de trabalho educativo formulado por essa perspectiva teórica.

Ao tratarmos do fundamento ontológico do ser-social, estamos lidando com o clássico problema filosófico da explicação da essência humana. Qual a resposta para questões como: o que nos torna humanos? Qual a diferença entre os seres humanos e os outros animais? O que é o humano? (Lessa, 2001). A ontologia é uma subárea da filosofia que procura responder a essas perguntas, logo, realizaremos uma exposição da ontologia do gênero humano, do ser social, na perspectiva marxista. Lessa (2001) resume de forma esquemática o conjunto das investigações filosóficas na história ocidental a respeito da essência humana, conjugando dois períodos, sendo o primeiro de Aristóteles a Hegel e o segundo de Marx aos dias de hoje.

O período de Aristóteles a Hegel pode ser subdividido em três: Grécia Antiga, período medieval e o período de Hegel da Fenomenologia do Espírito. Tanto no período da Grécia Antiga quanto no período medieval, as ontologias elaboradas apresentam uma concepção dualista de ser, um correspondente à essência, à eternidade, ao imutável; e outro, que é subordinado ao primeiro, que corresponde à corrupção, ao efêmero e processual. Ou seja, o que dá forma às condições de existência dos seres humanos é uma dimensão que extrapola o plano concreto, material, cuja ação dos indivíduos não é capaz de modificar. No período moderno, embora o caráter divino seja deixado de lado pelos filósofos, há uma dimensão imutável e autônoma, que determina a vida social, a ideia da natureza humana, amplamente trabalhada por filósofos dos séculos XVII e XVIII (LESSA, 2001).

Certamente, o pensamento moderno abandona a concepção medieval de uma essência divina dos homens; a essência humana é agora entendida como a «natureza» dos homens. Esta "natureza", por sua vez, nada mais é que a projeção à universalidade da "natureza específica" do homem burguês: acima de tudo, ser proprietário privado. Os padrões modernos de racionalidade e de essência humanas correspondem às condições de vida nas sociedades mercantis, então em pleno desenvolvimento. [...] (LESSA, 2001, p.89)

Um exemplo desse tipo de pensamento é a elaboração do Estado de Natureza, um artifício lógico utilizado pelos filósofos contratualistas do período moderno. Os contratualistas afirmavam que a sociedade era fruto de um acordo, tácito ou explícito entre seus membros, que concordavam em entregar uma parte de seu poder individual a um soberano, ou assembleia de soberanos para manter a paz e a proteção. O Estado de Natureza seria uma condição anterior à criação do Estado e da sociedade, no qual a vida humana estaria condicionada somente pelas suas características naturais. Locke (1973) elabora uma noção de estado de natureza afirmando que a propriedade privada faz parte da natureza humana, e que, portanto, sempre esteve e sempre estará presente na existência humana. Rousseau (2008) critica os pensadores contratualistas anteriores a ele, apontando que esses pensadores se equivocavam ao imaginar os seres humanos em um estado totalmente “natural” e anterior à própria cultura, mas já possuindo características que só são possíveis de se adquirir em sociedade, como a linguagem articulada e o pensamento teleológico.

Hegel elevou a concepção da dimensão imutável e autônoma da ontologia até as últimas consequências, colocando o “Espírito Absoluto” como a essência do processo histórico e decretando a sociedade burguesa como o “fim da história”. Não é coincidência que as ontologias até Hegel apresentem como o limite da condição e organização humana, justamente as sociedades na qual viveram os pensadores que as formularam. Como exemplo temos a Atenas escravista de Aristóteles, a idade média como eterna criação divina dos filósofos eclesiásticos ou a moderna sociedade burguesa e seu Estado ideal na qual Hegel vivia (LESSA, 2001). A plenitude da essência humana se concretizava para esses pensadores justamente em seu tempo. Lessa aponta algumas características decorrentes destas concepções:

- [...] Desta concepção ontológica decorrem três consequências inevitáveis:
- 1) o fundamento da história não pode ser ela própria, mas sim, uma instância a ela transcendente. Daqui, o caráter dualista das ontologias até Marx, Hegel incluso;
 - 2) por ser fundada em uma categoria não-histórica, o sentido da história decorre da essência da sua categoria fundante (a ordem cosmológica, o Mundo das Idéias, Deus, a “natureza” do proprietário privado burguês ou o Espírito hegeliano). A realização dessa essência se transforma no limite intransponível à história humana: o desenvolvimento da humanidade, por possuir um fundamento que não ele próprio, termina limitado por barreiras que não decorrem dele, e que por isso não as pode superar. É este elemento de todas as ontologias antes de Marx que as faz ideologias justificadoras do status quo da sociedade na qual surgiram. É aqui que reside explicitamente seu caráter mais conservador;
 - 3) por ter um início e um fim determinados por uma essência a-histórica, as ontologias que tratamos não poderiam evitar uma concepção teleológica da história. O destino humano teria sua explicação última no sentido da história, sentido este determinado do exterior da história enquanto tal. (LESSA, 2001, p. 91)

Após Hegel funda-se o novo período na história das concepções ontológicas, visto que Marx rompeu fundamentalmente com todas as concepções anteriores. A questão ontológica

deixa de lado a procura por uma essência ideal, e se concentra na necessidade da transformação histórica, possibilitando o pleno desenvolvimento da humanidade (LESSA, 2001).

Marx e Engels (2007) realizam um contraponto ao estado da filosofia, dos filósofos, e de sua atuação política na Alemanha do século XIX. A maioria dos filósofos alemães propunham analisar as formas de consciência dos seres humanos e afirmavam que a Alemanha havia passado nos últimos anos por uma revolução jamais vista, porém, todos esses acontecimentos ocorriam no terreno do embate filosófico, sem qualquer conexão com os fatos político-econômicos e sociais. Nesse sentido, Marx e Engels (2007, p. 84) apontaram que: “A nenhum desses filósofos ocorreu a ideia de perguntar sobre a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, sobre a conexão de sua crítica com seu próprio meio material”.

Marx e Engels (2007) procuraram estabelecer as conexões entre a realidade material dos seres humanos e as formas de manifestação de sua consciência, formas filosóficas, religiosas e políticas. Também apontam que o estudo da História não pode se basear nas formas de representação dos indivíduos e suas ideias, mas dos seres humanos tais como são e de suas relações concretas.

Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. No primeiro modo de consideração, parte-se da consciência como indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos vivos reais e considera-se a consciência apenas como a sua consciência. (MARX, ENGELS, 2007, p. 94)

Partindo da primazia da história humana, Marx e Engels (2007) procuram estabelecer os pressupostos para estudá-la. O primeiro pressuposto da história é a existência de seres humanos vivos. Para que os seres humanos possam se manter vivos e então fazer história, é necessário comer, beber, conseguir abrigo e algumas outras coisas, visando à sobrevivência. Dessa constatação é derivada a noção de que devemos estudar as condições reais de vida dos seres humanos e as relações sociais que os permitem produzir sua própria existência.

O primeiro fato histórico é a existência dos seres humanos vivos, já o primeiro ato histórico dos seres humanos, é a produção dos meios necessários para sanar suas necessidades materiais de sobrevivência. Ao contrário dos animais, os seres humanos precisam transformar a natureza para sobreviver, e ao produzir meios para sanar suas necessidades criam-se outras novas. Esse primeiro fato histórico, que podemos constatar desde a primeira evidência da existência humana, vem sendo cotidianamente refeito até os dias de hoje, consubstanciando-se um processo infinito (MARX, ENGELS, 2007).

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX, ENGELS, 2007, p. 86)

É nesta obra que os autores desenvolvem o conceito de *modo de produção*, que consiste no modo como os seres humanos produzem e o que produzem para garantir sua própria existência. Seu modo de vida em geral, inclusive suas formas de consciência e formas de organização social, estão contidas no modo de produção. Os seres humanos precisam reproduzir suas condições de existência enquanto geram novas necessidades, e por isso, embora façam sua história, não a fazem como bem entendem, pois partem das condições legadas por gerações anteriores (MARX, 2007).

Marx faz parte da tradição humanista de pensamento, e trabalha com o pressuposto de que é o próprio ser humano responsável por produzir a si mesmo, não sendo resultado de um ato de criação divina ou mesmo um acidente da natureza (COUTINHO, 2010).

[...] teríamos em Marx uma concepção radicalmente nova da relação entre os homens e sua história. Esta seria, em todas as suas dimensões, mesmo as mais essenciais, um construto humano, e não haveria nenhuma dimensão transcendente à história a determinar os processos sociais. Os homens seriam os únicos e exclusivos demiurgos do seu destino, não haveria aqui nenhum limite imposto aos homens senão as próprias relações sociais construídas pela humanidade. (LESSA, 2001, p. 94)

Lukács (2010) aponta como o método de Marx nos fornece uma ontologia materialista, histórica e dialética para o ser social, que não apela para uma dimensão transcendental e a-histórica, recurso utilizado pela maioria dos filósofos anteriores a Marx, que tentaram elaborar uma ontologia do ser humano.

Assim, o ser humano é sua atividade, seu modo de vida, e seu modo de vida é a maneira pela qual ele reproduz sua própria vida material e os meios necessários para produzi-la. Essa atividade fundamental para produção de si mesmo é o *trabalho* (MARX, ENGELS, 2007).

Marx (2013, p. 167) conceitua o trabalho como “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. O trabalho é o processo de

transformar a natureza para sanarmos nossas necessidades de sobrevivência. Ao transformarmos a natureza, transformamos também a nós mesmos, nosso ser e nossa organização social. É uma interação entre sociedade e natureza, mas também no interior da própria sociedade. Portanto o ser humano constrói a si mesmo no processo de transformar a natureza, se distanciando cada vez mais dela ao mesmo tempo em que nunca deixa de fazer parte da mesma (NETTO e BRAS, 2006).

No entanto, o trabalho não é uma atividade natural, tal qual a dos animais, que agem a partir de determinações genético-biológicas, que atendem necessidades praticamente invariáveis. O trabalho rompe com o padrão natural das atividades dos outros animais a partir de três características: i) o trabalho é uma relação entre ser humano e natureza que acontece de forma mediada, diferentemente da relação entre ela e os outros animais, que acontece de maneira imediata. Essa mediação é realizada pelos instrumentos utilizados no trabalho, que ao longo do tempo são transformados, se complexificando cada vez mais e se interpondo cada vez mais entre os que trabalham e a natureza; ii) o trabalho não é realizado por determinações genéticas, ele exige habilidades e conhecimentos que são desenvolvidos mediante experimentação e repetição, que são transmitidos por meio da educação; iii) o trabalho serve a um número praticamente infinito de necessidades e as atende de formas muito variadas. (NETTO e BRAS, 2006).

Portanto, é o processo de trabalho e suas mediações internas que possibilita, e ao mesmo tempo necessita, de uma teleologia, de uma finalidade antecipada. O trabalho como atividade de transformação da natureza, mediada por instrumentos, coloca o problema dos meios e dos fins e o problema das escolhas, possibilitando um movimento objetivo e subjetivo (NETTO e BRAS, 2006).

Assim, esse ser que possui a capacidade teleológica, que se comunica por meio de linguagem articulada, que educa outros seres de sua espécie e que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, gerando novas necessidades e transformando-se a si mesmo, é um ser social (LESSA, 2001). Para além da espécie humana, somos seres sociais, diferente dos seres inorgânicos, como por exemplo, os minerais, e diferente dos seres orgânicos, como por exemplo, os elefantes ou as abelhas. Um ser cujo surgimento se deu a partir de um salto ontológico possibilitado pela sua própria atividade: o trabalho (LUKÁCS, 2010).

Esse salto não se deve a um desdobramento genético, a uma evolução biológica da espécie, mas se deve a um novo patamar qualitativo, pois o ser social é de complexidade maior que aquela encontrada na natureza, uma verdadeira ruptura com as regularidades naturais. Um

longo período existiu desde o surgimento dos primeiros homínídeos até o surgimento do ser social, e a história é o processo de seu desenvolvimento. Os seres humanos se humanizam a partir de sua própria atividade e, sem deixar de ser natureza, se “distanciam” cada vez mais das suas determinações biológicas, tornando-se cada vez mais sociais (LUKÁCS, 2010). O ser social é o único ser capaz de: realizar atividades teleologicamente orientadas; objetivar-se material e idealmente; comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada; tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente; escolher entre alternativas concretas; universalizar-se; sociabilizar-se. (NETO, BRAS, 2006).

O trabalho, complexo de elementos que consiste no fundamento do salto ontológico responsável pelo surgimento do ser social, é também o fundamento de outras objetivações humanas, outros complexos, totalidades que surgem estreitamente ligadas ao processo de trabalho, mas que no decorrer do desenvolvimento histórico vão se autonomizando cada vez mais e se complexificando internamente. Esse é o caso, por exemplo, da linguagem, do pensamento mágico-religioso, da arte, da política, da ciência e da filosofia (LUKÁCS, 2010). Quanto mais desenvolvido é o ser social, mais diversificadas e complexas são suas objetivações (NETTO e BRAS, 2006).

Também devemos ponderar que o trabalho é uma atividade coletiva, sempre realizada no interior da sociedade, nunca por um indivíduo isolado. Necessita de um conhecimento prévio da realidade, das propriedades da natureza, de uma reprodução ideal, subjetiva, das condições reais e objetivas da matéria. Esse conhecimento tende a se distanciar das situações empíricas, sendo reutilizado em tempo e local diversos e transmitidos para outros sujeitos, havendo aí uma tendência à generalização e universalização. Isso implica uma comunicação por meio de linguagem articulada. O trabalho requer e ao mesmo tempo propicia a linguagem e o pensamento abstrato. Existem, portanto, três características constitutivas do trabalho: ele é uma atividade teleologicamente orientada; possui uma tendência à universalização e necessita de linguagem articulada. (NETTO e BRAS, 2006).

Mas, se os seres humanos necessitam dessas capacidades desenvolvidas, como linguagem articulada, conhecimento da realidade e ação teleológica, como pode o trabalho ser justamente o fundamento dessas complexas características? Lukács (2010) aponta que o ser social só pode ter surgido enquanto um complexo, no qual essas várias características se fazem presentes, o que define justamente o salto ontológico. Assim, formas simples de transformação da natureza e fabricação rudimentar de instrumentos foram se acumulando ao longo de um grande período de tempo, e em certo momento, o qual é impossível de se identificar com precisão, esse acúmulo

quantitativo propiciou um salto qualitativo, e o ser social surge a partir do ser orgânico enquanto um complexo, com todas as suas características básicas presentes.

Dessa forma, o trabalho é o modelo da atividade humana, o complexo a partir do qual surgem os outros complexos que compõem o ser social (LESSA, 2001). E embora o trabalho seja o modelo de toda atividade humana, ela não se resume a ele. Por isso é necessária uma categoria teórica mais abrangente, a práxis, ou seja, a categoria denomina toda e qualquer atividade humana. Há duas formas de práxis: as atividades voltadas para controle e exploração da natureza; as atividades voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens, como por exemplo, a práxis política e a práxis educativa (NETTO e BRAS, 2006).

1.1 Alienação, Estranhamento e Trabalho

Ao longo da história, vários complexos de objetivação foram surgindo. Um desses complexos acabou por se converter em obstáculo para o desenvolvimento do ser social. Esse conjunto de relações sociais, apesar de efetivamente ser produto da atividade dos seres humanos, aparece como produtor, como criador dos seres humanos, dominando-os, gerando regressões no ser social. Esse complexo é chamado *estranhamento* (LUKACS, 2013). O estranhamento tem origem histórico-social, e funda-se na propriedade privada dos meios de produção e na apropriação do trabalho (NETTO e BRAS, 2006).

Desde o aparecimento da primeira sociedade de classes, o patrimônio espiritual e material produzido socialmente pelos homens, passou a ser apropriado de forma particularizada. Pela primeira vez na história foram erigidas barreiras sociais ao acesso à produção genérica. Os indivíduos que detiveram a propriedade privada dos meios de produção passaram a ter maior acesso à riqueza socialmente produzida, não só material, mas também espiritual, enquanto que os sujeitos sobre os quais recaiu, efetivamente, o ônus da produção social, tiveram mais restringida a condição de tomar parte no gênero. Desse modo, os interesses individuais não mais se reconciliaram com os interesses coletivos. (MACENO, 2019, p. 60)

Conforme Tumolo (2004), em alemão existem duas palavras diferentes para três diferentes sentidos de alienação: *Entäusserung*, que significa “exteriorização”, “externação” ou “exaurimento”; *Entfremdung*, traduzido como “estranhamento” ou “alheamento. Em Marx é utilizado o sentido negativo de estranhamento, traduzido em geral no Brasil como alienação.

Marx (2004), analisa o estranhamento sob dois aspectos: i) O estranhamento do trabalhador com o produto de seu trabalho, que se estabelece quando o produto do trabalho não mais lhe pertence, sendo apropriado por outrem; ii) O estranhamento do trabalhador com o

próprio ato de produzir, que se estabelece quando ele não possui mais controle sobre seu próprio ato de produzir, seu tempo e maneira de realizar o trabalho. No sistema fabril, o ritmo do trabalho e as ações a serem realizadas pelos trabalhadores são ditados pelo ritmo das máquinas e pelo mando dos capitalistas.

Há outros dois estranhamentos derivados dos primeiros:

3) do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio de sua existência individual. Estranhamento do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana.

4) uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. (MARX, 2004, p. 86)

Apesar desse antagonismo entre interesse individual e interesse geral surgir a partir da divisão social do trabalho, é no capitalismo que ele se expressa em sua forma mais aguda (MACENO, 2019). O capital é uma relação social que exprime trabalho alienado e objetivado:

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero “fator material de reprodução” – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito objeto. (MÉSZÁROS, 2002, p. 126)

Marx (2013) expõe o processo histórico de constituição das condições necessárias para a consolidação do modo de produção capitalista, no interior do qual se situa a expropriação dos trabalhadores de seus meios de produção e reprodução da própria vida. Para que existissem indivíduos “livres” para vender sua força de trabalho, foi necessário que lhes fossem expropriados os meios para sobreviver, a terra, suas ferramentas de trabalho e de suas formas de produzir, do controle do seu próprio processo de trabalho.

Ao estudar o processo histórico de desenvolvimento da grande indústria, Marx (2013) mostra como os trabalhadores foram expropriados do controle do processo de trabalho, tornando-se cada vez mais meros apêndices das máquinas, devido sobretudo às inovações tecnológicas possibilitadas pela aplicação da ciência na produção. Primeiramente, o trabalho nas fábricas era realizado por meio da cooperação simples entre trabalhadores, sendo posteriormente organizado na forma de manufatura, e depois na forma de grande indústria, na

qual os trabalhadores ficam subjugados ao ritmo das máquinas. O trabalho morto domina o trabalho vivo.

O ser social plasma o gênero humano (ou a genericidade humana) do qual todos os membros da sociedade podem partilhar enquanto seres singulares, como portadores e (re)criadores[...]” (2006, p. 46), portadores porque, por intermédio dos mecanismos de sociabilização (interação social, educação e autoeducação), incorporam as objetivações já realizadas; (re)criadores porque, através de suas próprias objetivações, atualizam e renovam o ser social. Quanto mais os homens, em sua singularidade, incorporam as objetivações do ser social, mais se humanizam, mais desenvolvem em si o peso da sociabilidade em detrimento das “barreiras naturais”. (NETTO e BRAS, 2006, p. 46)

A partir da instauração do trabalho alienado, toda atividade humana se torna contraditória, e ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do ser social, também perverte esse mesmo processo (TONET, 2005). O estranhamento impossibilita à maioria dos indivíduos de se apropriarem das objetivações desenvolvidas pelo gênero humano, aliás “o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma humanização extremamente desigual – ou dito de outra maneira: até hoje, o processo de humanização tem custado o sacrifício da maioria dos homens [...]” (NETTO e BRAS, 2006, p. 46). A educação também aparece contendo essa contradição:

Contribui poderosamente para que a apropriação, pelos indivíduos, do patrimônio social, se faça sem pôr em risco os interesses das classes dominantes. O que resulta, necessariamente, em obstáculos e em deformações no processo de autoconstrução dos indivíduos como indivíduos autenticamente humanos. Tudo isto pode ser encontrado desde nos aspectos (sic) mais amplos até nos mais detalhados do processo educacional. [...] Por outro lado, a educação também contribui para a autoconstrução positiva do homem. A própria reprodução cada vez mais ampla e complexa do ser social, exige que os indivíduos se tornem também cada vez mais ricos e complexos, o que só é possível por intermédio da apropriação da riqueza produzida pelo conjunto da humanidade. Temos aqui, portanto, um processo unitário, mas contraditório; ao mesmo tempo, de construção e desconstrução do homem. (TONET, 2005, p. 223-224)

Conforme Maceno (2019), a educação é um produto social, de todo o gênero humano. Apesar disso, ela é apropriada privadamente assim que é instaurada a divisão social do trabalho. A educação não pode atender de modo igualitário a todos, na medida em que atende à reprodução social capitalista.

1.2 A Relação entre Trabalho e Educação: o Surgimento da Escola

Sendo a práxis educativa uma objetivação do ser social, esta possui como fundamento o trabalho (NETTO e BRAS, 2006). Saviani (2007, p. 154) afirma que a origem da educação coincide com a do gênero humano e que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, pois “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.”. Essa relação de identidade se apresentava nas sociedades primitivas comunais, onde imperava o modo de produção comunal, conforme aborda o trecho a seguir:

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida, e não preparação para a vida, ” reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2007, p. 155)

O surgimento da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes provoca uma ruptura na unidade entre educação e trabalho. O principal resultado dessa divisão é a institucionalização da educação, que assume a forma escola. Saviani (2007) aponta essa ruptura na antiguidade clássica, quando a propriedade privada pôde contrapor aristocratas proprietários e escravizados despossuídos.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p.155)

A escola, enquanto a principal instituição especializada em educar assumiu diferentes formas ao longo da história, e: “Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica “(SAVIANI, 2007, p. 157). Porém, é preciso atentarmos para o fato de que a separação entre escola e produção não coincide com a separação entre educação e trabalho, que assumiu dupla identidade, já que: “De um lado, continuamos a ter, no

caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual”. (SAVIANI, 2007, 157).

Com o advento do modo de produção capitalista, é possível observar uma nova relação entre trabalho e educação escolar. Há dois processos principais, conforme aponta Saviani (2007): i) uma imposição generalizada a todos os membros da sociedade para dominar a cultura intelectual, a começar pelo alfabeto, pois todo o direito contratual da sociedade capitalista está escrito, ao invés de legado pela tradição como na sociedade feudal; ii) a introdução da maquinaria na produção, que nada mais é que a parcela intelectual do processo de trabalho materializada nas máquinas, que eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs uma qualificação mínima geral, que equaciona-se com o currículo da escola elementar.

Foi dessa maneira que se desenrolou o processo de surgimento da escola, a partir do qual a educação assumiu uma autonomia relativa para com o processo de trabalho. No próximo tópico, utilizaremos as elaborações da pedagogia histórico-crítica para tratar da práxis educativa, ou seja, do fenômeno da educação e do trabalho educativo desempenhado pelo professor na escola, a instituição educacional mais desenvolvida da sociedade capitalista.

1.3 A Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica surge no fim da década de 1970, quando os esforços de Dermeval Saviani tomam caráter coletivo com a colaboração da primeira turma de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, depois de anos de experiência no programa de mestrado (SAVIANI, 2011). Havia a predominância da filosofia, tanto na formação dos docentes quanto dos discentes.

No contexto de enfraquecimento do regime militar, enquanto alguns candidatos de oposição conseguiam se eleger em prefeituras de importantes cidades brasileiras, os educadores procuraram se organizar politicamente, mas também buscaram se fundamentar teoricamente, tendo como objetivo contribuir para a emancipação social a partir do campo da educação, não só combatendo o projeto educacional tecnicista da ditadura militar, mas também tencionando a correlação de forças da luta de classes. (SEVERINO, et. al, 1994). Era um período de grande desenvolvimento de análises críticas da educação, tanto no Brasil quanto no âmbito internacional.

Em 1980 é realizada a 1ª Conferência Brasileira de Educação, evento histórico organizado pelas principais entidades da educação crítica como a ANPEd – Associação nacional de pós-graduandos em educação, a ANDE - Associação Nacional de Educação e o CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Saviani participou ativamente da fundação dessas entidades nos anos anteriores. O tema do evento era justamente a busca de alternativas para a pedagogia dominante. Neste evento Saviani apresentou um simpósio, além de contribuir para a organização do evento (SAVIANI, 2011). A realização da conferência foi muito importante para a elaboração da pedagogia histórico-crítica, visto que possibilitou o intercâmbio teórico e político entre muitos intelectuais e educadores (SEVERINO, et. al., 1994).

Saviani buscou elaborar uma proposta pedagógica que atendesse a essa demanda dos educadores, uma proposta que tivesse como objetivo pensar os problemas da educação brasileira, propondo e concretizando soluções tendo em vista os interesses das classes dominadas (OLIVEIRA, 1994). A escolha da fundamentação teórica que dá base para a pedagogia histórico-crítica não foi arbitrária. Ela foi realizada levando-se em consideração sua potência em possibilitar ao educador um pensar e agir crítico em relação à educação e seu papel na prática social global (OLIVEIRA, 1994).

Essa alternativa pedagógica foi inicialmente denominada pedagogia revolucionária, todavia, o termo não era condizente com a proposta “[...] uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada” (SAVIANI, 2011).

Logo de início é possível afirmar que, em verdade, pedagogia histórico-crítica pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética. No entanto, a partir de 1984 dei preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo – pedagogia dialética – vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações. Sabe-se que há uma interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de uma forma especulativa, portanto, descolada do desenvolvimento histórico real. Há correntes, por exemplo, próximas à fenomenologia, que utilizam a palavra dialética como sinônimo de dialógico, ou seja, referente ao diálogo, à troca de ideias, à contraposição de opiniões, e não propriamente como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Outro motivo da opção por pedagogia histórico-crítica foi a ocorrência de diferentes visões da palavra dialética, considerando que, quando a pronunciamos, cada um tem na cabeça um conceito de dialética – em consequência do que a expressão pedagogia dialética acaba sendo entendida com conotações diversas. (SAVIANI, 2011, p. 75)

Saviani (2011) recusa o termo *pedagogia dialética*, classificando-o como ambíguo, escolhendo então a expressão *pedagogia histórico-crítica* visto que ela portava o sentido exato

da proposta pedagógica. A palavra *crítica*, aponta a posição da nova proposta em relação às determinações sociais presentes na educação, superando o idealismo das pedagogias hegemônicas. Já o termo '*histórica*' deixa explícito que a nova proposta parte da historicidade das relações sociais, abordando a educação na sociedade capitalista de forma concreta.

Apresentamos três questões fundamentais que sintetizam a fundamentação teoria da pedagogia histórico-crítica, conforme elaborou Oliveira (1994): i) a relação entre educação e transformação social, tendo em vista superar o capitalismo; ii) a dialética enquanto estudo histórico-social da realidade humana e enquanto lógica e teoria do conhecimento; iii) o ser humano enquanto ser que se forma histórica e socialmente, e nesse processo o papel da educação enquanto prática que permite aos indivíduos se apropriarem do conhecimento historicamente produzido.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos, que no caso do marxismo, assumem explicitamente determinadas posições políticas, Saviani (2011) elabora uma concepção de educação, que se constitui como mediação no interior da prática social global. No interior do processo de produzir historicamente a si mesmo, o ser humano educa os indivíduos das próximas gerações transmitindo a estes os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Assim, embora a educação não possa transformar a sociedade de forma imediata, pode contribuir de forma mediada para essa transformação conforme ela atua na transformação das consciências (OLIVEIRA, 1994).

Para construir elementos que dessem subsídio à elaboração de uma nova proposta pedagógica, Saviani (2008b) aponta as três principais contradições das concepções burguesas de educação:

i) Contradição entre humano e sociedade. A educação burguesa contrapõe o indivíduo egoísta ao ser humano enquanto pessoa moral, como cidadão abstrato. O direito à liberdade funda-se não na união dos seres humanos, mas na sua separação. A liberdade na sociedade burguesa é o direito a esta separação. A escola primária burguesa tem como principal função converter os antigos súditos da sociedade feudal em cidadãos, em indivíduos egoístas independentes e cidadãos do Estado, pessoas morais. Enquanto a escola tradicional focou a formação na segunda característica, o escolanovismo se concentrou na primeira, no indivíduo egoísta ajustado à sociedade burguesa.

ii) Contradição entre o ser humano enquanto ser genérico e o trabalhador. O trabalho enquanto efetivação da essência humana se torna sua negação. A educação que a burguesia concebeu como o ensino primário comum não passou da divisão dos homens em dois grandes

campos: aquele das profissões manuais, cuja formação é prática e limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas e o das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo, que prepara as elites e representantes da classe dirigente.

iii) Contradição entre humano e cultura. Ela contrapõe cultura socializada, produzida coletivamente à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao desenvolvimento cultural. A educação burguesa inevitavelmente teve de considerar a cultura superior como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade. No período revolucionário houve um impulso criador, e a educação foi destinada à formação de elites dinâmicas que impulsionaram o desenvolvimento das ciências, das letras, das artes e da filosofia. No seu período conservador, as expressões culturais burguesas tendem a fazer coexistir o rebaixamento vulgar da cultura para as massas com a sofisticação esterilizadora da cultura das elites.

Para superar essas contradições Saviani (2008b) sugere uma pedagogia socialista, em todos os níveis educacionais. A contradição entre o indivíduo e a sociedade pode ser superada por uma formação geral comum, cujos conteúdos sejam aqueles que contemplem o acervo geral mínimo sem o qual não se possa ser cidadão. Já para superar a contradição entre o ser humano e o trabalho, é necessário um ensino médio orientado pelo princípio da politecnicidade, que possibilite a tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana, recuperando a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Por último, para superar a contradição entre ser humano e cultura, é necessário um Ensino Superior responsável por organizar a cultura superior como forma de possibilitar que todos os membros da sociedade participem plenamente da vida cultural. Trabalhadores precisam dispor de organizações culturais pelas quais possam participar em igualdade de condições com os estudantes universitários das discussões acerca dos problemas que afetam a sociedade.

A pedagogia histórico-crítica se propõe a contribuir para a superação destas contradições, utilizando-se do método dialético para resolver as dicotomias em que as tendências pedagógicas dominantes se encontram, a saber: a dicotomia entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem e entre professor e aluno (SAVIANI, 2008b).

Saviani faz também um diagnóstico das principais tendências pedagógicas que dominavam a educação no Brasil, publicado em 1983 em um artigo, e posteriormente em forma de livro, que hoje é um clássico da educação brasileira chamado *Escola e Democracia*. Tendo

em vista o problema da marginalidade, ou seja, o fato de 50% das crianças na América Latina saírem da escola semianalfabetas, ou mesmo nunca terem entrado na escola, Saviani explicita como essas tendências se posicionam em relação a esse problema, e quais soluções elas propõem (FREITAS *et al.*, 2018).

As tendências pedagógicas foram classificadas em dois grandes grupos: as pedagogias não críticas e as pedagogias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008a). As primeiras, formadas pela pedagogia tradicional, escola nova e pedagogia tecnicista, tratam da educação de forma isolada, não levando em consideração as determinações sociais e a influência sobre o campo educacional. As crítico-reprodutivistas são teorias que reconhecem que a educação se insere no interior da sociedade capitalista, desenvolvendo críticas a partir desse entendimento. Porém, essas teorias julgam que a escola tem como função a reprodução dessa sociedade e de suas contradições, não sendo possível que a escola possa assumir um papel na transformação social. No último capítulo de *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008a), são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos da nova abordagem pedagógica, que se apresenta como alternativa a todas as outras.

Tendo como base o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica investiga a educação e escola na sua relação com o trabalho, com o modo de produção capitalista, buscando entender o papel das instituições e da educação na sociedade capitalista, e, por meio das suas contradições, contribuir para a transformação dessa mesma sociedade.

Apresentada a Pedagogia Histórico-crítica, partiremos para os conceitos elaborados no interior dessa abordagem pedagógica a respeito de educação, e trabalho educativo.

1.3.1 A Natureza da Educação e o Trabalho Educativo

A educação é ao mesmo tempo, uma exigência para o processo de trabalho, mas também ela mesma é um processo de trabalho (SAVIANI, 2011). Para garantir a sobrevivência, os seres humanos produzem bens materiais em escala cada vez maior e mais complexa, como ferramentas, meios de subsistência, abrigo e etc., o que pode ser classificado como *trabalho material*. Ao mesmo tempo, eles ampliam e complexificam esferas ideais de representação, como conhecimento das propriedades da natureza (ciência), valorização (ética) e simbolização (arte). Esse segundo grupo pode ser classificado como *trabalho imaterial*, no qual se insere a educação. O trabalho imaterial possui duas modalidades, uma na qual o produto se separa do produtor, e existe por um período de tempo antes do seu consumo, como por exemplo um objeto artístico ou um livro. A segunda modalidade é aquela em que o produto não se separa do próprio

ato de produção, sendo consumido no mesmo instante. A educação se insere nessa segunda modalidade. (SAVIANI, 2011).

Essa é a natureza da educação para a pedagogia histórico-crítica, é um *trabalho imaterial*, cujo produto não se separa do produtor. Já sua especificidade consiste em que seu produto, seu objetivo enquanto um processo produtivo é o próprio ser humano. A natureza humana não é dada pela própria natureza, mas produzida por nós mesmos por meio da educação. É por isso que o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Portanto seria objeto da educação, selecionar os conteúdos adequados para compor o saber escolar, e ao mesmo tempo, descobrir e desenvolver as melhores formas de trabalho pedagógico para se transmitir esse conteúdo da maneira mais adequada.

Do ponto de vista do papel do professor e da função da escola em relação ao conhecimento, Saviani (2008) formulou três teses a respeito das concepções pedagógicas hegemônicas:

1: Do caráter revolucionário da pedagogia tradicional e do caráter conservador da pedagogia nova. A pedagogia tradicional surge no momento histórico de ascensão da burguesia revolucionária contra a sociedade feudal, objetivando a difusão do conhecimento, a busca pela verdade e a defesa da razão. Já a pedagogia nova surge no período histórico de hegemonia burguesa, que deixou de ser classe revolucionária para ser classe reacionária. A posição subjetivista da pedagogia nova para com o conhecimento, verdade e razão, exprime esse caráter conservador.

2: do caráter científico do método tradicional e pseudocientífico dos métodos novos. A pedagogia tradicional possui seus métodos alinhados ao método científico da ciência moderna, porquanto a escola nova relega ao segundo plano a socialização dos conhecimentos científicos já existentes, e mais uma vez, adota uma posição subjetivista, enfatizando a construção individual de conhecimento e secundarizando o papel do professor.

3: No momento em que menos se falava em democracia no interior da escola, mais a escola era democrática. Já no momento em que mais se falava em democracia no seu interior,

menos a escola de fato foi democrática. Apesar das relações entre professor e estudante na escola tradicional não se pautarem pela igualdade, essa escola possuía um caráter democrático, pois de fato difundia o conhecimento. Seu limite é que a escola tradicional nunca se universalizou. Já a escola nova preconizava relações igualitárias dentro da escola, mas não adotava a função social de socializar o conhecimento para todos.

O movimento escolanovista surgiu como uma nova proposição para a educação, que parecia estar em descompasso com as ciências e tecnologias, e com um mundo em constante transformação. Era importante que o ensinar fosse inovado, de forma que os alunos pudessem “aprender a aprender” (SANTOS, PRESTES, VALE, 2006).

Ao se opor ao papel diretivo e protagonista do professor de ensinar os alunos os conhecimentos mais importantes, relegando-o ao papel de facilitador dos processos singulares de aprendizado do indivíduo, a pedagogia nova encerra a problemática educacional no âmbito individual, escondendo a relação problemática entre escola, conhecimento e as relações sociais capitalistas (SAVIANI, 2008a). Apesar do movimento escolanovista ter arrefecido ao longo da segunda metade do século XX, muitos elementos desse movimento estão presentes em outras concepções pedagógicas que influenciam a educação fortemente hoje em dia, como a pedagogia tecnicista, muito forte nos anos 1970, mas que ganhou fôlego a partir do advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme mostra Duarte (2008). Um desses elementos, que também teve sua força renovada neste século XXI, e também possui fortes raízes no construtivismo é o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001).

Esse processo de secundarizar o papel central do professor, o trabalho educativo, é uma das postulações mais difundidas no campo educacional na atualidade. A partir da ideia de que as tecnologias de informação e comunicação socializaram o conhecimento a todos que o demandam, se deriva a noção de que o papel do professor no processo educativo deve ser de mero facilitador do aprendizado, e auxiliar o estudante no desenvolvimento de um método individual de seleção e organização do conhecimento (DUARTE, 2001).

Julgamos que a crítica de Saviani ao caráter conservador da escola nova continua muito importante, inclusive para entender o posicionamento das pedagogias hegemônicas, sobretudo pela sua potência em evidenciar as relações entre as postulações acerca do trabalho educativo e do papel do professor, e o processo histórico da luta de classes.

Já para a pedagogia histórico-crítica a função do professor é a de transmitir aos alunos os conhecimentos selecionados para compor o saber escolar, o saber sistematizado organizado no tempo e espaço escolar para ser socializado (SAVIANI, 2011). A escola tem como função a

socialização do conhecimento sistematizado, “[...] saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

No entanto, as contradições inerentes à sociedade capitalista impedem que o saber sistematizado, o saber erudito, seja socializado para a classe trabalhadora, se tornando um privilégio, cujo acesso é permitido somente às classes dominantes. Assim, os educadores teriam como compromisso político a socialização desse saber para as classes trabalhadoras, o que confere um embate direto contra a atual forma de organização da sociedade e contribui para a sua transformação (SAVIANI, 2011).

A socialização do saber sistematizado visa a passagem do senso comum à consciência filosófica, à conscientização do indivíduo sobre seu lugar na estrutura social e na luta de classes. Deve-se superar dialeticamente o senso comum, o que não significa que ele desaparecerá definitivamente. Trata-se de partir de uma relação de identificação direta para uma relação de crítica contínua (SAVIANI, 1989).

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos (SAVIANI, 2011, p. 120).

Baseando-se no método de Marx, Saviani (2011) elabora a pedagogia histórico-crítica para auxiliar o professor a ensinar o estudante a, partindo da síntese chegar à síntese, ou seja, de um conhecimento fragmentado, não sistematizado e não fundamentado, para uma compreensão coerente, cientificamente fundamentada das relações sociais. Esse movimento se inicia a partir da prática social do estudante, suas condições concretas de existência, e se finaliza também na sua prática social, mas agora refundada e qualitativamente superior. Essa nova prática social possibilita a transformação da realidade.

Saviani (2011) baseia-se no inédito capítulo VI do livro *O Capital* para argumentar que a educação é um tipo de trabalho imaterial, e também um trabalho produtivo. Marx (2013) formula duas concepções de trabalho produtivo: a primeira, do ponto de vista da produção em geral, trata dos trabalhos que criam valores de uso que são úteis para a sociedade; a segunda, é a forma de trabalho produtivo específica da sociedade capitalista, na qual trabalho produtivo é aquele que gera mais-valor para o capitalista. O trabalho de um professor de escola particular,

por exemplo, é trabalho produtivo do ponto de vista do capital, pois o professor recebe um salário por seu trabalho, e gera mais-valor do que sua força de trabalho vale, gerando uma parcela de trabalho não pago, que é expropriado pelo capitalista.

As considerações a respeito da função do trabalho dos professores na reprodução do capital serão detalhadas na segunda seção. Até aqui apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, o entendimento acerca da ontologia do ser humano, trabalho, e a natureza da educação dessa perspectiva teórica. Apresentamos também os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Essas concepções compõem a fundamentação teórico-metodológica, e também política que orienta esta pesquisa, e nortearão a argumentação das próximas seções.

2 A REPRODUÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA E O PAPEL DOS TRABALHADORES DOCENTES

Neste capítulo iremos expor os fundamentos da sociedade capitalista e as maneiras pelas quais ela se reproduz, especialmente a produção e troca de mercadorias, cujo objetivo é a valorização do valor e a acumulação de capital por meio da exploração da força de trabalho. Apresentaremos brevemente o desenvolvimento dos regimes de acumulação de capital e como o setor de serviços, em especial a educação, se tornaram também setores produtivos para o capital, ou seja, como os professores são trabalhadores que estão sujeitos aos mecanismos de exploração capitalista e produzem mais-valor. Posteriormente, iremos traçar o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro e sua configuração atual.

2.1 Os Fundamentos da Produção Capitalista

Na crítica da economia política, Marx (2013) elabora sua teoria do valor, explicitando os fundamentos da produção capitalista de mercadorias. Ele aponta que as mercadorias possuem a característica de serem coisas úteis, e portanto, possuem um valor-de-uso. Porém, as mercadorias possuem outra característica, a de serem produtos do trabalho humano, e por isso, possuem valor. Ao serem comparadas umas com as outras, o valor das mercadorias se expressa na forma do valor-de-troca.

A primeira característica das mercadorias, o valor-de-uso, é de caráter concreto e particular, pois cada mercadoria possui uma utilidade diversa das outras, tal qual um sapato possui uma utilidade diferente de uma mesa. O valor-de-uso está ligado a um tipo particular e concreto de trabalho. No caso de um sapato, seu valor-de-uso é fruto do trabalho do sapateiro, ou dos trabalhadores de uma fábrica de sapatos; no caso da mesa, fruto do trabalho concreto e particular do trabalho do marceneiro, ou dos trabalhadores em uma fábrica de móveis. A distinção entre os dois trabalhos parece tão evidente quanto a distinção entre essas duas mercadorias (MARX, 2013).

Já a segunda característica das mercadorias, o valor-de-troca, é abstrata e universal. No ato da troca de um sapato e uma mesa, por exemplo, compara-se não o caráter concreto do trabalho e a utilidade das mercadorias, mas a quantidade de trabalho necessário à produção delas, abstraído de suas características concretas, o trabalho humano abstrato. O valor das mercadorias não advém da subjetividade individual, mas de uma característica objetiva contida no interior das mercadorias, e que ao mesmo tempo é uma relação social (MARX, 2013).

Suponhamos uma mesa produzida de maneira artesanal em uma pequena oficina, que demande grande quantidade de trabalho. Quando ela é colocada à venda no mercado, concorrerá com outras mercadorias do mesmo tipo, como uma mesa confeccionada em uma fábrica de grande produção, com menos trabalho e tempo, dado o processo sofisticado de produção e a ajuda de equipamentos e máquinas. Por isso, o valor de uma mercadoria é dado pela quantidade média de trabalho abstrato socialmente necessário para a sua produção, de acordo com o grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma sociedade (MARX, 2013).

Marx (2013) expõe o movimento histórico da origem e desenvolvimento do dinheiro, que nasce das características contidas no interior das mercadorias. Uma mercadoria pode ser trocada por outra porque elas possuem o mesmo valor, a mesma quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário para sua produção. Não se pode trocar uma caneta por um carro, dada a evidente discrepância de valor. Porém, possuir uma mercadoria e querer trocá-la por outra específica, de acordo com sua necessidade, não é simples. Por exemplo, se alguém possui uma bicicleta e quer trocá-la por feijão, seria necessário encontrar outrem que possui feijão na quantidade equivalente ao valor de uma bicicleta e que desejasse adquirir a bicicleta.

Da necessidade da troca de mercadorias surge o dinheiro, uma forma de expressar o valor no ato da troca, uma alienação do valor em relação ao corpo das mercadorias concretas. Na medida em que a produção e troca de mercadorias foram se complexificando, algumas delas, devido às suas próprias características físicas, assumiram o papel de expressar o valor de todas as outras. Historicamente, esse papel foi assumido pelos metais preciosos, por serem duráveis e poderem ser divididos e medidos com precisão. O ouro é a forma-dinheiro por excelência. O valor-de-uso da mercadoria dinheiro, sua utilidade, é justamente expressar o valor-de-troca das outras mercadorias. Na mercadoria-dinheiro, o valor-de-troca se transforma em valor-de-uso. A compra é um tipo de troca de mercadorias, onde a mercadoria-dinheiro é trocada por outra mercadoria qualquer, sendo a venda, seu inverso. Uma compra é ao mesmo tempo uma venda, e vice-versa (MARX, 2013).

O dinheiro é a primeira manifestação do capital. Na circulação de mercadorias uma pessoa troca uma mercadoria por dinheiro, e posteriormente esse dinheiro por outra mercadoria (M-D-M). Porém, pode ocorrer o movimento inverso, trocar dinheiro por uma mercadoria e depois por mais dinheiro (D-M-D'). Esse é o movimento que o capitalista realiza, colocando certa quantia de dinheiro na circulação e, posteriormente, retirando dela mais dinheiro (MARX, 2013).

Esse é o objetivo fundamental e final do processo produtivo na sociedade capitalista, não a produção de bens úteis socialmente, mas a valorização do valor, a acumulação de capital (NETTO e BRAS, 2006).

Em sua crítica à economia política, Marx (2013) descobre que essa quantidade maior de valor, mais-valor, não nasce na esfera da circulação de mercadorias, mas nasce ao mesmo tempo dentro e fora dela. Uma etapa fundamental acontece na esfera de *produção* de mercadorias. É ali que o capitalista faz uso de uma mercadoria especial, que é capaz de criar mais valor do que ela mesma vale. Essa mercadoria é força de trabalho. Tal qual qualquer mercadoria, o valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para a sua produção, ou seja, para a reprodução da vida do trabalhador em determinado período, sua alimentação, transporte, moradia, vestimentas e etc. Mas ao ser empregada em um processo produtivo, o valor que a força de trabalho cria é maior que o valor necessário para sua produção.

O capitalista emprega certos elementos em um processo produtivo, que se constitui de um processo de trabalho e um processo de valorização do valor. No processo de trabalho, ele emprega força de trabalho, matérias primas e suprimentos, além de máquinas e ferramentas, meios de produção em geral, para que uma nova mercadoria seja produzida. No processo de valorização do valor, que ocorre simultânea e juntamente ao processo de trabalho, o capitalista reúne esses mesmos elementos e espera ter no final do processo, uma quantidade de valor maior do que a soma de todos os valores dos elementos empregados. Esses dois processos são na realidade apenas um, mas podem ser abstraídos um do outro para fins de investigação científica (MARX, 2013).

O capitalista compra dois tipos de mercadorias para pôr em movimento o processo produtivo: os meios de produção (máquinas, ferramentas e matérias primas), também chamados de capital constante e a força de trabalho, também chamada de capital variável. No processo de produção, certa fração do valor dos meios de produção é transferida para a nova mercadoria, correspondente ao desgaste das máquinas, ao consumo de energia, matérias primas e combustível. Já a força de trabalho, além de transferir o valor requerido para a sua produção/reprodução, cria uma quantidade a mais de valor, um mais-valor, conforme Marx (2013) denomina.

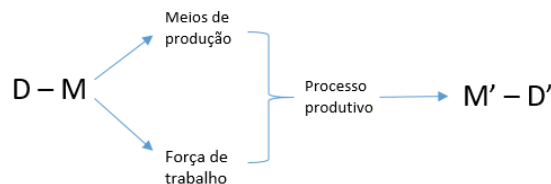
Esse valor criado pela força de trabalho no processo produtivo, ao invés de ser pago ao trabalhador, é apropriado pelo capitalista. É dessa maneira que o capitalista acumula valor. A fração da quantidade de trabalho que corresponde à transferência do valor da própria força de

trabalho, ou seja, que paga o salário do trabalhador é chamada de trabalho necessário. A fração que corresponde à criação de mais-valor é chamada de trabalho excedente (MARX, 2013).

Existem vários mecanismos para aumentar a extração de mais-valor. Marx chamou de produção de mais-valor absoluto o conjunto de mecanismos que aumentam o trabalho excedente, sendo os mais comuns o aumento da jornada de trabalho e o aumento da intensidade de trabalho durante a jornada. Já os mecanismos que diminuem a quantidade de trabalho necessário são chamados de mais-valor relativo. Em geral o mais-valor relativo ocorre quando os produtos necessários para a manutenção da vida do trabalhador se tornam mais baratos, como alimentação e vestimentas (MARX, 2013).

Marx desdobra a fórmula simples do capital (D-M-D') resultando na seguinte:

Figura 1: Fórmula desdobrada do ciclo de rotação do capital



Fonte: Marx (2013 *apud* NETTO e BRAS 2006, p. 133).

Esse é o ciclo de rotação do capital, que consiste em dois momentos na esfera da circulação e um na esfera da produção. Os dois momentos da circulação são quando o capitalista troca dinheiro (D) por mercadorias (M) para iniciar o processo de produção, e quando troca as novas mercadorias produzidas por mais dinheiro (D'). O momento da produção, é quando força de trabalho e meios de produção são utilizados para produzir a nova mercadoria (M'). Ao concluir esse ciclo, os capitalistas reinvestem parte do mais-valor em um novo ciclo, objetivando uma infinita acumulação de capital. Esse movimento é chamado de reprodução ampliada do capital, já que cada ciclo se realiza em uma escala maior. O que Marx (2013) chamou de reprodução simples do capital é apenas uma abstração teórica, pois não é possível gastar todo o mais-valor em bens de consumo e não ampliar constantemente a produção, tendo em vista que essa é a dinâmica própria do modo de produção capitalista (NETTO e BRAS, 2006).

Uma das medidas a serem tomadas pelos capitalistas para extrair mais-valor é o investimento em capital constante. O investimento em máquinas, tecnologias e inovações organizacionais resulta em aumento de produtividade e diminuição de custos. Ele aumenta a intensidade do trabalho e o controle sobre a força de trabalho, produzindo a mesma quantidade

de mercadorias em menor tempo e com um número menor de trabalhadores, possibilitando também a diminuição do gasto com salários (NETTO e BRAS, 2006).

A inovação tecnológica na produção de bens faz parte da produção de mais-valor absoluto porque aumenta a intensidade do trabalho realizado pelos trabalhadores, ou seja, aumenta o trabalho excedente. Porém, também faz parte da produção de mais-valor relativo, quando essas inovações são incorporadas por setores produtivos cujos produtos são a subsistência da força de trabalho, como setor de alimentos e vestimentas (NETTO e BRAS, 2006).

O progressivo aumento do capital constante por meio das inovações tecnológicas gera consequências nefastas para a classe trabalhadora. Ao estudar a expansão da maquinaria na grande indústria inglesa, Marx (2013) observou três efeitos imediatos: apropriação de forças de trabalho subsidiárias pelo capital, principalmente o trabalho feminino e infantil; prolongamento da jornada de trabalho; intensificação do trabalho.

Marx (2013) também observou algumas consequências relacionadas à subordinação e disciplinamento dos trabalhadores pelas máquinas, tais como o esvaziamento do conteúdo do trabalho dos operários pela maquinaria e a desnecessária instrução prévia para operar as máquinas. Isso possibilita a mudança contínua de pessoal sem interrupção do processo de trabalho, ou seja, rápida demissão e recontração. Essa é uma tendência fundamental na dinâmica da produção capitalista, o aumento da proporção de capital constante em relação ao capital variável na medida em que dado empreendimento se expande. Essa proporção é chamada de composição orgânica do capital.

Cabe destacar a mais importante consequência para os trabalhadores advinda da acumulação de capital e do aumento da composição orgânica do capital: a formação e reprodução de um exército industrial de reserva, ou superpopulação relativa (Marx, 2013).

A superpopulação relativa consiste em uma massa de trabalhadores desempregados, que não é produto intencional dos capitalistas, mas é um elemento necessário da dinâmica deste modo de produção, utilizada estrategicamente pelos empresários. Esse conjunto de trabalhadores não encontra lugar na produção de mercadorias, e acaba “sobrando” em face das necessidades da acumulação de capital. Não existiu, até hoje, uma economia capitalista que apresentasse pleno emprego. Embora as taxas de desemprego variem, ela sempre está presente (NETTO e BRAS, 2006).

A superpopulação relativa adquire várias formas diferentes, sendo as três mais importantes: flutuante, geralmente vivendo nos grandes centros urbanos, que ora está empregada, ora está desempregada; latente, existe em áreas rurais e que ao surgir a

oportunidade, migram para zonas industriais; estagnada, formada por trabalhadores que nunca conseguem emprego fixo, vivendo de pequenos “bicos” e outras ocupações sazonais. No interior da superpopulação relativa estagnada se encontra a parcela mais miserável e degradada dos indivíduos (MARX, 2013).

Essa parcela excedente da população cumpre duas funções essenciais: forçar os salários para o menor valor possível, devido à concorrência entre os trabalhadores pelo insuficiente número de empregos; e manter um contingente de trabalhadores prontos para serem mobilizados ao trabalho no caso de ascensão de algum setor da produção, ou mesmo deslocados geograficamente em processos migratórios (MARX, 2013).

Não é possível analisar qualquer processo social sem levar em conta que a acumulação de capital é um dos principais fundamentos da sociedade capitalista (NETTO e BRAS, 2006). Harvey (2011) assinala que uma economia nacional é considerada em recessão caso sua taxa de crescimento seja inferior a 3% ao ano, e considerada em depressão caso atinja taxas negativas. Um crescimento lento já é suficiente para colocar em risco a ordem social.

Ao mesmo tempo em que sérias crises econômico-sociais decorram de uma interrupção na acumulação de capital, sua livre expansão também leva a crises. Na medida em que os capitalistas precisam cada vez mais aumentar a composição orgânica do capital, as taxas de mais-valor diminuem e menor é o lucro do capitalista. Quanto mais os capitalistas acumulam, mais difícil se torna o próximo ciclo de acumulação, e a própria expansão do capital se transforma em um empecilho a si mesma. As resoluções dessas periódicas crises de superprodução se apresentam como verdadeiras catástrofes sociais, pois vários mecanismos são necessários para se retomar as taxas de lucro a patamares aceitáveis. (NETTO e BRAS, 2006)

Apresentamos até aqui os mecanismos fundamentais da reprodução da sociedade capitalista, e os processos de exploração da classe trabalhadora necessários para a reprodução e acumulação de capital. No próximo tópico exporemos o conceito de regime de acumulação de capital, e como os diferentes regimes evoluíram ao longo do tempo, culminando no atual regime de acumulação flexível.

2.2 Regime de Acumulação de Capital e as Transformações Recentes do Modo de Produção Capitalista

O modo de produção capitalista se desdobrou em várias fases durante seu desenvolvimento histórico, passando do capitalismo mercantil até meados do século XVIII,

capitalismo concorrencial ou industrial até fins do século XIX e capitalismo monopolista ou imperialismo até a contemporaneidade (NETTO e BRAS, 2006).

Em seus estudos sobre o advento da condição pós-moderna, Harvey (2008) procura explicar o conjunto das profundas mudanças ocorridas nos países capitalistas centrais a partir dos anos 1970. Utilizando-se do materialismo histórico-dialético, o autor parte das transformações nas condições de acumulação capitalista para explicar as transformações socioculturais em questão.

Partindo dos trabalhos da chamada escola francesa da regulação, Harvey (2008) afirma que as mudanças ocorridas nos países capitalistas centrais podem ser entendidas como uma mudança no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política associada a ele. Em resumo, um regime de acumulação:

[...] descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados. Um sistema particular de acumulação pode existir porque “seu esquema de reprodução é coerente”. (Harvey, 2008, p. 117)

Porém, para que um regime de acumulação se mantenha em funcionamento, é preciso que comportamentos de todo o tipo de indivíduos, capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos e outros agentes econômicos, se adequem de maneira a possibilitar a sua reprodução. Há que existir:

[...] uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação. (Harvey, 2008, p. 117)

Há duas amplas áreas muito importantes que precisam ser constantemente negociadas para que o modo de produção capitalista permaneça viável: a primeira refere-se às qualidades anárquicas do mercado de fixação de preços; a segunda, à necessidade de exercer um controle suficiente sobre a força de trabalho para garantir a criação de mais valor e lucros positivos para o maior número possível de capitalistas. O modo de regulamentação é um conceito importante para entender em conjunto as relações e arranjos necessários para resolver estas duas dificuldades gerais das sociedades capitalistas (HARVEY, 2008).

O período de expansão do pós-guerra, de 1945 a 1973 se baseou em um conjunto de práticas de controle do trabalho, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, chamado de fordista-keynesiano. Este período foi sucedido por um novo regime de acumulação, chamado de regime de acumulação flexível, cujo modo de regulamentação compreende o renascimento do empreendedorismo e neoconservadorismo, associado com a virada cultural para o pós-modernismo (PINTO, 2007).

O fordismo se caracterizou mais como um modelo de vida em sua totalidade do que como um mero sistema de produção, influenciando largamente não apenas a produção, mas também o consumo, a estética, as expressões de sexualidade, de família e coerção moral. Ele contribuiu para a formação da estética modernista e para a mercantilização da cultura (HARVEY, 2008). Para Gramsci (2001) o fordismo foi o maior esforço coletivo que existiu até então, para criar numa velocidade sem precedentes, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de ser humano.

A partir da visão de que a crise de 1929-30 havia sido, sobretudo um problema de baixa procura pelas mercadorias produzidas, o fordismo procurou expandi-la por meio do incentivo ao consumo de massa e aumento da renda dos trabalhadores. Um grande contrato social foi estabelecido entre o grande poder corporativo monopolista, o Estado-Nação e o trabalho organizado. O primeiro asseguraria o crescimento econômico e aumento de padrão vida, aceitando o poder sindical e a regulação estatal objetivando estabilidade. O Estado-Nação controlaria os ciclos econômicos, estabelecendo políticas fiscais e monetárias, mantendo investimento em infraestrutura e o emprego estável e relativamente pleno, complementando o salário social com assistência médica, educação e aposentadoria. Ao terceiro, o trabalho organizado, caberia a obediência aos padrões, metas e ritmos da produção (HARVEY, 2008).

Nasceu também uma nova cultura internacional, além de atividades como bancos, seguros, hotéis, aeroportos, turismo. A partir do acordo de *Bretton Woods* em 1944, o dólar se tornou moeda-reserva mundial e os EUA passaram a agir como banqueiros do mundo. Mas é preciso destacar que o fordismo se disseminou desigualmente pelo globo. Harvey chamou o período fordista-keynesiano de regime de acumulação rígida (HARVEY, 2008).

A partir dos anos 1965 ficou explícito que o fordismo e keynesianismo eram incapazes de conter as contradições do capitalismo. Esses problemas puderam ser resumidos na metáfora da rigidez. Rigidez nos investimentos em capital constante de larga escala e de longo prazo, pois eles presumiam um mercado estável e sempre em expansão; rigidez nos contratos de trabalho e um intolerável poder de organização da classe trabalhadora, que empenhou uma onda de greves no período de 1968 a 1972 (HARVEY, 2008).

Uma série de problemas em todo o sistema capitalista mundial contribuiu para a crise do fordismo, a partir da qual o pacto social estabelecido entre Estado, organizações de trabalhadores e grande capital monopolista foi desintegrado. Harvey (2008) chamou de acumulação flexível, em confronto com a rigidez do fordismo, o conjunto de mudanças que ocorreu na década de 1970, cujo aparecimento foi resultado ou tentativa de solucionar a crise do fordismo. Essa flexibilização parece-nos a essência do conjunto de mudanças, que, na esfera da produção, do consumo, da política, e da cultura, pulveriza as grandes estruturas, leis, normas e formas de funcionamento do regime de acumulação rígida.

Na esfera produtiva, as formas dominantes das relações de assalariamento e controle do trabalho foram substituídas por inúmeras outras, que inclusive precederam os contratos típicos do regime fordista. As normas e leis a respeito de salários, jornada de trabalho e funções desempenhadas foram desmanteladas, e os empregadores foram cada vez mais desobrigados a segui-las. O poder sindical e a normatização estatal foram destroçados. O desemprego que estava relativamente controlado no fordismo deu lugar a altas taxas de desemprego e subemprego, e a rápida destruição e reconstrução de habilidades necessárias para a “empregabilidade” se tornou uma constância. A diferença entre os regimes de trabalho do terceiro mundo e do capitalismo avançado diminuíram ou mesmo desapareceram em alguns países (HARVEY, 2008).

Durante os anos dourados do capitalismo sob a vigência do fordismo, o movimento da economia se caracterizou por longas ondas de crescimento estável, intercaladas por curtas e superficiais crises, conforme Mandel (1982). A partir dos anos 1970, a recessão generalizada que se abateu sob os países capitalistas centrais fechou esse ciclo, iniciando um período inverso na dinâmica capitalista: as crises voltam a ser dominantes, e o movimento da economia se caracteriza por longas recessões intercaladas de picos de crescimento (NETTO e BRAS, 2006).

A flexibilização também significa um ritmo de constante mudança, de altos índices de inovação tecnológica, comercial e organizacional. Novos setores e regiões industriais surgiram. A padronização da produção e consumo de massas do fordismo se transforma em uma imensa heterogeneidade de processos produtivos, produtos e hábitos de consumo, possibilitando um enorme crescimento do setor de serviços. Houve:

[...] uma atenção muito maior à modas fugazes e mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e transformação cultural. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar ao efêmero, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercantilização das formas culturais. (HARVEY, 2008, p. 148)

O tempo de rotação do capital foi diminuído drasticamente, inclusive devido à menor durabilidade dos produtos, além da produção de serviços cujo tempo de giro é quase instantâneo, como no caso de shows e outros espetáculos. O acesso à informação de qualidade passou a ser uma mercadoria muito valiosa, da qual dependem o sucesso ou a ruína das empresas. As universidades se transformaram em produtoras subordinadas de conhecimento pagas pelo grande capital. O controle dos fluxos de informação e os veículos de propagação de interesses e cultura populares se tornaram armas competitivas das grandes corporações monopolistas (HARVEY, 2008).

Um elemento chave para a expansão do setor de serviços, e que também funcionou como mola propulsora das tendências de flexibilização, foi o enorme crescimento do setor financeiro. O mundo foi inteiramente interconectado por um complexo sistema financeiro com o auxílio das novas tecnologias de informação e comunicação, permitindo aos capitalistas migrarem seus capitais para a produção de diferentes produtos ou serviços, ou para diferentes regiões do globo terrestre (CASTELLS, 2013). Esse crescimento da esfera financeira permitiu também a enorme e perigosa expansão das formas fictícias de capital, que se tornaram relativamente autônomas em relação à esfera produtiva, potencializando as crises capitalistas. Esses elementos possibilitaram a Chesnais (1996) conceituar as mudanças ocorridas a partir da crise do Fordismo como *regime de acumulação com dominância financeira*.

As formulações de Harvey e Chesnais sobre o surgimento e estabelecimento do novo regime de acumulação de finais dos anos 1960 até a atualidade possuem algumas intersecções, embora os autores nunca tenham explicitamente dialogado. Ambos trataram da importância do capital portador de juros como forma de circulação do capital, e da “finança” como um bloco de poder no interior da burguesia. (PARANÁ, 2016).

A financeirização do capital permite sua rápida migração de um setor da produção para outro onde as taxas de lucro estão mais altas. Esses elementos são importantes para explicar a imensa concentração de capital no setor educacional que acontece já há décadas no mundo e de forma acelerada no Brasil nos últimos quinze anos (SEKI, 2021). Os detalhes de como o capital financeiro migrou para o setor de serviços, e especialmente para a educação, serão apresentados no próximo tópico.

2.3 A Educação como Setor Produtivo no Regime de Acumulação Flexível

A dificuldade de esboçar um quadro coerente das características do regime de acumulação flexível é justamente um efeito delas. A fragmentação, dispersão e heterogeneidade são típicas tanto no regime de acumulação, no sentido mais estrito da produção, quanto no modo de regulamentação, no conjunto de normas e hábitos que adequam os comportamentos individuais às condições que possibilitam a acumulação de capital (HARVEY, 2008).

Os apelos à flexibilização se estendem a campos diversos: das relações de trabalho, dos contratos, das formas de investimento, da legislação, da educação, da composição curricular, das escolas e aprendizagem flexível (KUENZER, 2017; HARVEY, 2008, DELORS et. al, 1997).

Com a expansão do setor de serviços, muitos que anteriormente eram fornecidos por meio de políticas públicas do Estado Keynesiano, como a educação e saúde, a partir de então começam a ser mercantilizados, surgindo assim variadas formas de emprego, financiamento e instituições (ANTUNES, 2018).

Nesse contexto de formação de um gigante e diversificado setor de serviços, a escola perde cada vez mais seu papel de promotora da integração nacional, dos valores republicanos e da formação do cidadão. Ela assume cada vez mais uma dupla função econômica: i) ser mercadoria e fazer parte do setor de serviços, no qual as escolas assumem a forma de empresas flexíveis que acumulam lucros por meio da exploração da força de trabalho, sobretudo trabalhadores docentes; ii) a educação enquanto atividade pedagógica deve educar a força de trabalho necessária para a produção, formando trabalhadores flexíveis, com alta capacidade de adaptação e readequação a diversas atividades e postos de trabalho. Também é necessário internalizar nos indivíduos a visão empresarial de mundo e de si mesmos, naturalizando sua condição de empregados flexíveis, sempre prontos a se adaptar às mudanças e lidar com a incerteza de um mundo em constante transformação (ANTUNES, 2018; LAVAL, 2019; DUARTE, 2008; KUENZER, 2017).

A escola, conforme aponta Laval (2019), enquanto instituição responsável pela educação formal, a partir dos anos 1970 passa por três tendências:

- Desinstitucionalização: uma espécie de organização flexível da escola, que cada vez mais se adequa à demanda fluida do mercado consumidor e ao funcionamento de uma empresa produtora de serviços.
- Desvalorização: a crescente erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição que era responsável pela transmissão da cultura e reprodução dos referenciais sociais da sociedade.

- Desintegração: subjugada à escolha individual do consumidor, a escola se pulveriza para se conformar à diversidade da demanda, os conteúdos curriculares e disciplinas se tornam menos obrigatórios e mais optativos.

Com a educação mercantilizada, a força de trabalho deste setor está sujeita às transformações das relações de trabalho que vêm ocorrendo desde o advento do regime de acumulação flexível. Os professores também produzem mais-valor em suas atividades laborativas e estão sujeitos aos mesmos mecanismos básicos de exploração.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem que produzir 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 a cabeça das crianças, mas exige trabalho 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 numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. (MARX, 2011, p. 578)

Neste tópico apresentamos as mudanças ocorridas no sistema capitalista durante o século XX, para contextualizar o avanço do capital sobre o setor da educação e a consequente proletarização dos trabalhadores docentes. Trataremos agora da formação histórica do Ensino Superior no Brasil, de sua estrutura em âmbito público e privado e da situação dos trabalhadores docentes universitários no atual regime de acumulação flexível de capital.

2.4 A Formação do Ensino Superior Brasileiro: da Criação das Universidades à Precarização do Trabalho Docente

A formação do Ensino Superior no Brasil possui uma história muito “acidentada”. Segundo Cunha (2007), deve-se estabelecer um critério unificador para considerar cursos e instituições tão heterogêneos e trata-los sob a noção de Ensino Superior. Desse modo, ele estabelece que Ensino Superior é aquele ensino destinado a transmitir um saber superior.

Os primeiros cursos foram implantados ainda no período colonial, por esforço dos jesuítas no século XVI. Eram cursos de Artes e Teologia, e muito mais tarde, Matemática. Portugal além de não incentivar, proibiu a criação de cursos superiores em solo brasileiro durante um longo tempo (CUNHA, 2000).

Com a vinda da metrópole para o Brasil, o Ensino Superior foi refundado sob o signo do Estado Nacional que acabava de surgir, e manteve uma dependência cultural e econômica sob

a qual Portugal estava preso, principalmente com Inglaterra e França. O Ensino Superior incorporou políticas educacionais napoleônicas e algumas das reações alemãs à invasão francesa. Não foram criadas universidades, mas cátedras isoladas para a formação de profissionais, de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro em 1808, e de Engenharia na Academia Militar, também no Rio de Janeiro. É a partir dessas cátedras improvisadas, formadas por um docente e seus recursos próprios que foram agregadas escolas, academias, faculdades e unidades de Ensino Superior (CUNHA, 2000).

A situação não mudou substancialmente durante o Império, e por muito tempo dominaram o quadro desse nível de ensino, as faculdades isoladas de Direito, Medicina e Engenharia. O curso de Engenharia passou a ser ministrado por instituições civis, sem fins militares a partir de 1874. O Ensino Superior brasileiro foi formado a partir da multiplicação dessas faculdades isoladas, posteriormente reunidas em universidades (SAMPAIO, 1991).

Nos próximos subtópicos abordaremos o processo de criação das Universidades no Brasil, a reforma modernizadora do Ensino Superior empreendida durante o regime militar, e a financeirização da educação após a abertura política e transformação neoliberal do Brasil. Por fim, apresentaremos como a transformação do Ensino Superior em uma plataforma privada de rentabilização do capital financeiro, se relaciona com o processo de expansão da Educação à Distância e com a precarização do trabalho docente no Ensino Superior.

2.4.1 A Criação das Universidades

O debate acerca da criação de universidades no Brasil foi muito intenso a partir do fim do Império. Intelectuais sob influência positivista direcionaram os rumos das políticas educacionais durante a primeira república, e consideravam a universidade uma instituição arcaica e anacrônica, muito ligada às necessidades do velho continente, priorizando instituições de formação técnico-profissionalizante (OLIVEN, 2002). Com a proclamação da República, o Ensino Superior passou a ser totalmente estatal, e os liberais viam a criação da instituição “Universidade” como fundamental para o país. Apesar do federalismo ali colocado, o governo nacional preservou grande poder em muitos aspectos, inclusive na área educacional. A expansão e diferenciação da burocracia pública e privada aumentou a procura pelo ensino secundário, superior e profissional. Filhos dos grandes latifundiários e filhos de trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros buscaram vagas nas instituições de Ensino Superior (CUNHA, 2000).

Com o aumento da demanda no fim do século XIX e início do século XX, houve uma facilitação no acesso ao nível superior. Foram criadas cinquenta e seis novas instituições de 1889 a 1918. Porém, após essa expansão houve um movimento contrário, de contenção do número de ingressos, visto que suas funções de diferenciação social e manutenção de privilégios estavam se perdendo. Ao longo do período da primeira república, uma série de reformas foram realizadas, incluindo muitas características do Ensino Superior que hoje ainda existem, como o vestibular, o limite de vagas, e a criação das instituições reconhecidas como Universidades (SAMPAIO, 1991).

Para acompanhar as mudanças político-econômicas e culturais que ocorriam no Brasil, era necessária uma instituição que pudesse abrigar a pesquisa de forma autônoma e independente. Uma instituição que pudesse formar pesquisadores, o que não era cumprido adequadamente pelas instituições existentes, voltadas à formação de profissionais (SAMPAIO, 1991).

Até a revolução de 1930, algumas universidades foram criadas, porém, muitas delas não tiveram longevidade e rapidamente fecharam, como a Universidade de São Paulo, a Universidade do Paraná, e a Universidade de Manaus. Esta última foi a primeira instituição com a denominação de Universidade no Brasil, criada em 1909 durante a prosperidade do ciclo da borracha, na cidade de Manaus, com recursos privados. Conforme o ciclo da borracha se arrefeceu, a universidade fechou as portas e permaneceu apenas a faculdade de Direito, que existe até hoje, fazendo parte da Universidade Federal do Amazonas (CUNHA, 2000). Duas universidades que foram criadas nesse período, permaneceram e existem até hoje, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. As duas nasceram a partir do processo de fusão de faculdades isoladas, criadas ainda no começo do século XIX (CUNHA, 2000).

Durante os governos de Getúlio Vargas (1930-1945), o Estado empreendeu uma política educacional centralista e autoritária. Grande expressão do período foi o “Estatuto das Universidades”, decreto presidencial n. 19.851 de 1931, que regia as instituições do Ensino Superior, normatizando toda a estrutura didático-administrativa. Também nesse período houve a criação do ministério da Educação e Saúde Pública, que centralizava as deliberações políticas no âmbito educacional (FÁVERO, 2006).

Ao fim da era Vargas existiam cinco universidades: a do Rio de Janeiro, chamada de Universidade do Brasil; a de Minas Gerais; a Universidade do Rio Grande do Sul e a de São Paulo, criadas em 1934; e a Pontifícia Universidade Católica, criada em 1946 a partir da fusão

de várias faculdades católicas. A Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, teve vida curta, sendo absorvida em 1939 pela Universidade do Brasil. Ressalta-se, no período Vargas a criação e consolidação da União Nacional dos Estudantes -UNE que teve papel fundamental na crítica à universidade e no combate às políticas autoritárias do Estado Novo (CUNHA, 2007).

A Universidade de São Paulo - USP foi um exemplo bem-sucedido de variante do modelo federal. Criada por decreto estadual, incorporando muitas escolas superiores existentes e institutos de pesquisa que foram ligados à universidade como entidades complementares. Foi criada a escola de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o coração da universidade, onde se desenvolveriam estudos de cultura livre e desinteressada. Todos os alunos passariam por essa escola, como um curso básico e integrativo, que deveria ser uma contratendência à desagregação e especialização do saber. A faculdade de Educação seria um centro de formação de professores para o ensino secundário. Muitos professores estrangeiros trabalharam na USP, italianos, franceses e alemães (CUNHA, 2007).

Com a queda da ditadura de Vargas, há uma reformulação nas políticas educacionais e estatais em geral. Embora a constituinte de 1946 mantenha muitos aspectos autoritários do Estado Novo, se abrem frentes de modernização. Houve uma grande expansão do Ensino Superior devido ao aumento da demanda a partir do grande número de estudantes que concluíram os estudos secundários. Essa expansão ocorreu de três formas: criação de novas faculdades onde não havia; gratuidade de fato dos cursos superiores das federais; federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades. A maioria das universidades federais nasceram desse processo de federalização ocorrido nos anos 1960 (CUNHA, 2000).

O desenvolvimento do sistema federal, a partir de 45, se deveu, em grande medida, à federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 30 e início dos anos 40, concomitantemente à difusão da idéia de que cada Estado da federação tinha o direito pelo menos a uma universidade federal. (SAMPAIO, 1991, p. 13)

O desenvolvimento urbano-industrial do Brasil nas décadas de 1950-60 suscitou uma modernização nas instituições universitárias, cujas maiores expressões foram a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA, em 1947, de inspiração americana, e a Universidade de Brasília - UNB, em 1962. O projeto da UNB intuía servir como um modelo para o Ensino Superior Brasileiro, mais abrangente que o ITA. Outras entidades muito importantes surgiram nesse período, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (CUNHA, 2000).

2.4.2 Repressão Política e Reforma Modernizadora do Ensino Superior

Nos anos 1960 se consolidaram importantes movimentos pela reforma e democratização do Ensino Superior, contra a cátedra vitalícia e as estruturas de poder que reproduziam a estrutura colonial e alienada brasileira. Outros movimentos acreditavam que a reforma da universidade era apenas uma tentativa de barrar a revolução brasileira. A pauta da reforma universitária foi incorporada aos poucos pelo Estado, até que, com o golpe civil-militar de 1964 ela foi totalmente cooptada para o apoio à modernização do Ensino Superior (CUNHA, 2000).

Três críticas fundamentais recaiam sobre a estrutura universitária vigente: a primeira se dirigia à instituição da cátedra; a segunda, ao compromisso efetuado em 30 com as escolas profissionais, que criara uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e a terceira era quanto ao aspecto elitista da Universidade, que continuava atendendo a uma parcela mínima da população, sobretudo dos estratos altos e médios urbanos. (SAMPAIO, 1991, p. 15)

O governo militar teve uma influência contraditória no Ensino Superior. De um lado, a repressão contra professores, estudantes e organizações políticas e as intervenções administrativas e curriculares, que trouxeram prejuízos inestimáveis (FÁVERO, 2006). De outro lado, uma aliança entre professores e pesquisadores experientes contribuiu muito para a ampliação do fomento à pós-graduação em todo o país (CUNHA, 2000).

A reforma do ensino de 1968, assim como documentos legais anteriores, propiciou condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil. As mudanças foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a professores e estudantes. O Decreto-lei n. 53 de 1966 foi uma reforma de inspiração taylorista e economicista. Foi vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, o que na prática enxugava o quadro de docentes, impedia departamentos diferentes de terem professores diferentes para mesmas disciplinas (FÁVERO, 2006). Foi assegurada, pelo menos formalmente, a unidade entre ensino e pesquisa. Foi criada uma unidade para formação de docentes secundários e especialistas pedagógicos: centro ou departamento de educação. Foi instaurado o regime de créditos e fragmentou-se as Faculdades de Ciências e Letras (CUNHA, 2000).

Os dois mais importantes elementos da reestruturação universitária durante o governo militar foram: a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, cuja unidade constituía a noção de universidade; e a substituição das faculdades, escolas e institutos por

centros universitários. Outro aspecto importante foi a forma como as universidades públicas foram realocadas no espaço urbano. As faculdades em vários pontos das cidades foram reunidas em Campi na periferia, quando não fora da cidade, enquanto as universidades privadas expandiram suas instalações no interior dos grandes centros (CUNHA, 2000).

Durante a reforma foi possível às universidades instituir os programas de pós-graduação, inspirados no modelo norte-americano. A rapidez (em torno de uma década), amplitude (todas as áreas do conhecimento) e a legitimidade (receptividade de muitos setores de dentro e fora do ambiente acadêmico) despertaram interesse de administradores públicos de vários países (CUNHA, 2000). Os programas de pós-graduação se constituíram como o verdadeiro motor da reforma. Foi indispensável o intercâmbio com universidades da Europa e Estados Unidos, os famosos acordos MEC-USAID, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (OLIVEN, 2002). A livre docência, de inspiração alemã caiu em desuso a partir dos anos 1970, permanecendo na USP e instituições próximas (SAMPAIO, 1991).

Foi também durante o período da ditadura militar que duas importantes medidas para a carreira docente foram tomadas: a lei n. 4881 de 1965 que definiu a carreira do magistério superior docente, e o Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, que regulamentou os cursos de pós-graduação. Este último permitiu aos professores continuarem sua formação e especialização. Essas regulamentações se devem a três fatores: formar professores para atender à expansão do Ensino Superior; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão. Os cargos públicos exigiam que o docente realizasse cursos de pós-graduação para promoção na carreira (CUNHA, 2000).

O período de 1960 a 1980 compreende um período de imensa expansão do Ensino Superior no Brasil. As matrículas saltaram de 93.902 em 1960 para 1.345.000 em 1980 (SAMPAIO, 1991). O governo respondeu ao aumento da demanda por esse nível de ensino de duas formas: ampliação de vagas no ensino público e estímulo à expansão do setor privado (SAMPAIO, 1991).

No setor público, a ampliação do sistema se deu através da multiplicação do mesmo elenco restrito de cursos, o que resultou na ampliação dos quadros docentes, e das possibilidades de manipulação clientelística dessas oportunidades de emprego. Por outro lado, como essa expansão se deu dentro dos rígidos sistemas de controle burocráticos que impediam a flexibilidade necessária para a reorganização do corpo docente, acabavam gerando sistemas paralelos de contratação, produzindo uma enorme heterogeneidade na remuneração do trabalho. (SAMPAIO, 1991, p. 18)

Conforme Sguissardi (2012), a expansão do setor privado durante o governo militar foi muito acentuada. Contando com 38,3% das matrículas em 1964, essas instituições passaram a representar 63,5% em 1974. As matrículas no setor público se ampliaram em 289,1%, contra 990,1% no setor privado. Na década seguinte esse ímpeto diminuiu, e as instituições públicas ocuparam 40,9% das matrículas, e as privadas 59,1%. O crescimento do número de matrículas (públicas e privadas somadas) também diminuiu bastante, de 551% na década de 1964-74, para apenas 49,3% na década de 1974-84.

A partir de 1976-77, o Estado esgota sua capacidade de financiar seus próprios programas e muitas políticas em andamento foram comprometidas, inclusive uma política do Ensino Superior, havendo apenas políticas de curto prazo e alcance (KLEIN, 1992). A expansão privada absorveu a demanda pelo Ensino Superior que o setor público não deu conta. Porém, a maioria dessa expansão foi de estabelecimentos isolados, mais apropriados para a rápida formação profissional e não para a pesquisa. O setor privado se especializou em atender uma demanda massificada e altamente lucrativa, enquanto o setor público atendeu uma demanda mais qualificada (DURHAM, 2003).

A expansão deste segmento do setor privado que podemos chamar de empresarial se orientou para a satisfação dos componentes mais imediatos da demanda social, que consiste na obtenção do diploma. Esta tendência é reforçada no Brasil por uma longa tradição cartorial da sociedade brasileira, que associa diploma de ensino superior ao acesso a uma profissão regulamentada e assegura a seus portadores nichos privilegiados no mercado de trabalho. Neste contexto, podem ser lucrativos estabelecimentos de ensino nos quais a qualidade da formação oferecida é de importância secundária. O sistema privado dividiu-se internamente entre um segmento comunitário ou confessional não lucrativo, que se assemelhava ao setor público e, outro, empresarial. (DURHAM, 2003, p. 19)

O setor privado teve grande parte de suas operações e expansão financiadas pelo fundo público, tendo como mecanismos de transferência de recursos programas e crédito para estudantes, como o Programa Crédito Educativo - PCE e bolsas de estudos (SEKI, 2020). O governo, juntamente com o Conselho Federal de Educação assumiu uma postura exageradamente liberal no credenciamento de novas instituições, fossem estabelecimentos isolados ou universidades, o que facilitou muito a multiplicação delas. Nos anos 1980 o governo assumiu uma postura contrária, dificultando muito o credenciamento e restringindo a expansão privada de instituições de Ensino Superior (KLEIN, 1992).

O argumento central era o de que a rápida expansão de novas IES conduziu a uma proliferação de pequenos estabelecimentos isolados incapazes de atender a requisitos

mínimos em termos de titulação de docentes, infraestrutura e carga horária, concorrendo para uma deterioração da qualidade do ensino superior em geral. (KLEIN, 1992, p. 13)

Com a diminuição da demanda pelo Ensino Superior devido à retração da economia, e diversos outros fatores como a pressão de associações profissionais pelo fim da proliferação de instituições e “distribuição de diplomas”, os governos Geisel e Figueiredo argumentaram pela defesa da qualidade do ensino e da formação ao endurecerem os critérios de credenciamento de novas instituições de Ensino Superior (KLEIN, 1992).

No período de 1970-83, os gastos com pessoal do Ministério da Educação mais que dobraram, enquanto os investimentos se estagnaram e foram posteriormente reduzidos. Esse grande aumento de gastos pode ser explicado pela política de implantação do programa de tempo integral e dedicação exclusiva dos professores, da nova carreira para os docentes oriunda de pressões sindicais nos anos 1980 e do aumento da titulação dos docentes das universidades públicas no período (SCHWARTZMAN, 1993).

2.4.3 Abertura Política, Neoliberalismo e Financeirização da Educação

Em fins da ditadura militar e nos primeiros governos democráticos, o Brasil iniciou seu processo de transformação neoliberal, tendo como maior expressão a “abertura econômica” para o capital estrangeiro, a privatização de empresas estatais e o fortalecimento do setor financeiro (ANTUNES, 2011).

O setor educacional inicia também nesse período, um processo de transformação que culminará na sua atual configuração (SEKI, 2020). O número de instituições universitárias públicas diminuiu, enquanto as privadas tiveram um pequeno aumento. As matrículas cresceram 21% em dez anos (1984-1995), metade do crescimento vegetativo da população brasileira (SGUISSARDI, 2012). Nesse período de estagnação do Ensino Superior, dois grandes grupos políticos disputaram as definições acerca desse nível de ensino na constituição de 1988. De um lado, aqueles que defendiam a educação pública, de qualidade e gratuita, que procuravam assegurar verbas públicas para a manutenção e desenvolvimento do ensino e pesquisa. Do outro, estavam grupos que defendiam os interesses do setor privado, procurando obter acesso às verbas públicas e defendendo a diminuição da interferência do Estado nos negócios educacionais (OLIVEN, 2002).

Na constituição, se assegurou 18% de repasse para a educação e gratuidade para todos os níveis, além do Regime Jurídico Único para os servidores. Também foi garantido às instituições

confessionais e comunitárias repasse público, desde que comprovassem a atividade sem fins lucrativos (KLEIN, 1992).

O setor público nos anos 1990 continuou estagnado. Os investimentos foram baixos, um grande número de docentes se aposentou e não houve reposição de pessoal (SGUISSARDI, 2012). Organismos internacionais como o Banco Mundial sugeriram aos países em desenvolvimento, e com alto déficit orçamentário, que os recursos estatais destinados ao Ensino Superior fossem realocados para a educação primária e secundária, abrindo espaço para a iniciativa privada no âmbito do nível superior de ensino e buscando alternativas de baixo custo como a expansão da Educação à Distância (SGUISSARDI, 2012).

Este conjunto de “teses” e “recomendações” irá, como a prática o tem demonstrado, justificar, incentivar e fortalecer os governos que enveredaram pelo caminho da mercadização/mercantilização de seus respectivos “sistemas” de ES, com renúncia progressiva da plena manutenção dos “subsistemas” estatais/públicos, incentivo à proliferação das IES privadas, com e sem fins lucrativos, em geral de baixa qualidade, e à introdução, maior ou menor, de mecanismos de tipo mercado na gestão e funcionamento das IES estatais/públicas, como é o caso das centenas de fundações (privadas) de apoio institucional no Brasil. (SGUISSARDI, 2012, p.107)

Conforme SEKI (2020), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN e decretos posteriores que a regulamentam, formam o arcabouço jurídico da expansão privada e do desmonte do modelo universitário público. Promulgada no bojo das teses e recomendações internacionais a respeito da educação nos países em desenvolvimento de que fala Sguissardi (2012), ela contribuiu para o ajustamento do Ensino Superior às formas de privatização e financeirização da economia neoliberal.

O arcabouço normativo da LDBEN, juntamente a decretos de ajustamento posteriores, deve ser considerado como o marco da financeirização do Ensino Superior. Por meio dessa legislação os capitalistas puderam preparar o ambiente de negócios para as transformações que ocorreram na passagem dos anos 1990 para 2000. Ao mesmo tempo, essas legislações endureceram as normas a respeito das entidades filantrópicas e confessionais. Havia uma Necessidade de generalizar a forma mercantil em todo o Ensino Superior privado. A forma filantrópica das Universidades comunitárias e confessionais eram um obstáculo, devido a legislações específicas como por exemplo, obrigatoriedade de despende 66% dos gastos com folha de pagamento, e uma série de normas que garantiam o caráter sem fins lucrativos dessas instituições, impedindo-as de receber investimentos privados (SEKI, 2020).

Apesar da iniciativa privada experimentar uma expansão vigorosa em meados dos anos 1990, os lucros do setor diminuíram drasticamente em fins dessa década e início dos anos 2000, e a capacidade das instituições de solver seus empréstimos ficou muito debilitada. Uma

profunda crise se instalou na educação superior, concomitantemente ao grande aumento no número de matrículas e de investimentos por parte de mantenedoras (SEKI, 2020). Como é possível haver um processo contraditório de crise e ao mesmo tempo expansão?

Conforme SEKI (2020), o setor privado viveu uma dualidade nesse período: de um lado, gigantes corporações de ensino que se expandiram e se consolidaram nesse período de crise, e do outro, instituições de ensino menores, entre elas as confessionais e comunitárias, que tiveram sérias dificuldades com a inadimplência de alunos, aumento do custo do crédito bancário e o preço dos imóveis.

Ao longo do tempo, as mais importantes instituições, de caráter confessional e comunitário, ou seja, sem fins lucrativos deram lugar a grandes conglomerados, verdadeiras fábricas educacionais capitalizadas por diversificadas formas de investimento, como ações na bolsa de valores, fundos de investimentos e bancos internacionais, instituições explicitamente com fins lucrativos (SGUISSARDI, 2012).

Pequenos cursinhos pré-vestibulares criados no fim dos anos 1980, no início dos anos 2000 se tornaram gigantescas redes de Ensino Superior. A primeira, segunda e quarta maiores empresas educacionais em número de matrículas em 2001, não figuravam entre as vinte maiores empresas de educação em 1991, ou seja, em dez anos empresas de pequeno porte se tornaram as maiores do setor (SEKI, 2020).

Como entender, senão dessa forma, o que ocorreu nos anos que se seguiram a várias dessas “teses” e “recomendações”, e à aprovação da LDB (dez 1996), quando, ao lado, da redução significativa dos investimentos nas Ifes, não se criou nenhuma nova universidade federal, e, em cerca de dois anos, de 1997 a 1999, mais de 500 IES privadas conseguiram aprovação do estatuto de IES privadas particulares com fins lucrativos? E, em mais três anos, até 2002, mais de 1000 já o tinham conseguido? [...] (SGUISSARDI, 2012, p. 110)

O cenário que se formou ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000 é o seguinte: a partir de um setor público estagnado, sem capacidade de investimento, o setor privado se fortaleceu e expandiu, absorvendo a maior parte da demanda por Ensino Superior. Posteriormente esse mesmo setor entra em crise, e no interior da concorrência capitalista, grande parte das instituições sem fins lucrativos foram adquiridas pelas instituições privadas. Essas instituições também se aproveitaram de vultosas transferências de recursos públicos para o setor privado, por meio de programas como o Programa Universidade para Todos - PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES. Esse processo de eliminação da concorrência e transformação das instituições privadas em plataformas de

rentabilização de capitais portadores de juros (capital financeiro) e de apropriação do fundo público formou o oligopolizado setor educacional privado que existe atualmente no Brasil (SGUISSARDI, 2012).

Esse processo, em certo sentido é também um processo de industrialização do campo educacional, a incorporação do *modus operandi* fabril nos serviços em educação (SEKI, 2020).

Como vimos, em torno de 75% dos estudantes frequentam escolas superiores privadas no Brasil. Essa escolha pode ser vista na destinação de volumes cada vez mais largos do orçamento público a elas, seguida de seu par inseparável: constrictões diretamente proporcionais no orçamento destinado às instituições públicas e nas consecutivas legislações e normatizações que procuram atender e privilegiar os interesses dos capitais de ensino. Nessa linha, temos desde as legislações que concedem vantagens e facilidades para a autorização de cursos, abertura de vagas e campi até aquelas legislações que jamais existiram, tais como a proibição de capitais estrangeiros nas instituições de ensino nacionais ou a restrição ao ensino a distância como forma privilegiada de formação da força de trabalho. (SEKI, 2020, p. 300)

Todos os governos desde a redemocratização participaram como peças chave na mercantilização do Ensino Superior. Mesmo governos ditos contrários ao processo de consolidação do neoliberalismo no Brasil foram agentes ativos na transformação de direitos sociais em nichos de rentabilização de capital (SEKI, 2020).

2.4.5 A Expansão do Ensino à Distância

Neste subtópico veremos como o Ensino à Distância – EaD se tornou uma das principais atividades mercadológicas das grandes corporações educacionais, possibilitando vultosos lucros e acumulação de capital nesse setor, e ao mesmo tempo, gerando graves consequências para os trabalhadores docentes.

Existiram várias experiências que podem ser consideradas como EaD desde o século XIX no Brasil, como cursos por correspondência, e também cursos por rádio, nas décadas de 1920 e 1940. São bastante expressivas as atividades do Instituto Universal Brasileiro (1941) e Instituto Monitor (1939) (OLIVEIRA e GASPARIN, 2009). Mas é a UNB a pioneira no Ensino Superior, criando cursos por jornais e revistas em 1979, dando origem ao Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância em 1989 (SGUISSARD, 2012).

A oficialização da modalidade EaD se dá a partir de 1996, com a criação da Secretaria de Educação à Distância pelo MEC e o estabelecimento de sua base legal no art. 8º da LDBEN. Nesta lei, a modalidade EaD foi liberada para todos os níveis de ensino.

Não é coincidência que o processo de regulamentação e expansão da EaD no Brasil se dê no interior do processo de neoliberalização do Estado brasileiro e oligopolização do Ensino Superior privado. Enquanto o poder do capital financeiro crescia, e grandes corporações internacionais buscavam novos setores para alocar seus investimentos, as diretrizes educacionais “recomendadas” por entidades multilaterais para países emergentes, incluíam a formação de sistemas nacionais de Educação à Distância (SEKI, 2020). Essas diretrizes foram implantadas no Brasil sobretudo nos governos de Itamar Franco, Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, mas também nos governos do Partido dos Trabalhadores (EVANGELISTA, SEKI *et al.*, 2019).

Nos anos 2000, como exemplo de iniciativas para implantar esse sistema nacional EaD temos a Rede de Educação Superior a Distância - UniRede, que uniu cerca de setenta universidades públicas. Em 2005 foi criada a responsável pela maior expansão da EaD no setor público, a Universidade Aberta do Brasil - UAB, envolvendo parceria do MEC com estados e municípios. Em 2011 foi instituída a Rede E-Tec Brasil, para desenvolver educação profissional e tecnológica à distância, ligada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, à qual se integram os Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (SGUISSARD, 2012).

O ritmo de expansão do número de instituições privadas foi exuberante a partir da promulgação da LDBEN em 1996. Porém, esse ritmo se arrefeceu consideravelmente a partir de 2003. Nos dez anos subsequentes, as instituições privadas tiveram um aumento de 27,8%, contra 46,8% das instituições públicas. Apesar da grande diferença no ritmo de expansão, a proporção no número de matrículas se alterou em apenas 1,5%. Em 2003, 11,1% das matrículas foram em instituições públicas e 88,9% nas privadas, e em 2012, esses percentuais foram de 12,6% e 87,4% respectivamente (SGUISSARDI, 2012).

Curiosamente, neste mesmo período de diminuição do ritmo de expansão do número de instituições privadas, o número de matrículas EaD nessa categoria administrativa se expandiu em 2.946%. Já no setor público o número de matrículas na modalidade à distância cresceu 404,6%. Seki (2020) aponta dois fatores que determinaram a diminuição da expansão de instituições privadas: a expansão da EaD, visto que essa modalidade de ensino tornou possível a expansão do território comercial das empresas educacionais mesmo sem a abertura de novas faculdades e universidades; e o grande número de fusões e aquisições que ocorreram no setor no mesmo período.

Nesse contexto começa a ser implantada no Brasil uma verdadeira fábrica de diplomas, e também de professores, sobretudo a partir do ano de 2004, pois as licenciaturas na modalidade à distância foram os cursos que mais se expandiram (EVANGELISTA, SEKI *et al.*, 2019). Essa discrepância é enorme, visto que os cursos de Educação ofereceram 1.561.515 vagas à distância em 2009, sendo o segundo colocado Ciências Sociais, Negócios e Direito com 787.307, e o último, Agricultura e Veterinária, apenas 4.360 (SGUISSARDI, 2012).

A expansão do Ensino a Distância continua até os dias de hoje. Em 2002 ela representava 1,16% do total de matrículas, passando para 15,8% em 2012 e chegando a 40% do total em 2018. No Período de 2008 a 2018, as matrículas EaD cresceram 182,5%, enquanto as presenciais apenas 25,9%, ultrapassando nesse ano, pela primeira vez na história o total de matrículas presenciais, sendo 7,1 milhões à distância contra 6,4 milhões nos cursos presenciais (ARAUJO, JEZINE, 2021).

Ao longo dos anos, o lobby empresarial em torno da legislação a respeito da EaD gerou resultados. Os sucessivos decretos regulamentando o artigo 8º da LDBEN foram flexibilizando a regulação estatal sobre a criação e manutenção de cursos EaD (ARAUJO e JEZINE, 2021). Se destacam o Decreto 9.057 de maio de 2017, e a Portaria n. 2.117 de dezembro de 2019. O Decreto 9.057, publicado durante o governo de Michel Temer (2016-2018), concedeu mais autonomia para as instituições abrirem polos EaD, regulamentou a modalidade na Educação Básica e extinguiu a obrigatoriedade da existência de polos presenciais para cursos à distância, dentre outras providências. A Portaria 2.117 aumentou a permissão do percentual de cumprimento à distância de carga horária em curso superior presencial, de 20% para 40%, em todos os cursos, exceto Medicina.

Conforme Evangelista, Seki *et al.* (2019) e Sguissardi (2012), não seria possível uma expansão tão grande do Ensino à Distância sem a indução direta do Estado. O Ensino à Distância, em especial, assim como a expansão do setor privado em geral, aparecem como soluções para a democratização do Ensino Superior no Brasil. Porém, os autores afirmam que o Ensino à Distância tem aprofundado o processo de precarização da formação superior e do trabalho docente no Brasil, oferecendo um ensino massificado de baixa qualidade, que antes de tudo possibilita altas margens de lucros para as grandes corporações do campo educacional.

2.4.6 A Precarização do Trabalho Docente no Ensino Superior

A precarização do trabalho é um fenômeno constante no capitalismo. É o desmonte das condições de trabalho oferecidas aos trabalhadores, que se constituem por vínculos instáveis e

precários, conforme Martins (2017). A precarização tem atingido também os profissionais da educação, do setor privado e também público, sobretudo a partir do advento do regime de acumulação flexível do capital. A precarização do trabalho docente, devido à forma como as atividades dos professores estão organizadas também tem como consequência o acirramento da alienação do professor, visto que ela “[...] manifesta-se primariamente nas relações de trabalho: entre o/a trabalhador/a, seus instrumentos de trabalho e seus produtos, se estendem e marcam as expressões materiais e ideais de toda a sociedade.” (MARTINS, 2017, p. 178). E a autora ainda enfatiza:

A precarização do trabalho constitui uma estratégia tanto econômica quanto política do capital. Econômica, porque diminui custos com a força de trabalho, contribuindo assim para o aumento da mais valia; política, porque, ao separar os/as trabalhadores/as por vínculo dentro de um mesmo local (terceirização), ao atizar o temor do desemprego nos/as trabalhadores/as – o que dificulta a possibilidade de contestação, ao pagar salários que mantém o/a trabalhador/a no limiar da animalidade, sem tempo nem condições objetivas de analisar sua própria vida, com jornadas extensivas e muitas horas desperdiçadas em degradados meios de transportes – o capital obsta as possibilidades de contestação dos/ as trabalhadores/as. (MARTINS, 2017, p. 182)

Na medida em que o capital controla cada vez mais o processo de trabalho docente, encontra formas cada vez mais sofisticadas para reduzir o trabalho necessário e aumentar o trabalho excedente, ou seja, gerar mais-valor absoluto e também relativo. Esse movimento é mais perceptível na esfera privada, visto que o mais-valor é apropriado diretamente pelo patrão.

O trabalho não desaparece, ao contrário. Por todos os lados, encontramos a força de trabalho espreitada e estirada no funcionamento desses capitais de ensino: o que muda são as formas de existência tradicionais desse trabalho. Em lugar do professor e das categorias clássicas, uma miríade de funções os vem substituir: técnicos de ensino, comissionados de vendas, agentes de retenção de alunos, auxiliares educacionais, tutores, avaliadores, aplicadores de testes, programadores, técnicos de infraestrutura de redes, engenheiros de redes e sistemas, estatísticos – a lista é interminável. Trata-se de uma massa significativa de trabalhadores premeada pela massificação, planificação e padronização da educação. Sua transformação em atividade fabril. Em suma, pela subsunção real de suas atividades aos capitais que agora dominam o Ensino Superior. (SEKI, 2020, p. 47)

De acordo com Junior e Pimenta (2014), as universidades federais também fazem parte do setor dos serviços, inclusive no sentido de produzirem conhecimentos e tecnologias que são utilizados pela burguesia no processo produtivo, tanto para o aumento da produção, quanto para o aumento do controle sobre os trabalhadores.

Conforme Seki (2020), com o advento do grande capital no setor educacional, os mais avançados mecanismos de exploração e precarização do trabalho atingiram os trabalhadores da

educação. A aplicação de inovações tecnológicas no processo educacional permitiu ao grande capital um controle fabril sobre a atividade docente. Essas condições acentuaram o desemprego, a alta rotatividade dos trabalhadores docentes nos postos de trabalho, a flexibilização dos contratos de trabalho em diversas modalidades, como a terceirização e quarteirização, a pejotização³ e a uberização⁴ (ANTUNES, 2018).

Diferentemente do período do regime de acumulação rígida, no qual o controle do trabalho baseia-se no taylorismo-fordismo, no regime de acumulação flexível esse controle está mais baseado no toyotismo (PINTO, 2007). Portanto, o controle dos trabalhadores é mais focado nos comportamentos, emoções e subjetividade do que no controle dos movimentos, além de haver uma espécie de diversificação da atividade laboral, devido ao acúmulo de funções, ao contrário da extrema especificação taylorista (ANTUNES, 2018).

Em meio ao processo objetivo de subsunção do trabalho pelo capital, há também o processo subjetivo. Ao mesmo tempo em que ocorre a precarização das condições de trabalho e de vida em geral dos trabalhadores docentes, há o apelo da sociedade capitalista pela resolução individual dessas condições de vida. Se fortalece o discurso e a cultura do empreendedorismo e se naturaliza a competição entre os profissionais da educação (MARTINS, 2017).

Nesse contexto, as universidades públicas e os trabalhadores desse setor estão o tempo todo pressionados: tanto a redução do custo com a força de trabalho docente no setor privado quanto o desemprego nesse setor, impõem à universidade pública um parâmetro rebaixado no que concerne à valorização do trabalho e do trabalhador docente. A redução dos custos de manutenção dos cursos na rede privada e o receituário neoliberal de diminuição dos gastos públicos, pressionam as instituições públicas a reduzir custos e investimentos, impactando na qualidade do serviço prestado.

O Estado possui um papel fundamental na reprodução do modo de produção capitalista, garantindo a continuidade das relações sociais de produção, diminuindo a tendência da queda da taxa de lucro, reprimindo os movimentos populares e de trabalhadores, propiciando condições para a abertura e conquista de novos mercados, dentre outras funções (NETTO, BRÁS, 2006). No contexto educacional, os processos de expansão da iniciativa privada, e

³ O trabalhador é contratado como pessoa jurídica, ocultando o vínculo empregatício na aparência de contratação de uma empresa.

⁴ O trabalhador é contratado como prestador de serviços para uma plataforma on-line, que oferece os serviços aos clientes. Dessa forma o vínculo empregatício é ocultado na aparência de colaboração entre o trabalhador e a plataforma on-line.

também da estagnação do ensino público no Brasil não seriam impossíveis sem a influência direta do Estado (SEKI, 2019).

A partir do advento do regime de acumulação flexível, a participação do Estado na Economia diminuiu. Mas essa diminuição é relativa. Os aspectos de regulação e direcionamento das economias nacionais que diminuíram, assim como papel do Estado em assegurar uma legislação básica de proteção aos trabalhadores. Outros aspectos da participação estatal na economia se intensificaram, como o socorro à falência de grandes bancos e corporações, a repressão às organizações populares, a influência na garantia da mercantilização de setores antes considerados como direito do cidadão. (NETTO, BRÁS, 2006).

Realmente, o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras. A desmontagem (total ou parcial) dos vários tipos de *Welfare State* é o exemplo emblemático da estratégia do capital nos dias correntes, que prioriza a supressão de direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como "privilégios" de trabalhadores) e a liquidação das garantias ao trabalho em nome da "flexibilização" já referida. (NETTO, BRÁS, 2006, p. 226)

Outro aspecto importantíssimo do Estado atual é o suporte que este dá à financeirização do capital. O enfraquecimento das economias nacionais e das regulamentações de cada país ao fluxo de capitais estrangeiros permitiu um acúmulo de poder por parte dos capitais internacionais, que assumindo a forma financeira, puderam migrar para qualquer ponto geográfico, e também para qualquer outro setor da economia mundial (CHESNAIS, 1996).

O processo de precarização das condições de trabalho relaciona-se intimamente com essas transformações do Estado e com o novo papel que este tem assumido na sociedade contemporânea. Os trabalhadores do setor público e também do setor privado, estes mais intensamente, sofrem com a destruição dos planos de carreira, a diminuição ou extinção de concursos públicos, a sobrecarga de trabalho, as perseguições políticas e a retirada paulatina de direitos e garantias.

O estado brasileiro esteve presente e muito atuante durante todo o processo de expansão do Ensino à Distância no Brasil, tanto nas universidades particulares, por meio de subsídios e legislações permissivas, quanto nas universidades públicas, investindo pesado na expansão da

rede de ensino à distância, e diminuindo o orçamento de custeio e investimentos nessas instituições (SGUISSARDI, 2012).

Nesta seção expomos como o capital, em movimento perpétuo de valorização, submete a força de trabalho durante esse processo para extrair dela mais-valor. Também mostramos como se consolidou o Ensino Superior no Brasil, como esse nível de ensino na esfera privada é, atualmente uma grande plataforma de rentabilização de capital financeiro. Por fim, abordamos como esse processo tem se intensificado nos últimos anos e acelerado a precarização do trabalho docente.

Ressaltamos que, na esfera pública, apesar de não haver geração de mais-valor, os mecanismos de exploração e precarização das condições de trabalho do professor também estão presentes, visto a necessidade do Estado de acompanhar a iniciativa privada no que concerne a “eficiência” do processo educativo. Para alcançar a máxima eficiência, o Estado precisa diminuir o gasto com força de trabalho docente e aumentar o número de estudantes atendidos. Ao fazer esse movimento, o Estado diminui salários e retira benefícios, aumenta a carga horária e a intensidade do trabalho, suspende ou ameaça a continuidade de garantias e direitos como férias, licenças, a estabilidade no emprego. Há outras consequências menos imediatas, como a redução de investimentos nas instituições públicas e a contratação de docentes por meio de contratos rebaixados, como professores substitutos temporários (PREVITALI e FAGIANI, 2020).

Na próxima seção direcionaremos a análise para um âmbito mais específico. Após a exposição do contexto da precarização do trabalho docente, e da situação do Ensino Superior brasileiro no interior do regime de acumulação flexível de capital, analisaremos a implantação do Ensino Remoto Emergencial em decorrência da pandemia de COVI-19, e suas consequências para as condições de trabalho dos docentes universitários.

3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção temos o intuito de analisar o impacto da implementação do Ensino Remoto Emergencial, em virtude da pandemia do COVID-19 nas condições de trabalho docente. O Ensino Remoto Emergencial foi uma necessidade social imperativa do contexto pandêmico mundial, porém, é impactado diretamente pelas transformações do modo de produção e acumulação capitalistas, gerando consequências à educação pública superior. Para abordar a concretude da temática elaboramos um questionário on-line direcionado aos trabalhadores docentes de uma universidade pública federal. Em sequência analisaremos os resultados obtidos, tendo como fundamentação teórica autores clássicos e atuais que amparam suas pesquisas no método materialista histórico-dialético e/ou materiais de apoio que versam sobre a temática.

3.1 O Combate à Pandemia de COVID-19 e a Implantação do ERE

Faremos um breve histórico da evolução da pandemia do COVID-19, e também das medidas tomadas pelas autoridades brasileiras da educação para manter os sistemas de ensino em funcionamento.

Em 31 de dezembro de 2019, autoridades da província de Wuhan na China, alertaram a Organização Mundial da Saúde - OMS, sobre casos de uma pneumonia viral. No dia 21 de janeiro de 2020 foi confirmada a transmissão entre humanos desse vírus desconhecido. No seguinte 30 de janeiro, a OMS declara a situação do tipo “emergência internacional”. Após estudos em conjunto com especialistas de vários países, a OMS decretou uma pandemia de COVID-19, doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, mais conhecido como coronavírus. A OMS orientou os governos nacionais a estabelecer medidas para diminuir a disseminação do vírus e conter a pandemia. Dentre as medidas, estão o uso obrigatório de máscaras, distanciamento social e até isolamento social (OPAS, s.d.).

Nos primeiros meses de 2020, o governo brasileiro anunciou medidas de enfrentamento à COVID-19, promulgando a lei n.13.979 de 06 de fevereiro de 2020, estabelecendo uma situação de emergência de saúde pública de importância internacional. O primeiro caso brasileiro de contaminação pelo coronavírus foi registrado em 26 de fevereiro de 2020 (RESENDE, 2022).

Tanto no Brasil como no mundo, a definição do que é a pandemia, seu grau de gravidade, assim como as medidas necessárias para seu enfrentamento foram perpassadas por intensas disputas políticas e ideológicas. Os governos de países como Brasil, Estados Unidos e Inglaterra divergiram até mesmo sobre a própria existência da pandemia de COVID-19. No Brasil, a politização da pandemia resultou na fragmentação das políticas de combate e contenção do vírus, e as posições tomadas pelo governo federal geraram consequências catastróficas. O país é o segundo maior no número de mortes pela doença. (VENAGLIA, 2021).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, orientou políticas de manutenção do ensino durante a pandemia, sintetizadas nas operações da Coalizão Global pela Educação. É uma coalisão “multissetorial”, que envolve governos, iniciativa privada e organizações não governamentais sem fins lucrativos para dar continuidade à educação no período da pandemia (UNESCO, s.d.). Em torno do *slogan* #AprendizagemNuncaPara, a organização orienta e apoia vários países a manter a educação em funcionamento por meio de aulas remotas.

Medidas de distanciamento e isolamento social foram estabelecidas pelos governos estaduais e municipais (CARVALHO, 2020). No dia 17 de março de 2020, o MEC publicou a portaria n. 343 que autorizou a substituição das aulas presenciais por meios e tecnologias de informação e comunicação na educação superior federal. No dia 03 de abril de 2020 o MEC autorizou, por meio da portaria n. 373 o ensino não presencial para os níveis de ensino técnico e médio. Neste mesmo mês, muitas universidades públicas e secretarias estaduais de educação suspenderam as aulas presenciais. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS publicou a portaria n. 405 da reitoria, substituindo as aulas presencias por estudos dirigidos com ferramentas de Ensino à Distância e tecnologias da informação e comunicação - TIC.

No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação - CNE publicou o Parecer n. 05, orientando os estabelecimentos a não suspender o calendário escolar e acadêmico, cumprindo a carga horária obrigatória a partir de atividades não presenciais. As secretarias estaduais de educação e universidades públicas e privadas, aos poucos foram adotando o que foi denominado internacionalmente como ERE - Ensino Remoto Emergencial (HODGES, *et. al.*, 2020).

A previsão do fim da vigência do ERE foi incerta, visto a dificuldade no controle da pandemia de COVID-19 no Brasil e no mundo. Na UFMS, a portaria n. 405 estabeleceu a vigência provisória de trinta dias, com possível prorrogação. O ERE continuou vigente por praticamente dois anos na instituição. Durante esse período, várias versões do plano de

biossegurança foram formuladas, conforme os índices de referência da gravidade da pandemia se modificavam. Em março de 2022 foi decretada a transição do ERE para o Ensino Híbrido nos campi da universidade. Essa modalidade de ensino combina aulas presenciais, semipresenciais (quando parte dos alunos se encontra na sala de aula e outra parte participa remotamente) e aulas remotas. As aulas remotas continuaram opcionais para os docentes incluídos no grupo de risco, com mais de 60 anos ou que apresentam comorbidades (UFMS, 2022).

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi criada oficialmente em 1972, juntamente à divisão do estado de Mato Grosso, dando origem ao estado de Mato Grosso do Sul. É a maior Universidade multicampi do Brasil, estando presente em mais de onze municípios em todo o Estado. O câmpus de Paranaíba – CPAR começou a funcionar em 2001, ainda sem prédio próprio, que foi inaugurado em 2007. Atualmente, o CPAR possui três cursos de graduação, Administração, Matemática e Psicologia, todos com atividades de ensino, pesquisa, extensão e estágio obrigatório. Há também um curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Estratégica de Organizações, vinculado ao curso de administração. Estão lotados cinquenta e sete trabalhadores no câmpus, desempenhando variadas funções. São dezoito técnicos administrativos, vinte e nove professores e dez funcionários terceirizados.

3.2 Aplicação e Análise do Questionário “Condições de trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial”

O questionário (Anexo 1) utilizado para a obtenção de dados para a análise foi desenvolvido em junho e julho de 2021, sendo disponibilizado para os professores durante o mês de agosto de 2021, início do terceiro semestre de vigência do ERE.

São ao todo trinta e cinco perguntas, de caráter quantitativo e qualitativo, divididas em oito seções ou eixos: 1) Informações básicas; 2) Condições de Trabalho; 3) Características das aulas remotas; 4) Formação e Suporte para Uso dos Sistemas Digitais; 5) Aquisição e Manutenção dos Equipamentos Necessários para o Trabalho; 6) Qualidade das Atividades Docentes/Discentes; 7) Consequências do ensino remoto emergencial para a Saúde dos Docentes; 8) Informações Complementares. Ao todo foram obtidas nove respostas, aproximadamente 31% do total de professores do câmpus.

As questões foram elaboradas a partir de alguns objetivos:

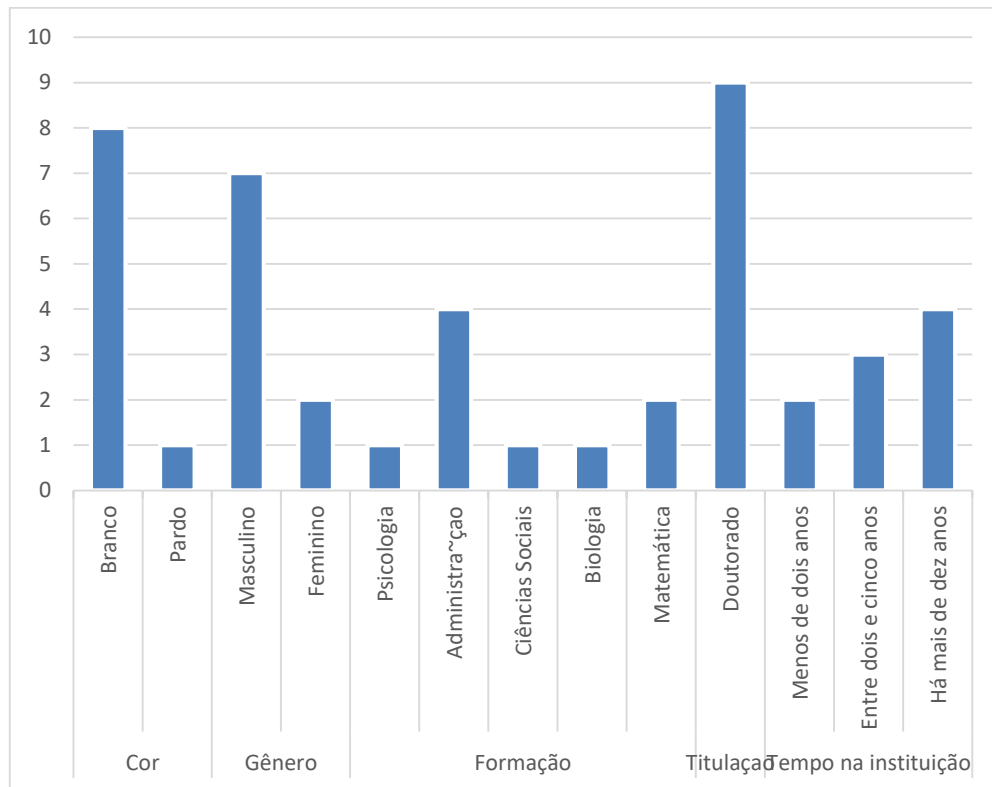
- Obter algumas características básicas e pessoais dos docentes, para construirmos uma noção geral dos participantes da pesquisa, em especial, área de formação, vínculo empregatício e experiência docente.
- Aprender informações que pudessem ser relacionadas com os principais elementos dos processos de exploração e precarização da força de trabalho na atualidade: aumento da intensidade e da jornada de trabalho; sobrecarga de funções; adoecimento de nexos laborais.
- Compreender a noção dos professores acerca do trabalho docente no Ensino Remoto e suas consequências.

Os dados de caráter quantitativos passaram por um tratamento estatístico simples, buscando saber a porcentagem da incidência de certas características, fatos, e elementos que permitam realizar procedimentos de inferência e dedução. Os dados qualitativos, relatos dos docentes em forma de texto, foram interpretados utilizando a metodologia da análise temática descrita por Minayo (2010). Conforme a autora a ferramenta consiste em elencar núcleos de sentido que se destaquem no objeto de estudo. No caso em tela, buscamos apreender os sentidos dos relatos docentes a respeito de suas condições de trabalho durante o período do ERE. Minayo (2010) elenca três etapas da análise temática, que buscamos utilizar na leitura e análise do material obtido nos questionários, sendo elas: i) a escolha de textos e materiais de auxílio e compreensão das hipóteses e objetivos do questionário; ii) a exploração classificatória das respostas obtidas no questionário, visando construir núcleos a serem analisados; iii) investigação dos núcleos temáticos que se destacaram a partir do aporte teórico resgatado na revisão bibliográfica. Por meio deste percurso metodológico pudemos relacionar as respostas obtidas com as principais características do processo de exploração da força de trabalho e precarização das condições laborais docentes. A análise temática é utilizada mais comumente em entrevistas, mas por ser bastante versátil, pode também ser utilizada para a análise de dados de questionário (BRAUN e CLARKE, 2006).

3.2.1 Informações Básicas

O primeiro eixo possui a finalidade de obter as informações básicas do docente, como idade, sexo, cor, área de formação e titulação. Outras informações básicas enfocam a relação do docente com a instituição em que trabalha, como o tipo de vínculo trabalhista, se atua também na pós-graduação, em qual(is) curso(s), e há quanto tempo trabalha na instituição.

Gráfico 1: Resumo do Eixo 1 - Informações Básicas



FONTE: Elaboração própria.

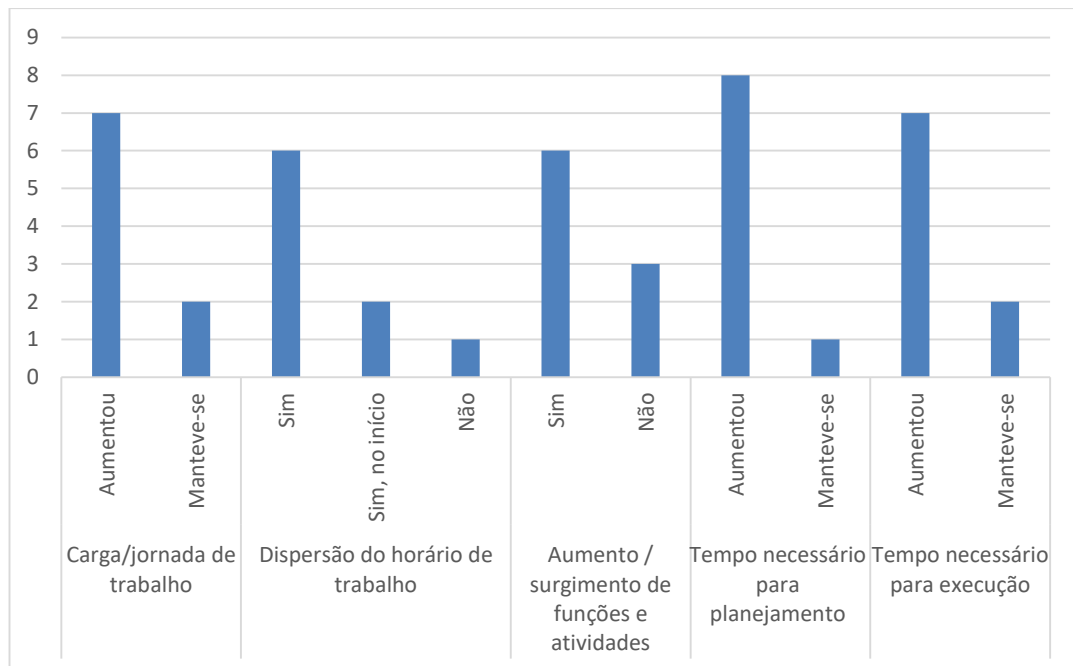
A idade dos respondentes é entre 33 e 57 anos, sendo a média de idade de 42 anos. Todos são doutores e professores concursados. Oito se declaram da cor branca e um da cor parda. Sete pessoas se declaram do sexo masculino e duas do feminino. Dentre os três cursos ofertados no câmpus de aplicação do questionário, estão lotados docentes de diversas áreas: uma pessoa é da área de psicologia, quatro de administração, duas de matemática, uma de ciência Sociais e educação escolar e uma de biologia e genética humana. Apenas um docente atua na graduação e pós-graduação. Apenas uma pessoa faz parte da instituição há menos de dois anos, três deles entre dois e cinco anos, e quatro trabalham na instituição há mais de dez anos. Quatro docentes possuem outro cargo ou função administrativa, sendo duas de coordenação de curso e duas de membro de Comissão de Estágio e Pesquisa.

Temos, portanto, um conjunto de respondentes com experiência docente, e formação de alto nível de diversas áreas diferentes. Em sua maioria são homens por volta de 45 anos. Como todos são concursados, possuem um vínculo de trabalho sólido e estável, gozando de mais direitos do que a grande maioria dos trabalhadores brasileiros.

3.2.2 Jornada de Trabalho e Funções a Desempenhar Durante o Ensino Remoto

O segundo eixo busca obter informações sobre a carga de trabalho durante a vigência do ensino remoto. As cinco perguntas procuram detalhar se existiu ou não, e como se apresentou a sobrecarga de trabalho docente. Seja na dispersão do horário de trabalho, no aumento/surgimento de novas atividades, ou no aumento de tempo necessário para o planejamento e execução das atividades didáticas como avaliações, trabalhos e atividades complementares.

Gráfico 2: Resumo do Eixo 2 - Jornada de trabalho e funções laborais durante o ERE



Fonte: Elaboração própria.

A primeira pergunta indaga se houve aumento ou diminuição da carga/jornada de trabalho. Isso significa que o indivíduo pode trabalhar por mais ou menos tempo do que trabalhava antes, alterando sua jornada. Ele também pode trabalhar mais intensamente, até mesmo por uma duração de tempo igual, mas com mais ou menos intensidade, o que significa maior ou menor ritmo de atividades, mais ou menos pausas e mais ou menos cansaço depois de um dia de trabalho.

Dois respondentes afirmaram que a carga/jornada de trabalho se manteve a mesma, e seis responderam que ela aumentou, mesmo a jornada legal não sofrendo alterações; uma pessoa respondeu somente que sim, afirmando que houve alteração, mas sem especificar se foi aumento ou diminuição.

A segunda pergunta é respeito da dispersão do horário de trabalho, ou seja, se o trabalhador docente sente que seu horário de trabalho está disperso, sem limites fixos ou satisfatoriamente regulares, extrapolando os horários que costumava trabalhar durante o ensino

presencial. Uma pessoa respondeu que não houve dispersão. Duas pessoas responderam que houve no início da pandemia, e uma delas especificou que gravava e editava aulas, se desdobrando em outros horários para realiza-las. Quatro docentes responderam somente sim e dois responderam que houve, apontando horários incomuns em que tinham que trabalhar, como fins de semana e madrugadas.

A terceira pergunta do eixo é a respeito do aumento/surgimento de funções e atividades a desempenhar. O trabalhador pode ou não ter percebido um aumento das funções que já realizava anteriormente, como também passar a desempenhar novas atividades que antes não eram de sua obrigação. Três pessoas responderam que não houve aumento/surgimento de funções e atividades.

Seis respondentes afirmaram haver aumento e/ou surgimento de novas atividades, especificando-as. Elas estão listadas abaixo e foram classificadas como atividades que já eram desempenhadas no ensino presencial, e atividades novas, que surgiram a partir da vigência do ERE.

Tabela 2: Aumento ou surgimento de atividades a desempenhar durante o ERE

Função Desempenhada	Tipo
Planejamento de atividades para contabilizar presença	Aumento
Correções	
Plantões de dúvidas	
Atividades administrativas como relatórios	
Atividades burocráticas	
Reuniões	
Atendimento aos alunos	
Oferecer suporte de TIC para colegas docentes.	Nova atividade
Planejamento de suspensão e retomada de atividades de estágio	
Verificações no AVA (Ambiente virtual de aprendizagem)	
Readequação de projetos de estágio	
Gravação de aulas	
Organização de conteúdos no AVA	

Fonte: Elaboração Própria

A quarta pergunta trata do aumento do tempo necessário para o planejamento das aulas e demais atividades didáticas, se essas atividades que já existiam no ensino presencial se tornaram mais dispendiosas durante o ERE. Um trabalhador afirmou que se manteve o mesmo tempo necessário, pois ele já utilizava estudos dirigidos e atividades assíncronas que complementavam suas aulas. Oito responderam que houve aumento. Dentre elas, quatro descreveram o porquê do aumento no tempo de planejamento, afirmando que o ERE demanda mais planejamento, são necessárias novas formas de lecionar, novas formas de engajar o aluno e que a preparação de aulas e a disponibilização do conteúdo para os estudantes demandou mais tempo no ERE.

A quinta pergunta busca saber se houve aumento no tempo de execução das atividades. Um respondente afirmou que não houve, uma vez que utilizava as mesmas estratégias didáticas no ensino presencial, como o uso da plataforma digital para entrega de trabalhos e estudos dirigidos, e outra pessoa respondeu simplesmente não. As outras sete pessoas responderam que aumentou o tempo de execução. Uma descreveu que realizava provas orais como método de avaliação, já que precisava garantir que não houvesse plágio, e que o processo se mostrava muito exaustivo.

Os dados deste eixo apontam para os dois mais básicos aspectos da exploração do trabalhador: aumento da jornada de trabalho e aumento da intensidade do trabalho. Estes são os principais elementos da produção de mais-valor absoluto. Os capitalistas estão sempre pressionando pela extensão da jornada de trabalho, seja sua extensão formal, estabelecida em contrato, conforme a legislação; seja por meios informais, obrigando os trabalhadores a desempenharem seu serviço além das horas diárias contratadas (MARX, 2013).

Na medida em que os trabalhadores conseguem estabelecer limites para a jornada de trabalho por meio da legislação estatal, cabe aos empresários utilizar outras maneiras de aumentar a jornada e a intensidade de trabalho. Conforme apresentamos na seção II, a principal ferramenta dos empresários é o incremento do capital constante, ou seja, o investimento em inovações tecnológicas e organizacionais para aumentar o ritmo e a intensidade da produção, sem necessariamente aumentar a jornada formal de trabalho.

Esse fenômeno tem acontecido de variadas maneiras conforme o modo de produção capitalista se transforma. Durante o regime de acumulação rígida, as transformações tecnológicas levavam à ultra especialização do trabalhador, à simplificação do trabalho e a assunção de postos fixos de trabalho, tanto no sentido organizacional (hierarquia na empresa) quanto físico (local de trabalho na esteira da produção) (PINTO, 2007). Já no regime de acumulação flexível do capital, que não acaba com as formas tayloristas-fordistas de organização da produção e controle dos trabalhadores, mas as incorpora, há uma tendência a diversificar e flexibilizar as funções e conhecimentos necessários. O foco do controle dos trabalhadores no processo de trabalho não é primordialmente físico, mas subjetivo, psíquico (MARTINS, 2017). Houve uma ênfase no controle emocional e comportamental, na aquisição de habilidades e competências, na flexibilidade e adaptação a novas situações e atividades a desempenhar (ANTUNES, 2018).

As inovações tecnológicas que têm transformado profundamente a produção fabril e os serviços atualmente, são genericamente classificadas como Indústria 4.0 (SCHWAB, 2016). As consequências para aqueles que vivem do trabalho no contexto da luta de classes, devido à

introdução e generalização dessas tecnologias na produção, são análogas às consequências vividas pelos trabalhadores durante a primeira revolução industrial, mas qualitativamente diferentes, conforme Previtali e Fagiani (2020, p. 219):

Se, durante a Primeira Revolução Industrial (1760) ou Indústria 1.0, as instalações de produção mecânica incorporaram atividades humanas essencialmente manuais, que exigiam força e precisão, tornando o ser humano, como anunciou Marx, um “apêndice da máquina”, a Quarta Revolução Industrial tem como elemento peculiar a substituição de operações mentais humanas pelas máquinas.

Não é qualquer processo “mental” que pode ser apropriado e automatizado. Ele deve ser passível de obedecer a determinados padrões, que são estabelecidos conforme o interesse de classe de quem tem propriedade sobre a tecnologia (PREVITALI e FAGIANI, 2020). A utilização dessas tecnologias, que são mercadorias pertencentes ao capital, tende à proletarianização, desqualificação e à precarização da classe trabalhadora (BRAVEMAN, 1987). Por isso na atualidade, não são apenas os trabalhadores não qualificados e que exercem atividades manuais que sofrem com a precarização laboral, os profissionalizados e especializados, com maiores necessidades de escolarização e qualificação também são atingidos por esse processo (ANTUNES, 2018). Esses fatos exemplificam a atualidade das descobertas feitas no século XIX por Marx (2013, p. 591):

Daí este notável fenômeno na história da indústria moderna, a saber, de que a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho. Daí o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se converte no meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital.

A maioria dos docentes que responderam o questionário afirmaram que a carga e jornada de trabalho aumentou, e ainda, que houve dispersão do tempo de trabalho para outros horários incomuns, algo que foi possibilitado pelo desenvolvimento e emprego das inovações tecnológicas na produção fabril e nos serviços nas últimas décadas. Não é viável, sequer desejável pelo capital, deslocar um trabalhador de sua casa para o local de trabalho, para que ele realize uma tarefa de alguns minutos de duração e volte para casa. Com o trabalho remoto, que pode ser realizado de qualquer lugar, isso se tornou não só viável como altamente necessário. O trabalho em casa, intensificado pela quarentena durante a pandemia de COVID-19 tem confundido espaço de trabalho e espaço privado, contribuindo para a diluição da separação entre tempo de trabalho e tempo livre.

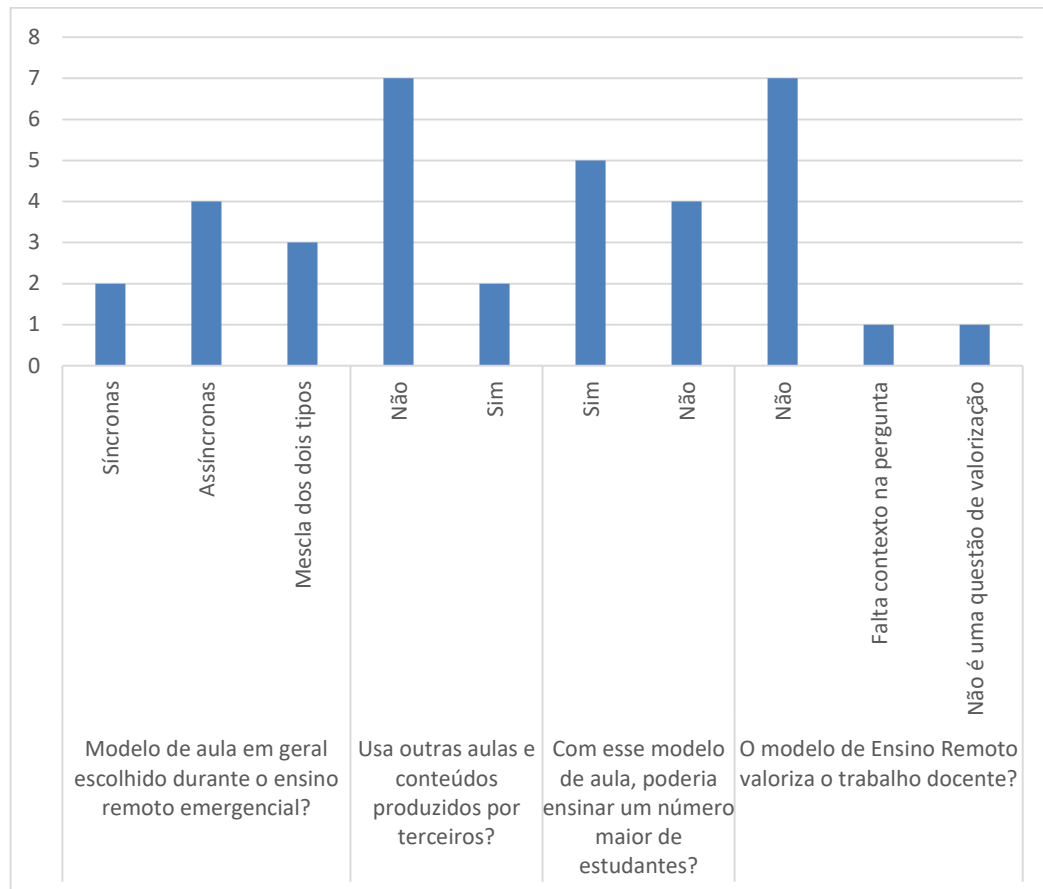
O desenvolvimento da tecnologia aplicada na produção significou uma intensa simplificação do trabalho, como na introdução da maquinaria na indústria têxtil do século XIX, e tal qual o resultado geral dos efeitos da aplicação dos princípios do taylorismo na indústria durante todo o século XX (PINTO, 2007). Porém, o incremento do capital constante na forma de inovação tecnológica tem também produzido o efeito de exigir atividades mais elaboradas e diversificadas dos trabalhadores, além de uma alta capacidade de se adaptar a mudanças constantes dessas atividades. Essa capacidade de adaptação implica rápido aprendizado para a formação das novas habilidades requeridas (ANTUNES e BRAGA, 2009). O trabalho sob o sistema capitalista tem adquirido cada vez mais essas características, sobretudo a partir da difusão do toyotismo nos anos 1960 (PINTO, 2007).

A maioria dos respondentes (66,6%) aponta o surgimento de novas funções a desempenhar, como mostrado na Tabela 1, indicando a exigência de que os trabalhadores docentes se adaptem com rapidez para desempenhar funções variadas e que se modificam constantemente. O tempo necessário para o planejamento e a execução das atividades didáticas também aumentou, e de certa forma, para que os mesmos resultados do ensino presencial fossem alcançados. Todavia, surgiram novas dificuldades para exercer as atividades pedagógicas remotas, adaptando os conteúdos, materiais, horários e agenda.

3.2.3 Características das Aulas Remotas

O terceiro eixo busca levantar informações sobre características das aulas remotas, como elas estão sendo ministradas pelos professores e quais materiais eles utilizam. Analisando essas informações, procuramos identificar elementos que apontem para a apropriação sistemática e sistematizada de atividades docentes. Isso significa, que funções que são realizadas por trabalhadores docentes atualmente, poderiam ser realizadas por sistemas automatizados, ou por trabalhadores menos qualificados.

Gráfico 3: Resumo do Eixo 3 - Características das Aulas Remotas



Fonte: Elaboração própria.

A primeira pergunta é a respeito do modelo de aula em geral escolhido durante o ERE. O respondente deveria escolher entre três modelos: a) aulas síncronas, transmitidas ao vivo, com horário e duração análogos aos da aula presencial; b) aulas assíncronas, compostas de atividades que não ocorrem necessariamente durante o horário de aula, via sistemas de ensino como o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e Moodle; c) uma mescla dos dois modelos anteriores. Quando perguntamos sobre o modelo escolhido em geral, nos referimos à maioria das aulas ministradas, visto que é desejável utilizar um ou outro tipo a depender da atividade.

Quatro trabalhadores responderam que as aulas são uma mescla de atividades síncronas e assíncronas. Outros dois responderam que utilizam aulas síncronas, e três deles responderam que as aulas são assíncronas.

A segunda pergunta trata da utilização de outras aulas e conteúdos produzidos por terceiros. São três alternativas: a) Sim, esses recursos compõem a maioria do tempo de minhas aulas; b) Sim, esses recursos compõem uma parte do tempo de minhas aulas, e c) Não utilizo.

Dois respondentes afirmaram que utilizam esses recursos, que compõem uma parte do tempo das aulas, enquanto os outros sete docentes responderam que não utilizam. Nenhuma pessoa respondeu que conteúdos de terceiros comporiam a maioria do tempo de aula.

A aplicação em larga escala dos princípios de Taylor significou a expropriação do saber dos operários sobre o processo de trabalho, e, posteriormente, sua materialização nas máquinas (NETTO e BRAS, 2006). Estariam os professores em uma posição análoga à dos operários no início do século XX? Na medida em que a informação se apresenta atualmente como gratuita e facilmente disponível; as teorias educacionais hegemônicas apontam que o professor não é mais o responsável pela transmissão do conhecimento; e as inovações tecnológicas da Indústria 4.0 estão substituindo atividades intelectuais, quais atividades ainda estão sob domínio desses profissionais, e que asseguram a sua existência enquanto tais?

Até 2030, aproximadamente 30% das ocupações serão substituídas por automação robótica. Por volta de 24% em países como Estados Unidos e Alemanha, 26% no Japão e 15% no Brasil. Ocupações com maior interação humana terão menos chances de serem substituídas por sistemas automatizados, como advogados, professores ou garçons (MACKINSEY & COMPANY, 2017 apud EVANGELISTA, 2018).

Isso não significa que essas profissões não serão impactadas. Há muitas formas de precarização do trabalhador relacionadas às inovações tecnológicas, e que diferem de sua total substituição. Uma das principais formas é a perda de autonomia do profissional em relação ao seu trabalho. Selecionar os conhecimentos que devem ser transmitidos e, organizá-los na forma de saber escolar, que deverá ser transmitido no tempo e espaços próprios da escola, são duas importantes funções do profissional docente (SAVIANI, 2011). Professores de uma instituição que fossem obrigados a utilizar somente conteúdos previamente definidos, oriundos de fontes previamente definidas, como por exemplo, um sistema on-line que reúne todos esses materiais, teriam sua autonomia drasticamente afetada.

A terceira pergunta indaga se o docente considera que nesse modelo de aula seria possível ensinar um número maior de estudantes ao mesmo tempo. Quatro pessoas responderam que não e cinco responderam que sim.

Expusemos na seção II, a necessidade inexorável do modo de produção capitalista de aumentar a produção de mercadorias e diminuir os custos e o tempo de produção para aumentar o mais-valor e a taxa de lucro (MARX, 2013). Essa necessidade está intimamente relacionada com o aumento da intensidade e da jornada de trabalho e com a constante inovação tecnológica, dois elementos dos quais já tratamos.

O incremento de capital constante possibilita maior produção em menos tempo. Isso implica, para além dos efeitos imediatos na classe trabalhadora (aumento da jornada de trabalho e aumento da intensidade do trabalho), efeitos secundários. Um deles é a “liberação” de parte da força de trabalho do processo produtivo, em outras palavras, demissões de trabalhadores, que são transformados em força de trabalho supérflua, ou, superpopulação relativa (MARX, 2013).

Vários acontecimentos no contexto da expansão do Ensino à Distância apontam para esse fenômeno nos serviços educacionais, principalmente no setor privado, com especial agudização de seus efeitos para os trabalhadores docentes no período da pandemia. Observa-se que o EaD tem gerado barateamento do custo por aluno, e um aumento no número de estudantes por professor, conforme relatos dos próprios empresários do ramo da educação superior privada, examinados por Seki (2020).

O processo de expansão da EaD no Ensino Superior brasileiro ocorre desde muito antes da pandemia de COVID-19, conforme foi exposto na seção II. Em 2009, a modalidade EaD respondia por 40% das matrículas em licenciatura nas redes privadas e a 20% nas instituições públicas, tendo no total 35% das matrículas em EaD. Já em 2019, os números eram de 74% na rede privada e 18% na rede pública. Mas do total de matrículas em licenciatura, mais da metade, 50,2% foram realizadas na modalidade à distância (INEP, 2020).

No decorrer desse processo de expansão, ocorreram muitos casos de demissão de docentes, mais intensivamente a partir de 2017. Os professores de maior formação e maior tempo de trabalho na instituição eram os maiores alvos, pois recebiam os maiores salários. Houve situações inclusive de demissão desses profissionais e posterior recontração com pisos salariais e planos de carreira inferiores. A implementação do EaD possibilitou turmas com centenas de estudantes e aulas ministradas por professores com baixos salários e menor formação (SEKI, 2021).

As novas tecnologias da informação, testadas amplamente durante a consolidação da EaD no Brasil passaram por um processo de massificação de seu uso, em todos os níveis educacionais, durante Ensino Remoto Emergencial, vigente nos anos de 2020 e 2021, devido às medidas de restrição do contato social para combater a pandemia de COVID-19. Durante o primeiro e início do segundo semestre de vigência da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, várias redes de Ensino Superior privado realizaram processos de demissão em massa de docentes. Houve até mesmo a substituição de professores na realização de atividades específicas, como a correção de provas, que foram realizadas por robôs automáticos

(PALHARES, 2020). Ao mesmo tempo, várias redes privadas de ensino anunciaram imensos aumentos nas matrículas em cursos à distância ou presenciais de até 68% nos primeiros meses da pandemia e do isolamento social (OLIVEIRA, 2022).

Embora isso não esteja acontecendo nas universidades públicas, cujos professores são servidores e possuem outra forma de contrato de trabalho, o EAD também tem se expandido nessas instituições, e a reorganização do setor privado pode influenciar as políticas públicas futuramente. Disciplinas que eram ofertadas presencialmente por professores substitutos, que já são trabalhadores com contrato mais precário de trabalho, poderão ser oferecidas remotamente, estruturadas com conteúdo e atividades assíncronas, desenvolvidas previamente por docentes e pesquisadores, não havendo a necessidade de contratação de professor.

A conversão do mais-trabalho em mais-valor tem acontecido objetivamente nas universidades privadas mercantis com a reversão da força de trabalho do ensino presencial para a modalidade EaD. Esse movimento se dá por meio da redução da força de trabalho e do consequente aumento da jornada desses profissionais, que passam a acumular funções e, apesar disso, seguem ganhando o mesmo valor. [...] (NASCIMENTO, CRUZ, 2021, p. 9)

A discrepância entre o número de professores doutores nas instituições públicas e nas privadas é gritante, como mostra o censo da educação superior de 2019 (INEP, 2020). A substituição de força de trabalho mais qualificada por uma menos qualificada nas universidades públicas é um fenômeno que precisará ser observado no médio-longo prazo.

Por fim, perguntamos se o modelo de ensino remoto valoriza o trabalho docente. Sete respondentes afirmaram que não. Dentre elas, uma pessoa respondeu “jamais, em hipótese alguma”, descrevendo que os alunos afirmam que a qualidade da formação caiu muito e que ele se sente impotente para resolver a situação. Outra pessoa afirmou que tanto docentes quanto discentes não possuem a estrutura adequada para o ensino remoto.

Uma pessoa afirmou que é difícil responder à pergunta sem uma contextualização do que significa valorizar; que durante a pandemia, o ERE respeitou docentes e discentes, sendo a melhor saída possível para enfrentar a situação (pandemia), que já estava durando três semestres. Também respondeu que desconsiderando a pandemia, o ERE afeta diretamente a interação entre docentes e discentes, causando diversos prejuízos, sendo nesse sentido uma desvalorização do trabalho docente.

Uma pessoa afirmou que não é questão de valorização, que os docentes não estavam preparados para atuarem de forma remota. A falta de formação seria um problema de gestão

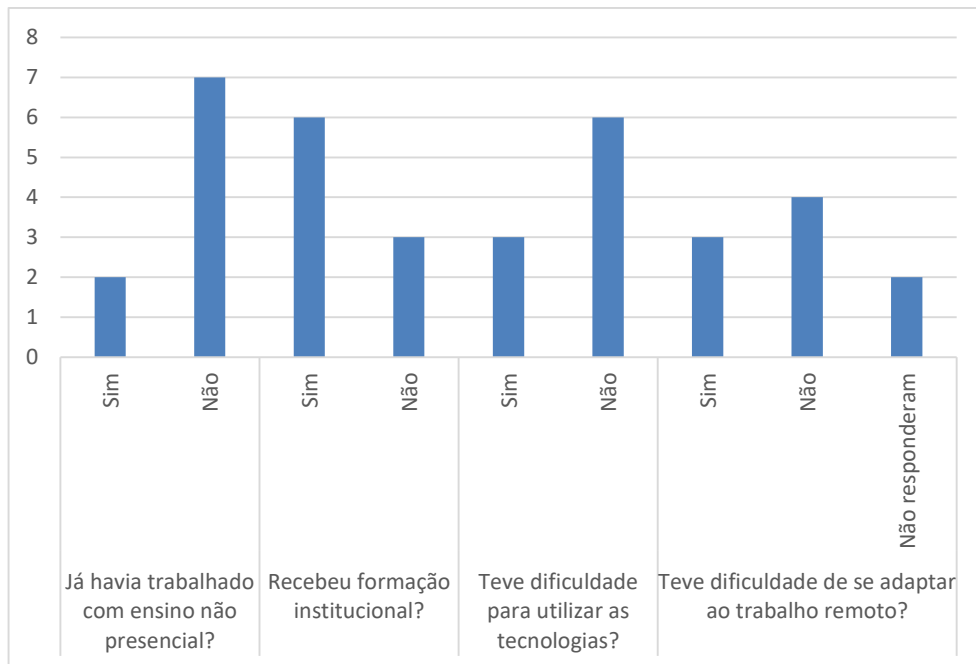
das universidades públicas, que estariam atrasadas em relação às instituições privadas, mais preparadas estruturalmente para o ensino remoto.

A grande maioria dos professores acredita que o ERE não valoriza o trabalho docente. Embora apenas um dentre esses respondentes tenha especificado o porquê da resposta, podemos deduzir que a maioria dos participantes (77,7%) não está satisfeita com suas condições de trabalho e com seus resultados durante o ERE. A interação instantânea que ocorria em sala de aula não pode ser reproduzida. O índice da realização de aulas síncronas é baixo, e apontado por algumas pesquisas como cansativo (RAMACHANDRAN, 2021).

3.2.4 Formação e Suporte para Uso dos Sistemas Digitais

O quarto eixo procura saber se os respondentes tiveram alguma formação oferecida pela instituição para desempenhar as funções requeridas pelo ensino remoto, ou seja, se estavam razoavelmente preparados para as mudanças ocorridas na implantação do ERE.

Gráfico 4: Resumo do Eixo 4 - Formação e suporte para uso dos sistemas digitais



Fonte: Elaboração própria.

A primeira questão busca saber se o docente já trabalhou com ensino não presencial anteriormente. Seis pessoas responderam que nunca haviam trabalhado com nenhuma forma de ensino não presencial. Um respondente afirmou que possui mais de 12 anos de experiência, embora as características do ERE sejam diferentes, já que não existem encontros presenciais periódicos. Uma pessoa respondeu que estava iniciando na modalidade à distância em algumas

disciplinas justamente no primeiro semestre em que se iniciou a pandemia, enquanto outra afirmou apenas que sim.

A segunda pergunta indaga se o respondente recebeu alguma formação institucional para utilizar sistemas e equipamentos para o ERE. Três trabalhadores responderam que não haviam recebido, porém, um deles informou que havia recebido formação em outra instituição em que trabalhou anteriormente. Cinco pessoas responderam que sim, embora uma afirmou ter recebido uma formação parcial, e outra apontou que recebeu dicas importantes, mas aprendeu sozinha a maioria daquilo que era necessário para desempenhar suas funções. Uma pessoa afirmou que a instituição ofereceu formação, porém ela não participou, pois já dominava as tecnologias.

A terceira pergunta do eixo é a respeito do docente ter sentido dificuldade com o uso das tecnologias para ensinar remotamente. Seis pessoas responderam que não tiveram dificuldades, e uma delas alegou que não teve devido ao fato de ter experiência prévia. Uma pessoa respondeu apenas que “sim”, enquanto outra afirmou que teve um pouco de dificuldade. O último docente respondeu que teve no início da pandemia, conseguindo se adaptar posteriormente.

A última questão procura saber se o docente teve dificuldade de se adaptar ao trabalho remoto, como por exemplo, conciliar vida privada e trabalho remoto em casa. Quatro pessoas responderam que não tiveram nenhuma dificuldade. Uma pessoa respondeu que teve e ainda tem dificuldade de se adaptar. Uma afirmou que teve muita dificuldade, especialmente no início da pandemia. Duas pessoas não responderam devido a problemas técnicos no questionário, que foram corrigidos posteriormente.

Enquanto 33,3% dos docentes afirmam já terem trabalhado com ensino não presencial, 77,7% afirmam terem tido alguma formação para modalidades não presenciais, e 77,7% também afirmam que não tiveram dificuldade com as tecnologias necessárias para o desempenho de suas funções. Apesar do Ensino Remoto Emergencial se destacar, justamente por seu caráter emergente e contingente, podemos deduzir que ele foi implantado em um contexto de consolidação das condições para a primazia do ensino não presencial.

O ano de 2019 é marcado por ser o primeiro no Brasil, em que o número de matrículas presenciais, foi menor que o número de matrículas EaD, no Ensino Superior, conforme o Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2020). Além disso, a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação encontra-se também em estágio mais avançado. A digitalização dos serviços públicos também tem seguido um forte ritmo de crescimento. Em novembro de 2021, o governo federal havia atingido a marca de mil e quinhentos serviços digitalizados, chegando a mil e seiscentos em março de 2022 (BRASIL, 2022). O aumento do número de domicílios

com acesso à internet também foi vertiginoso desde 2015. 58% da população possuía acesso à internet naquele ano, 63% da população urbana e 34% da população rural. Em 2020, 81% da população possuía acesso à internet, 83% da população urbana e 70% da população rural (CETIC.BR, 2021).

Vivemos em um período de transição para uma sociedade digitalizada e, segundo muitos estudiosos, mais próspera e justa para a humanidade (LEVY, 1997). Embora seja inegável que as transformações tecnológicas e informacionais estejam modificando radicalmente muitos aspectos da sociedade contemporânea, não concordamos com as promessas da era da Sociedade do Conhecimento (DUARTE, 2008; ANTUNES, 2009).

Apesar do contexto mais favorável para a implantação de tecnologias educacionais remotas, é preciso ressaltar seus problemas. Destarte não podemos deixar de mencionar o fato de que grande parte da população brasileira ainda se encontra na condição de exclusão digital (LEÓN, 2021). Estudos apontam que 33,9 milhões de pessoas estão desconectadas da internet, além de outras 44,8 milhões que podem ser classificadas como conectadas parcialmente. Outro dado preocupante, é o fato de que apenas 8% dos internautas plenamente conectados são das classes C, D e E (CETIC.BR, 2021).

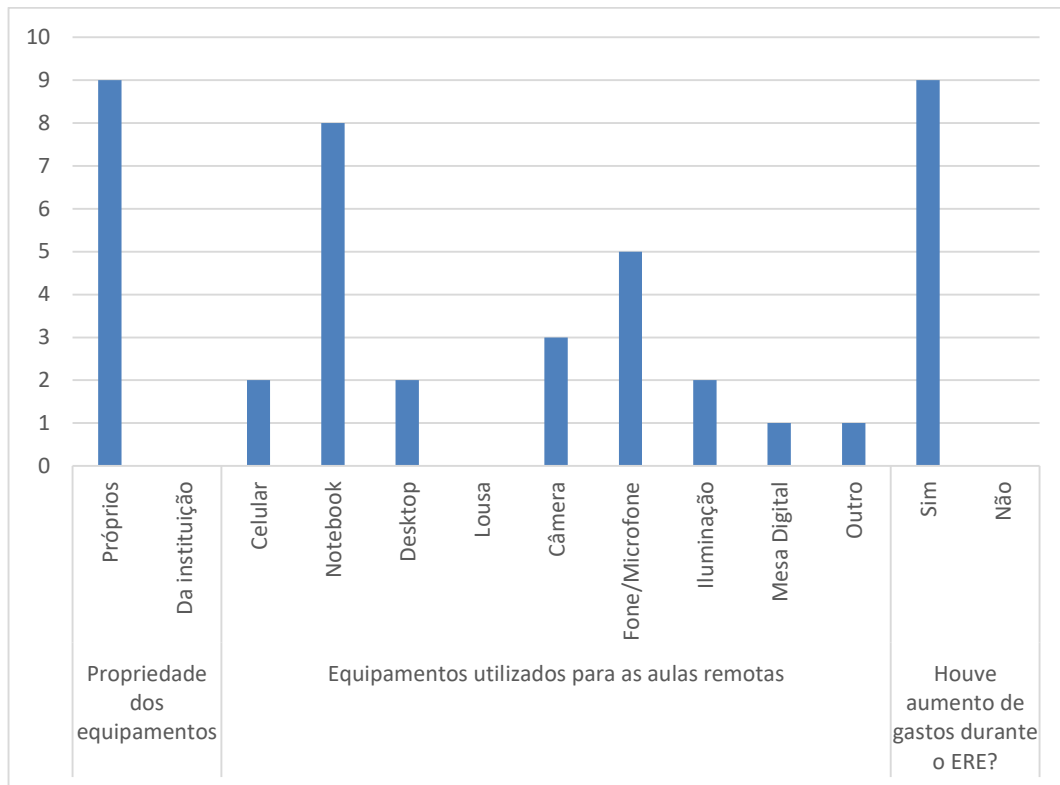
O estudo realizado por Castioni e Melo *et. al.* (2021), utiliza dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua ou Pnad contínua, para estimar o número de estudantes universitários em 2020 e 2021 sem acesso à internet no domicílio. Do total de 7,9 milhões de estudantes universitários, 94.880 da rede privada, e 60.167 da rede pública não tinham acesso à internet.

Também é preciso destacar que 33,3% dos respondentes tiveram dificuldades para utilizar as tecnologias remotas e para se adaptarem ao ERE. Apontamos novamente as principais características que o capital exige dos trabalhadores de diversos setores na contemporaneidade: a rápida adaptação e flexibilidade dos docentes, para desempenhar novas funções, muitas vezes de caráter improvisado e experimental (PREVITALI, FAGIANI, 2020).

3.2.5 Aquisição e Manutenção dos Equipamentos Necessários para o Trabalho

O quinto eixo busca levantar informações sobre os equipamentos utilizados para as aulas remotas, e se os trabalhadores tiveram de arcar com gastos necessários para provimento da estrutura física necessária para o trabalho remoto.

Gráfico 5: Resumo do Eixo 5 – Equipamentos utilizados para aulas remotas



Fonte: Elaboração própria.

A primeira pergunta indaga de quem são os equipamentos utilizados para as aulas remotas, se foram fornecidos pela instituição, ou se são do próprio docente. Todos os respondentes afirmaram que os equipamentos são próprios.

A segunda pergunta é a respeito de quais equipamentos têm sido usados para as aulas. O notebook foi o equipamento mais utilizado, sendo apontado por oito respondentes. Em segundo lugar, fone e microfone, com cinco. A câmera aparece em terceiro, utilizada por três pessoas. Em quarto lugar com duas pessoas computador de mesa, celular e iluminação. Uma pessoa utilizava mesa digital para as aulas remotas.

A terceira pergunta indaga se o professor teve aumento de gastos com o trabalho remoto. Todos afirmaram que houve aumento de gastos durante o ERE. Oito responderam que adquiriram equipamentos de tipo que não possuíam antes ou equipamentos mais potentes e quatro afirmaram que aumentou o gasto com energia elétrica.

Tabela 2 – Aumento de gastos pessoais com equipamentos para o trabalho remoto

Tipo de Gasto	Número de Respondentes
Gasto com Energia elétrica	4
Gasto com compra de notebook	2
Desgaste dos equipamentos que possuía	1
Gasto com compra de microfone, câmera e refletor	1
Gasto com compra de tablet	1

Fonte: Elaboração própria.

Devido ao regime de *home office*, grande parte da responsabilidade pela estrutura de trabalho durante a pandemia ficou a cargo dos trabalhadores, aumentando os gastos com aquisição e manutenção de equipamentos, móveis e energia. Todos os respondentes utilizaram somente equipamentos próprios para as aulas remotas, e todos tiveram aumento de gastos para manter uma infraestrutura de trabalho na própria casa.

A pandemia acelerou uma tendência de muitos setores do mercado de trabalho, de implantar o trabalho remoto e diminuir custos de manutenção do espaço físico e transporte de funcionários. O Banco do Brasil anunciou que manterá ao menos 30% de seus funcionários no regime de *home office* mesmo após o fim da pandemia, economizando R\$ 1,7 bilhões e desocupando dezenove prédios (GARCIA, 2020). Ao mesmo tempo, equipamentos e outras condições acabam tendo seus custos de aquisição e manutenção transferidos para os trabalhadores. Isso é muito comum em processos de uberização, como por exemplo, quando motoristas de aplicativo tem de custear todos os gastos com o veículo, ou entregadores de pedidos por aplicativo (SLEE, 2017).

O trabalho do profissional docente, assim como de outros setores de serviços, está se tornando cada vez mais um trabalho digital, cuja matéria-prima é a informação. Nesse tipo de laboro, a relação entre trabalhadores e local de trabalho torna-se menos imediata.

Em primeiro lugar, para o trabalho digital, a ligação entre tempo e distância foi quase inteiramente rompida. A proximidade agora entre empregadores, trabalhadores e clientes quase não tem impacto sobre quão rápido um produto ou serviço digital pode ser entregue. Em segundo, para muitos tipos de trabalho de serviços, a geografia tornou-se, menos aderente. 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. (GRAHAN, ANWAR, 2020, p. 49)

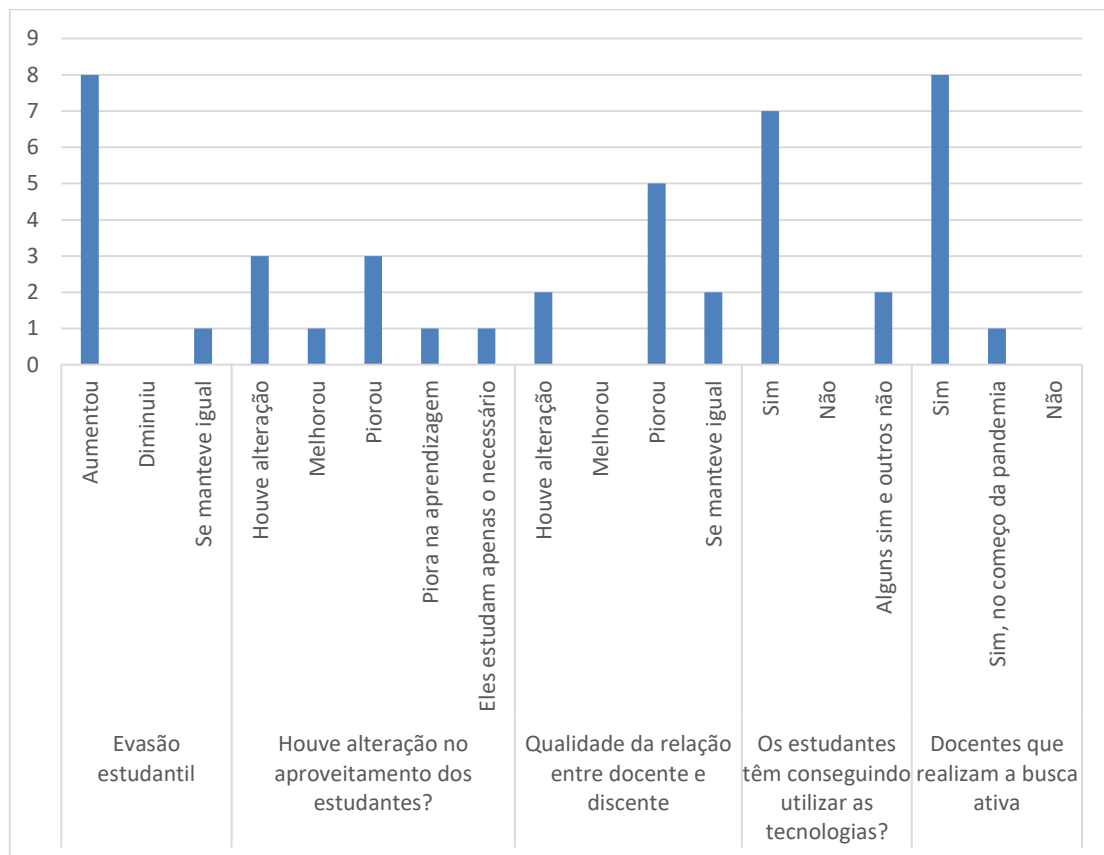
Além de custos com a aquisição e manutenção de equipamentos, o trabalho em casa pode significar para as instituições empregadoras, como a universidade, redução em custos com vale-

transporte e infraestrutura em geral (energia elétrica, manutenção predial, móveis e materiais de escritório).

3.2.6 Qualidade das Atividades Docentes/Discentes

O sexto eixo trata da qualidade da relação entre professor e estudante, uso dos sistemas digitais pelos alunos e o que os professores pensam a respeito de evasão e aproveitamento discente.

Gráfico 6: Resumo do Eixo 6 - Qualidade das atividades docentes/discentes



Fonte: Elaboração própria.

A primeira pergunta do eixo busca saber se o professor observou aumento ou diminuição da evasão estudantil. Oito pessoas responderam que houve aumento da evasão, e uma pessoa respondeu que os índices de mantiveram os mesmos desde o ensino presencial.

Em relação à segunda pergunta, se houve alteração no aproveitamento dos estudantes, três docentes responderam que houve alteração, mas não especificaram se houve aumento ou se diminuição. Dentre as três pessoas que responderam que houve diminuição, a primeira especificou que diminuiu muito, que é difícil ter acesso aos estudantes e o feedback deles é dificultado, tanto pela própria condição de distanciamento social quanto pela impossibilidade de ver até mesmo os rostos dos discentes, visto que não utilizam a câmera. A segunda pessoa

especificou que houve significativa diminuição, e a terceira descreveu que aparentemente o aprendizado piorou, mas que era difícil dimensionar somente pelas avaliações, que um contato mais próximo com os estudantes era necessário.

Uma pessoa afirmou que não houve alteração no aproveitamento, mas sim na aprendizagem, porém não especificou o tipo de alteração. Uma pessoa respondeu que alguns estudantes se dedicaram apenas ao exigido, não indo além do que o necessário, o que não especifica se o aproveitamento melhorou ou piorou em relação ao ensino presencial. Um docente afirmou que o aproveitamento melhorou, mas o nível de exigência das disciplinas foi menor.

A terceira pergunta do eixo trata da alteração na qualidade da relação entre professor e estudante durante o ERE. Duas pessoas responderam que houve alteração, mas não especificaram se houve melhora ou piora. Quatro docentes responderam que houve piora na qualidade. Dentre eles, um respondente especificou que as relações pioraram imensamente, mesmo com numerosas e diversificadas tentativas de estabelecer contatos mais próximos com os estudantes; outro docente afirmou que o relacionamento presencial é inigualável; outro enfatizou que a falta de contato humano e a falta de senso de pertencimento prejudicam o processo de aprendizagem; o quarto professor que afirmou que houve piora na qualidade especificou que a relação nas aulas piorou com muitos alunos, mas não houve mudança nas orientações individuais. Duas pessoas afirmaram que não houve piora, porém, uma delas informou que falta um elemento importante, que é a vivência universitária do aluno.

A quarta questão do eixo indaga ao docente se os estudantes estão conseguindo utilizar as tecnologias para as aulas remotas. Duas pessoas responderam que parte dos estudantes estava utilizando adequadamente e outra parte não. Uma pessoa descreveu que os estudantes que não estavam conseguindo utilizar as tecnologias possuem dificuldades com softwares específicos, enquanto outra parte possui internet de qualidade ruim, que dificulta muito as reuniões e atividades. Dois professores apontaram que os estudantes em geral estavam conseguindo utilizar satisfatoriamente. Uma pessoa apontou que os alunos tiveram muita dificuldade no começo, mas se adaptaram bem após um ano de ERE. Quatro trabalhadores afirmaram que a maioria consegue utilizar adequadamente. Mas dois professores apontam que há casos dentre a minoria que possuem problemas para utilizar alguns softwares específicos, e outros que possuem internet de má qualidade.

A última questão busca saber se o docente tem tomado para si a busca ativa, visando evitar a evasão. Fornecemos na pergunta uma descrição sobre o conceito de busca ativa,

conforme trecho do questionário: “O professor busca adaptar as atividades para possibilitar o acesso aos estudantes com dificuldade para que não desistam da disciplina, acompanha-o de perto, incentiva, oferece oportunidades...”.

Oito pessoas responderam que sim. Dentre elas, quatro detalharam algumas atividades e canais para acompanhar mais de perto os estudantes. Os acompanhamentos eram realizados por aplicativos de web mensagens e telefone, oferecendo atendimento e correção individual. Um professor relatou que fez visitas a um acadêmico no local de trabalho do aluno. Uma pessoa afirmou que realizava a busca ativa no começo da pandemia, mas posteriormente não pôde mais conciliar com o resto das atividades de trabalho.

O fato da responsabilidade sobre a contenção da evasão se transformar em mais trabalho e mais funções a desempenhar para os docentes, se configura como mais um indício de acúmulo de funções que os professores têm de lidar com a vigência do ERE. Todos os respondentes, ao menos durante algum período da pandemia assumiram inúmeras atividades referentes à diminuição da evasão. Podemos inferir que essa é uma preocupação constante dos trabalhadores docentes na educação em geral, no ensino presencial e em outros níveis de ensino. Mas também podemos deduzir que o ERE tem colocado a questão da evasão estudantil e a mobilização docente em torno da diminuição desse índice em outro patamar. Na rede privada, a evasão estudantil do Ensino Superior durante a pandemia foi a maior da história (G1, 2022).

Conforme apontam os relatos de uma grande parcela dos docentes que responderam ao questionário, cerca de 33,3%, o contato entre professor e estudante se tornou menos adequado, prejudicando tanto o aprendizado, quanto a relação entre eles como um todo. Podemos deduzir a partir disso, que o papel de mediador entre o estudante e o conhecimento também acaba por ser prejudicado.

As teorias pedagógicas hegemônicas, inclusive aquelas que justificam a disseminação das TICs no campo da educação como solução para os problemas educacionais, têm deslocado o papel do professor no processo de Ensino-Aprendizagem. Entendido como aquele que ensina, promove e dinamiza o aprendizado, o professor é colocado como coadjuvante, como facilitador do processo individual de aprendizagem (DUARTE, 2008).

Retomando Saviani (2011), lembramos que a natureza da educação é um trabalho imaterial, cujo produto não se separa do produtor. Retomamos também, a partir do autor a importância do professor e seu papel primordial no trabalho educativo, que consistem reproduzir no indivíduo, a humanidade que é produzida pelo conjunto dos seres humanos.

O professor é o responsável por transmitir os conhecimentos que o estudante precisa. É aquele que promove, por meio da atividade educativa, o desenvolvimento cultural e científico do estudante (DUARTE, 2008). Para que esse desenvolvimento ocorra, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser organizado da maneira correta, pois é por meio de mediações culturais que o sujeito se desenvolve, e a qualidade dessas mediações é muito importante. (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

O processo de ensino e aprendizagem possui uma unidade. A aprendizagem sempre pressupõe o ensino, mesmo que de forma indireta. É importante que a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, seja de ótima qualidade (DUARTE, 2013). O ensino é um processo que se realiza no plano intersíquico, na relação entre o professor e estudante, e produz desenvolvimento. Ele possibilita ao aluno conquistas no plano intrapsíquico (PASQUALINI e TSUHARO, 2016).

Considerando que alguns docentes afirmaram que uma parte dos estudantes tem dificuldades para utilizar as tecnologias necessárias para o ERE; que o feedback dos estudantes fica prejudicado, pois eles não procuram os professores; que muitos estudantes não ligam as câmeras nas atividades síncronas; organizar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista principalmente, acompanhar o estudante mais proximamente, tornou-se um processo muito mais difícil para o professor.

Tomemos como fato particular a dificuldade de avaliação. Esses mesmos professores apontam que as avaliações não são suficientes para diagnosticar com precisão os problemas que os alunos têm passado, e que as avaliações seriam mais adequadas se houvesse contato presencial. Há também o problema, mencionado pelos docentes no questionário, de os estudantes possivelmente estão recorrendo ao plágio ou outros artifícios para realizar essas atividades.

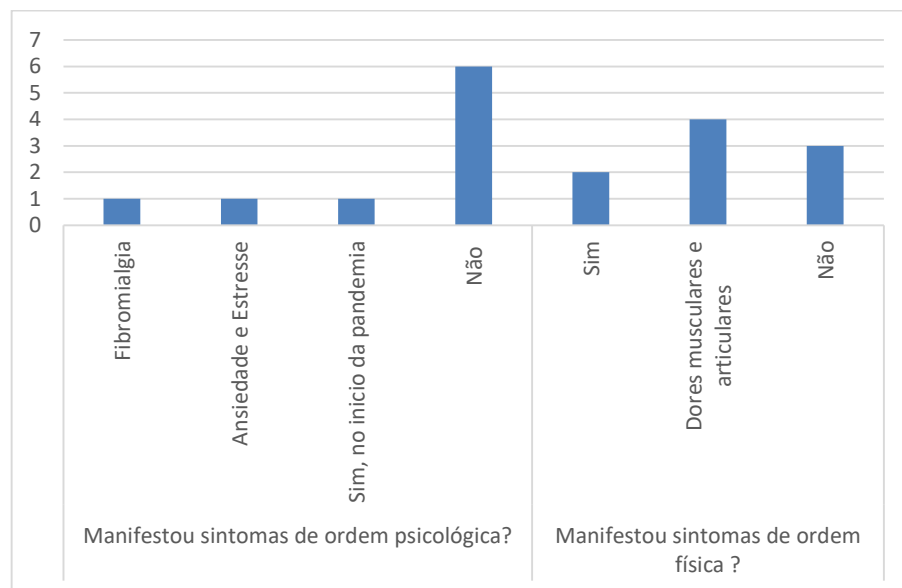
Conforme aponta Saviani (2008), a avaliação é um momento catártico do processo de ensino-aprendizagem, no qual o estudante incorpora efetivamente os instrumentos culturais que lhe foram fornecidos por meio do ensino, procurando sintetizá-los para resolver as questões levantadas durante o processo educativo. Gasparini (2011) afirma que a avaliação é conhecida como um ponto de chegada, um ato final do processo educativo, o que se configura como um grande equívoco. A avaliação está presente no processo como um todo, sendo de fundamental importância, inclusive uma avaliação no começo do processo de ensino-aprendizagem. Toda avaliação é um ponto de chegada, mas também um ponto de partida, um dos principais instrumentos para o diagnóstico da aprendizagem e também do ensino.

Na medida em que o ERE dificulta uma relação mais direta entre professor e estudante, dificulta a avaliação e o diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem como um todo. O resultado do trabalho educativo é o desenvolvimento intelectual, científico e cultural do estudante (DUARTE, 2008). Se existe uma incapacidade do professor de avaliar esse resultado, diagnosticar seus problemas, de ser avaliado e repensar sua prática satisfatoriamente, o professor não se reconhece no resultado de seu trabalho, o que, com base no marxismo, se configura como uma relação alienada (MARX, 2004);

3.2.7 Consequências do Ensino Remoto Emergencial para a Saúde dos Docentes

O sétimo eixo procura levantar informações sobre sintomas de sofrimento psicológico e físico que o docente possa ter desenvolvido durante o ERE.

Gráfico 7: Resumo do Eixo 7 - Consequências do ERE para a saúde do docente



Fonte: Elaboração própria.

Na primeira pergunta indagamos se o docente manifestou sintomas de ordem psicológica decorrentes do trabalho remoto. Três pessoas responderam que apresentaram. Uma delas afirmou sentir ansiedade e estresse, enquanto outro respondente relatou que teve no início da vigência do ERE, e que os sintomas desapareceram depois de um semestre. Ela não especificou quais sintomas se manifestaram. Uma pessoa descreveu que teve crise de fibromialgia. Seis pessoas responderam que não apresentaram nenhum sintoma.

A segunda pergunta é a respeito da manifestação de sintomas de ordem física. Duas pessoas afirmaram que não apresentaram sintoma de adoecimento, e uma afirmou que apresentou sintomas que considera dentro do normal. Dois respondentes afirmaram que sim

sem nenhuma especificação. Duas responderam que apresentaram dores musculares e articulares, e duas se queixaram de ficar muito tempo sentadas no computador.

A incidência de sintomas físicos foi de 66,6% dos respondentes do questionário, o dobro em comparação com o número de pessoas que manifestaram sintomas psicológicos, que foi de 33,3%.

O termo “adoecimento” se relaciona com o termo “doença”, que pode remeter à dimensão biológica da vida humana. Para além de elementos biológicos, tratamos de adoecimento do ponto de vista psicológico. Desse ponto de vista, o adoecimento do trabalhador docente não pode ser tomado como algo exclusivamente pertencente à dimensão individual, mas também social. Há determinações sociais que desencadeiam processos de adoecimento. Conforme Esper et. al., 2020, p. 178):

O sofrimento/adoecimento não é um problema psíquico individual ou gerado no interior da categoria, mas é produzido de modo sócio-histórico, em razão de condições físicas e materiais que vão se deteriorando e do descrédito ou da banalização que a educação, e tudo o que ela implica (os profissionais, por exemplo), vêm sofrendo.

O adoecimento do trabalhador é um tema antigo, tratado desde o advento da primeira revolução industrial, presente na literatura crítica sobre o modo de produção capitalista. Marx, (2013) e Engels (2010) apontavam as consequências nefastas para a saúde dos trabalhadores na produção industrial, havendo nos casos mais graves, a morte. Porém, o próprio fenômeno do adoecimento do trabalhador vem passando por transformações na medida em que o modo de produção capitalista também se modifica (ANTUNES e PRAUN, 2015).

As expressões de adoecimento devido ao desempenho das funções laborativas sofreram mudanças juntamente com a “modernização” da produção. As doenças osteomusculares foram, em geral o tipo mais comum de adoecimento. A partir do advento do regime de acumulação flexível e da reestruturação produtiva, ocorrida no final dos anos 1970, e no Brasil nos anos 1990, tem crescido as formas de adoecimento psíquico de nexos laborais (ANTUNES e PRAUN, 2015).

Há um novo mapa de doenças e acidentes de trabalho, derivado da nova divisão internacional do trabalho e da nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2011). Com o avanço do capitalismo sobre o setor de serviços, manifestam-se adoecimentos laborais nessas atividades. O adoecimento laboral sob as atuais relações de trabalho tem como base a

flexibilização, que também pode ser considerada a síntese da *precarização do trabalho*. Conforme Antunes e Praun (2015, p. 412):

A flexibilidade ou flexibilização se constitui no contexto atual em uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural.

No interior dos processos de adoecimento dos trabalhadores em geral, encontramos o adoecimento do trabalhador docente em particular. Assim como em qualquer adoecimento de nexos laborais, não podemos nos ater à individualidade do trabalhador para encontrar os elementos condicionantes do adoecimento do docente, mas na sua atividade de trabalho e nas condições concretas na qual o professor desempenha suas funções.

O adoecimento dos professores é resultado de um processo complexo que, embora pertencente ao âmbito do subjetivo, está altamente relacionado com as especificidades dessa atividade laboral e com o contexto social e organizacional onde esse trabalho é realizado. Assim, tanto a saúde quanto o adoecimento dos professores podem ser considerados estados resultantes de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, relacionadas às condições sociais (de vida e de trabalho) e institucionais, onde o trabalho é realizado, e, também, às características pessoais/individuais de cada professor. (REBOLO *et. al.*, 2017, p. 215)

De acordo com o levantamento realizado por Esper *et. al.* (2017) sobre pesquisas acerca do adoecimento do professor universitário na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os temas que sintetizam as queixas dos docentes sobre o adoecimento laboral são: competição entre pares; predominância do quantitativo sobre o qualitativo; capitalismo no meio acadêmico; perda da qualidade de vida do professor; perda do papel do professor; precarização do trabalho docente; produtivismo acadêmico; aumento do número de incumbências acadêmicas do professor; falta de ética na universidade. Esses nove eixos apontam para as clássicas formas de exploração do trabalho assalariado, e também novas formas de precarização vigentes na atualidade. Destacamos abaixo alguns importantes aspectos trazidos pela pesquisa.

A sobrecarga de trabalho e aumento de funções a desempenhar, sobretudo administrativas, aparecem como elemento de importante relação com o adoecimento dos docentes. A diversidade de atividades e sua complexificação, juntamente ao aumento da

dedicação às atividades burocráticas aparecem como causadoras de mal-estar docente (ESPER *et. al.*, 2017).

O produtivismo acadêmico, que de certa forma se relaciona com a sobrecarga de trabalho, gera uma grande pressão no trabalhador, que precisa cumprir metas quantitativas que vão de encontro com a produção científica de qualidade. Aliado à extrema competição entre pares, o produtivismo impele o docente a realizar práticas antiéticas de produção para cumprir as metas e sentir-se produtivo, como autoplágio e o empilhamento de pesquisas sem relevância social (BERNARDO, 2014).

A perda do papel do professor, do sentido que o docente tem acerca de seu trabalho pode manifestar adoecimento. Com a ênfase na aprendizagem, e a valorização da pesquisa produtivista e alienada, o ensino tem se desvalorizado. Visto que esse aspecto está muito ligado ao sentido de ser professor, essa perda tem se tornado mais comum (ESPER *et. al.*, 2017).

As transformações na estrutura universitária, exigidas para que se encaixem nos moldes das organizações capitalistas também aparece como elemento causador de adoecimento, visto que se relaciona intimamente com a sobrecarga de trabalho, a competição entre pares, o produtivismo acadêmico e a precarização da profissão docente.

Em outros termos, em nossa sociedade resta ao professor se enquadrar em modelos de trabalho que se assemelham aos da indústria. Os professores são forçados a entrar na lógica neoliberal, o que significa o esvaziamento da educação e o distanciamento do saber voltado à emancipação, para o bem coletivo. Esse movimento, que se formou nas universidades, traz grandes consequências para o docente, uma vez que sua prática tem se distanciado, e muito, do que é previsto socialmente para um professor, o que leva-o a adoecer. (ESPER *et. al.*, 2017, p. 181)

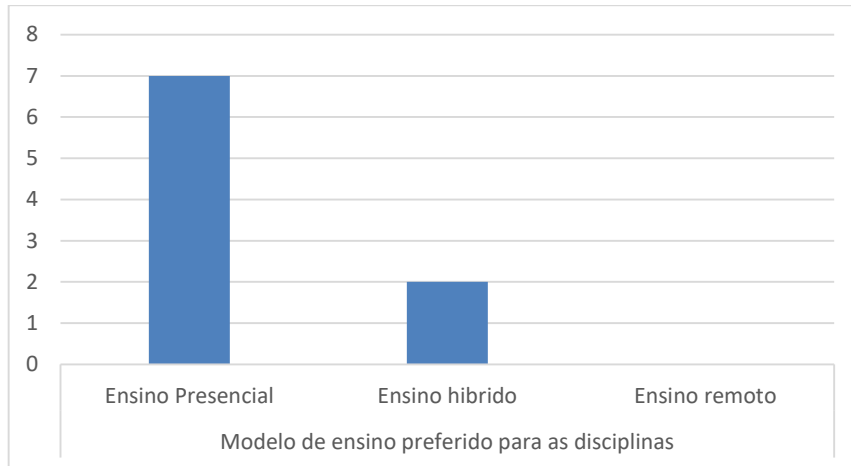
Os temas acerca do adoecimento docente estão intimamente relacionados. A sobrecarga de trabalho, com o aumento de funções a desempenhar pelo docente, aliada ao produtivismo acadêmico e à competição, geram um ambiente e condições de trabalho precário, que favorecem práticas antiéticas de produção acadêmica, intimamente relacionada à perda de sentido do professor para com sua profissão.

3.2.8 Informações Complementares

O oitavo eixo é sobre as informações complementares a respeito do questionário e da temática sobre as condições de trabalho do docente durante a vigência do ERE. Ele consiste em uma pergunta de múltipla escolha, na qual os docentes apontaram qual modelo de ensino

preferem para suas disciplinas, e uma pergunta aberta, para que fizessem as observações que desejassem.

Gráfico 8: Resumo do Eixo 8 - Informações Complementares



Fonte: Elaboração própria.

Na primeira pergunta, o docente opta por uma entre as alternativas: Ensino Presencial; Ensino Remoto; Ensino Híbrido. Foram sete respostas para Ensino Presencial, duas para Ensino Híbrido e nenhuma para Ensino Remoto.

A segunda pergunta, de escrita livre, solicitava sugestões e considerações finais sobre a pesquisa. Três pessoas preferiram não responder. Um docente parabenizou pela pesquisa, considerando-a interessante. Cinco respondentes apresentaram suas considerações, que serão analisadas mais detalhadamente. Enumeramos os respondentes de 1 a 5 e reproduzimos suas respostas abaixo, na Tabela 3.

Tabela 3: Considerações finais dos docentes acerca da pesquisa

Respondente	8.2. Gostaria de acrescentar outra consideração a respeito da pesquisa?
Docente 1	O ensino híbrido, entendido no contexto dos métodos ativos de ensino-aprendizagem, busca conciliar o uso de atividades remotas com o ensino presencial, de forma que este possa ser mais dedicado a interação e mediação da aprendizagem pelo professor. Creio que a experiência forçada do ensino remoto permitirá a incorporação de metodologias ativas no cotidiano do ensino presencial, possibilitando um aproveitamento melhor do tempo em sala de aula. Além disso, o tempo com atividades burocráticas, como reuniões ordinárias, talvez seja reduzido com a objetividade que se observou nas reuniões realizadas virtualmente. Assim, espero que o ensino remoto tenha trazido aprendizagens que sirvam para o aprimoramento do ensino presencial.
Docente 2	O ensino remoto trouxe novas possibilidades para enriquecer o ensino presencial, mas não para substituir.
Docente 3	Os gestores de educação, em sua maioria, atrapalharam as atividades remotas com excesso de "relatoriozinhos" e "outras coisas" para "mostrar serviço". Considerando que já houve um impacto significativo apenas pela mudança do presencial para o remoto, avalio que os "Gestores" mais atrapalharam do que ajudaram o professor que teve aumento de gastos financeiros e aumento da carga de trabalho.
Docente 4	Sou favorável ao ensino presencial, mas tivemos que nos adaptar ao remoto, embora acredito que é uma tendência futura, infelizmente. Se isso acontecer, temos que ter mais suporte e preparo.
Docente 5	Tenho uma sugestão. Seria interessante, na minha opinião, analisar a forma que os docentes avaliam seus alunos neste período de ensino remoto. Apesar dos alunos entenderem que as atividades devem ser feitas de forma individual, o que vejo são cópias de avaliações. Enfim, é um debate que perpassa pela honestidade, compromisso e compreensão do que significa estar em uma graduação de licenciatura em Matemática. É um debate longo que deveria ser mais abordado.

Fonte: Elaboração própria

Na resposta do Docente 1 encontramos uma breve conceituação a respeito de Ensino Híbrido. Além do conceito, a resposta contém uma argumentação de que o ERE permitirá melhorias no ensino presencial e no trabalho administrativo dos docentes. Respectivamente, a incorporação de metodologias ativas ao processo cotidiano e presencial de ensino-aprendizagem, e uma maior objetividade em atividades burocráticas, como reuniões. Consideramos que a resposta do Docente 2 possui a mesma conclusão a respeito do ERE e seus efeitos futuros, embora ela não seja detalhada.

O Docente 3 afirmou que o ERE impactou o trabalho docente negativamente, visto que afirmou que houve sobrecarga de trabalho e aumento dos gastos pessoais para desempenhar suas funções. Apontou que a gestão institucional piorou a situação demandando tarefas administrativas além do necessário.

O Docente 4 é favorável ao Ensino Presencial, considerando que o Ensino Remoto é uma tendência futura, porém prejudicial. O docente afirma também que será necessário melhor suporte e preparo para o Ensino Remoto.

O Docente 5 colocou uma sugestão de pesquisa: estudar como os professores estavam realizando avaliações durante o ERE, tendo em vista o alto índice de plágio encontrado nos trabalhos discentes. O docente aponta que esse assunto é um debate longo, que perpassa questões éticas sobre formação de novos docentes.

Como foi exposto no Gráfico 8, 20% dos docentes que responderam ao questionário preferem o Ensino Híbrido. Os mesmos docentes afirmam que a experiência do ERE permitirá uma melhora no Ensino Presencial atualmente existente. Podemos deduzir que as melhoras seriam todas as medidas que implementam o Ensino Híbrido. Encontramos também nessas informações complementares, elementos que estiveram presentes em outras fases do questionário, como o aumento da intensidade de trabalho e de funções a desempenhar, e dificuldades na execução das avaliações do aprendizado discente. Por último, foi apresentado um prognóstico acerca da implantação do Ensino Remoto como tendência futura. Embora não saibamos que tipo de Ensino Remoto o professor esteja falando, seja EaD, Ensino Híbrido ou alguma outra forma que possa surgir, consideramos a tendência no sentido amplo, como tendência de que cada vez mais atividades presenciais serão feitas de maneira remota, seja síncrona, ou assíncrona.

3.3 Considerações sobre a análise

Os professores respondentes, todos servidores concursados, são em sua maioria homens de meia idade, com bastante experiência docente, e desempenham seu trabalho na instituição já há alguns anos, quase metade deles, há mais de dez anos. Por serem servidores, todos os respondentes possuem várias garantias legais em relação à forma jurídica da relação de trabalho entre o docente e a instituição. Devido a esse aspecto, os respondentes estão protegidos, ao menos por enquanto, de uma série de efeitos da precarização do trabalho, como o desemprego estrutural, e as formas precárias de contratação atuais, com a terceirização, a contratação via Organizações Sociais, contrato Zero Hora e formas uberizadas e pejotizadas de relação de trabalho (ANTUNES, 2018).

As categorias teórico-empíricas mais básicas que caracterizam a exploração e precarização do trabalho estão fortemente presentes nas respostas dos participantes das pesquisas, em especial: sobrecarga de trabalho; aumento da jornada de trabalho; aumento/surgimento de novas funções a desempenhar. Essas categorias podem compor também outros aspectos da precarização como adoecimento de nexos laborais e apagamento das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo livre.

As estatísticas a respeito do aumento da jornada e intensidade do trabalho, dispersão do horário de trabalho, aumento do tempo de planejamento das atividades, e aumento do tempo de execução das atividades são muito expressivas. Todas essas características foram apontadas por mais de 65% dos respondentes. Já o uso exclusivo dos próprios equipamentos e aumento de gastos pessoais para o desempenho das funções docentes esteve presente em 100% das respostas. Outra característica basilar que está intimamente ligada ao processo de precarização do trabalho é o adoecimento ligado às atividades laborais e os acidentes de trabalho, cujos índices são preocupantes, mesmo levando-se em consideração o pequeno número de respondentes. Apresentamos abaixo a incidência desses elementos nas respostas do questionário:

Tabela 4: elementos da precarização do trabalho mais incidentes no questionário

Elemento de precarização	Incidência
Aumento da jornada de trabalho	77,7%
Dispersão do horário de trabalho	66,6%
Aumento/surgimento de funções	66,6%
Aumento dos gastos pessoais para desempenho das atividades docentes	100%
Apresentação de Sintomas de ordem psicológica	33,3%
Apresentação de Sintomas de ordem física	66,6%

Fonte: Elaboração Própria.

A análise das respostas também nos possibilitou apontar outras relações que não são imediatas:

Podemos apontar os efeitos gerados pela aplicação das inovações tecnológicas no processo educativo, análogas aos efeitos da inovação tecnológica nos processos produtivos fabris. Os efeitos gerados são a diminuição do custo do processo educativo, o que em si não é um problema. Porém na sociedade capitalista, a eficiência do processo produtivo, que poderia significar mais tempo livre para o trabalhador torna-se no seu contrário. São observados efeitos imediatos, como intensificação do trabalho, e também efeitos mediados como a demissão de trabalhadores. Durante a pandemia houve uma aceleração do processo de expansão da modalidade EaD no Ensino Superior, e também em outros níveis de ensino. Além da expansão da modalidade “oficial” à distância, o ERE abriu as portas para inúmeras outras configurações de Ensino Remoto, que podem ser de alguma forma encaixadas sob a categoria de Ensino Híbrido.

A tendência, visível bem antes da explosão da pandemia, era clara: redução do trabalho vivo pela substituição das atividades tradicionais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital. Isso torna o

trabalho vivo mais “residual” nas plantas digitalmente mais avançadas e o empurra para as atividades ditas “manuais” (na melhor das hipóteses) ao mesmo tempo que amplia o monumental exército sobrando de força de trabalho, que não para de se expandir nesta fase mais destrutiva do capital. (ANTUNES, 2020, p. 16)

Os efeitos da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto no setor privado são mais simples de se constatar. No setor público, esse processo é mais longo, tendo como pontos fundamentais o ataque à legislação que protege os direitos dos servidores públicos e o ataque ao caráter público das instituições. Serão necessários estudos mais aprofundados para apreender os impactos desse processo nas universidades públicas.

Por fim, como pudemos constatar a partir das respostas do Eixo 4 do questionário, o ERE foi implantado no interior de um processo já existente de implantação das inovações tecnológicas no setor de serviços (TONELO, 2020). Isso significa, que o trabalho educativo, assim como muitos outros, pode estar se transformando em trabalho digital, (GRAHAN, ANWAR, 2020). Os trabalhadores que conseguirem manter seus empregos passarão por processos específicos de precarização relacionados a esse tipo de trabalho. O aumento de gastos com equipamentos e espaço físico que os docentes tiveram que arcar durante o ERE são um exemplo dessas formas de precarização, também presentes no trabalho em plataformas digitais (PRAUN & ANTUNES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico utilizado na pesquisa, pudemos apreender as características fundamentais do modo de produção capitalista. Os trabalhadores possuem um papel fundamental na reprodução do capitalismo, visto que seu principal elemento é a acumulação de capital, e a força de trabalho é a responsável pela valorização do valor, que será apropriado pelos capitalistas e transformado em capital. Ao mesmo tempo em que são os responsáveis pela valorização do valor, os trabalhadores sofrem com a precarização das condições de trabalho e de existência na medida em que o processo de acumulação de capital acontece. O investimento em capital constante, isto é, em inovações tecnológicas e organizacionais permite a extensão da jornada de trabalho e o sequente aumento da intensidade, diminuindo os custos com força de trabalho e aumentando a produção.

O processo de produção fabril se espalhou para outros ramos da produção ao longo da história do capitalismo, generalizando-as para outros setores da produção e relações sociais. O setor da educação também passou a ser um terreno fértil para a acumulação de capital, submetendo os trabalhadores docentes à lógica fabril de produção, que sofrem com os processos de exploração e precarização do trabalho e condições de vida.

Os trabalhadores docentes têm passado por processos análogos nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, cada qual com suas especificidades. A transformação do Ensino Superior brasileiro em uma plataforma de rentabilização do capital financeiro nacional e internacional, a partir de finais dos anos 1990 acentuou a precarização do trabalho docente, transformando as universidades, faculdades e centros universitários em fábricas da educação. A introdução, expansão e consolidação do Ensino à Distância elevaram o processo de exploração docente a patamares nunca atingidos anteriormente.

Com a implantação do Ensino Remoto Emergencial em todo o Ensino Superior, entre 2020 e 2022, muitas possibilidades foram abertas para os empresários do setor da educação e também para o Estado no trato com os trabalhadores docentes. Juntamente às novíssimas tecnologias em constante aprimoramento, utilizadas para automação de atividades cada vez mais complexas, foram exploradas novas maneiras de precarizar o trabalho docente, que passa também por um processo de transformação em trabalho digital. Nessa modalidade podem ser empregadas formas contemporâneas de exploração e precarização das condições de trabalho, como por exemplo: o trabalho por meio plataformas, que realizam a intermediação entre o profissional e os indivíduos ou instituições clientes, ocultando o vínculo empregatício; o *home*

office, que favorece a transferência de gastos com o desempenho do trabalho para o próprio trabalhador, e contribui para diluir a separação entre tempo de trabalho e tempo livre.

No setor privado, no ano de 2020, foram observadas ondas de demissões em massa, concomitantes à aplicação de inovações tecnológicas para o ensino remoto e também para a automação de tarefas, como aplicação e correção de provas. No setor público, as instituições contrataram diversas ferramentas digitais para prover o Ensino Remoto Emergencial, desde softwares de videoconferência, edição de texto, plataformas integradas de ensino e aprendizagem, chamadas de ambientes virtuais de aprendizagem. Enquanto isso, os trabalhadores docentes tiveram de se adaptar a condições do trabalho remoto.

Apreendemos as categorias teórico-empíricas mais fundamentais que caracterizam a exploração e precarização do trabalho por meio do levantamento bibliográfico e analisamos os dados obtidos pelo questionário oferecido aos docentes do câmpus de Paranaíba da UFMS. Essas categorias estão presentes nas respostas dos participantes da pesquisa, e as estatísticas de incidência desses elementos são altas. Os professores, em sua maioria, também afirmam que o ERE não valoriza o trabalho docente, que essa modalidade de ensino prejudica as relações entre docente e discente, dificultando influenciando negativamente no aprendizado dos estudantes.

Os docentes universitários do setor privado, enquanto categoria específica da classe trabalhadora, também possuem o papel de produzir mais-valor e possibilitar o processo de acumulação de capital. Outro papel desempenhado pelos docentes é de formar as massas trabalhadoras para o trabalho, isto é, transmitir o conhecimento historicamente acumulado para que os trabalhadores possam atuar no processo produtivo. Os docentes do setor público, não podem ser considerados trabalhadores produtivos do ponto de vista da valorização do valor, porém, desempenham papel importante para a classe capitalista, já que desempenham a função de pesquisadores, produtores de conhecimento que será utilizado nos processos produtivos.

O Ensino Superior brasileiro, cuja criação de universidades foi bastante tardia, teve um percurso de formação bastante acidentado, marcado pela fragmentação das políticas públicas, pelo papel elitista desse nível de ensino no país, pelo incentivo à expansão da iniciativa privada, que ofereceu ao longo do tempo uma formação aligeirada, de baixa qualidade e desligada da pesquisa e extensão.

O Ensino Remoto Emergencial contribuiu para acelerar o processo de precarização do trabalho docente, incidindo sobre os professores a sobrecarga de trabalho, o adoecimento de nexos laborais, o aumento de incumbências docentes e a rápida adaptação a novas e improvisadas condições de trabalho.

Deparamo-nos com algumas dificuldades para realizar a pesquisa, primeiramente pelo fato de ela mesma ser realizada durante o ERE, o que gerou alguns atrasos no cronograma e adaptações nas atividades que seriam realizadas. O questionário aplicado aos docentes possui algumas limitações. Aproximadamente 30% dos docentes do câmpus responderam ao questionário, sendo ideal que o número de participantes fosse maior. Algumas respostas não puderam ser qualitativamente aproveitadas por serem de caráter lacônico, não acrescentando informações.

A temática é bastante rica e outras pesquisas precisam ser feitas, especialmente para verificar como as condições de trabalho e de carreira dos docentes das universidades públicas vão ser transformadas ao longo do tempo. Identificamos que há uma tendência de o ensino universitário ser cada vez mais mediado pelas TICs, e as atividades presenciais substituídas aos poucos por atividades remotas. É de suma importância que os efeitos do ERE possam ser observados e estudados neste momento, tendo em vista sua implementação recente. Almejamos que esses estudos possam contribuir para o entendimento das condições de trabalho dos docentes universitários, também que possam contribuir para sua organização e resistência, tendo em vista melhores condições de trabalho e a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, p. 25-33, Junho 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? ensaio sobre a centralidade no mundo do trabalho**. 15ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo : Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R.; PRAUN, L. A Sociedade dos adoecimentos no trabalho, São Paulo, p. 407-427, jul./set. 2015.
- ARAUJO, R. S.; EDINEIDE, J. A Expansão da Educação a Distância no Brasil e as Contradições Entre Capital e Trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior**, João Pessoa, v. 7, p. 1-14, mar 2021.
- ASBAHR, F. D. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não amadurece: Conceito de Maturação na teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.
- BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. especial, p. 129-139, 2014.
- BRASIL. Em três anos, mais de 1600 serviços públicos foram digitalizados. **Governo do Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2022/03/em-tres-anos-mais-de-1600-servicos-publicos-foram-digitalizados>>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Londres, v. 6, p. 77-101, 2006.
- BRAVEMAN, H. **Tabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho do século XX**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.
- CARNEIRO, L. Universidades só voltam agora ao ensino presencial. **Valor Econômico**, 2022. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/02/18/universidades-so-voltam-agora-ao-ensino-presencial.ghtml>>. Acesso em: 10 março 2022.
- CARVALHO, I. Quais são as medidas adotadas por cada estado brasileiro contra o coronavírus. **Brasil de Fato**, 2020. Disponível em:

<<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/quais-sao-as-medidas-adotadas-por-cada-estado-brasileiro-contra-o-coronavirus>>. Acesso em: 06 abr. 2022.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 23^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. I, 2013.

CASTIONI, R. et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, abr./jun. 2021.

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2020. **CETIC BR**, 2021. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2020/>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CHESNAIS, F. **A mundialização Financeira**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, C. N. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. 2^a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; MENDES, L.; VEIGA, F. F. C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2007.

DELORS, J.; AL, E. **Educação um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1997.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a Aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas : Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **A Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Polêmicas do nosso tempo**. Campinas : Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DURHAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado, 2003. Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESPER, M. B. S. B. et al. Produções sobre o sofrimento/adoecimento do professor universitário: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. D. C. **Quando os Professores Adoecem: Demandas para a Psicologia e a Educação**. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 177-214.

EVANGELISTA, A. P. Seremos líderes ou escravos da Indústria 4.0? **Escola Politécnica de Saúde Joaquim venâncio**, 2018. Disponível em:

<<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/seremos-lideres-ou-escravos-da-industria-40>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos Professores na Formação para o Capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, v. n. 28, p. 17-36, 2006.

FREITAS, C. L. A. M. et al. Dermeval Saviani: um pouco de sua vida, algumas de suas obras, Marília, p. 19-32, Jul./Dez. 2018.

GARCIA, L. Após pandemia, 30% dos funcionários do Banco do Brasil farão rodízio em home office. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/07/apos-a-pandemia-30-dos-funcionarios-do-banco-do-brasil-permanecerao-em-home-office.shtml>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

GASPARIN, J. L. **AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**. X Congresso Nacional de Educação. Curitiba: EDUCERE. 2011. p. 1973-1984.

GRAHAM, M.; ANWAR, M. A. Trabalho Digital. In: ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 47-58.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educase Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

INEP, I. N. E. P. E. A. T. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2001**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

INEP, I. N. E. P. E. A. T. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

INEP, I. N. E. P. E. A. T. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

INEP, I. N. E. P. E. A. T. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

JÚNIOR, J. D. R. S.; PIMENTA, A. V. Capitalismo, Trabalho e Educação: O Caso das instituições Federais de Educação Superior. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 28-41, dez. 2014.

KLEIN, L. Política e Políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1900, 1992. Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9202.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime da Acumulação Flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 331-354, Abril 2017.

LAVAL, C. **A Escola Não é Uma Empresa**. São Paulo : Boitempo, 2019.

LEÓN, L. P. Brasil tem 152 milhões de pessoas com acesso à internet. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-152-milhoes-de-pessoas-com-acesso-internet>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LESSA, S. Lukacs e a Ontologia. **Outubro Revista**, v. 18, p. 83-100, Fevereiro 2001.

LEVY, P. **A Inteligência Coletiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LUDER, A. Quase 3,5 milhões de alunos evadiram de universidades privadas no Brasil em 2021. **G1**, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/02/quase-35-milhoes-de-alunos-evadiram-de-universidades-privadas-no-brasil-em-2021.ghtml>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LUKACS, G. V. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MACENO, T. E. **A Impossibilidade da Universalização da Educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANYLKA, K. et al. **A Future that Works: Automation, Employment, an Productivity**. Bruxelas: McKinsey & Company, 2017.

MARTINS, T. S. S. Efeitos da Precarização do Trabalho na Vida dos/as Professores/as: assédio moral e adoecimento. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. D. C. **Precarização do trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor**. Teresina: EDUFPI, 2017. Cap. 6, p. 165-198.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo : Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 33^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, L. S.; CRUZ, A. G. Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação à distância no Ensino Superior: as oportunidades do lucrativo mercado educacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, Abril 2021. 258-276.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani. In: SEVERINO, A. J., et al. **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-128.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; GASPARIN, J. L. Seminário de Pesquisas do PPE, 1, UEM. **Anais Eletrônicos**, 2009. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/39.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

OLIVEIRA, J. Com pandemia, ingresso no ensino a distância supera modelo presencial. **Estado de Minas**, 2020. Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2022/02/20/interna_gerais,1346160/com-pandemia-ingresso-no-ensino-a-distancia-supera-modelo-presencial.shtml>. Acesso em: 29 fev. 2022.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESO-IESALC, 2002. p. 24-38.

OPAS. Histórico da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-americana da Saúde**, s.d. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PALHARES, I. Depois de colocar robôs para ensino, Laureate demite 120 professores. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/depois-de-colocar-robos-para-ensino-laureate-demite-120-professores.shtml>>. Acesso em: 13 maio 2021.

PARANÁ, E. **A Finança Digitalizada**. Brasília: Insular, 2016.

PASQUALINI, J. C.; TSUHARO, Y. N. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PINTO, G. A. **Organização do Trabalho no Século XX**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-236.

RAMACHANDRAN, V. Stanford researchers identify four causes for ‘Zoom fatigue’ and their simple fixes. **Stanford News**, 2021. Disponível em: <<https://news.stanford.edu/2021/02/23/four-causes-zoom-fatigue-solutions/>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

REBOLO, F. et al. Saúde e Adoecimento dos Professores no Brasil: Uma análise a partir das produções acadêmicas. In: FACCI, M. G. D.; URT, S. D. C. **Quando os Professores Adoecem: Demandas para a Psicologia e a Educação**. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 215-251.

RESENDE, R. Dois anos do primeiro caso de coronavírus no Brasil. **Radio Senado**, 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/02/23/dois-anos-do-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. Porto Alegre: LM&P, 2008.

SANTOS, Irene S. F. PRESTES, Reulcinéia, I. VALE, Antônio M. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre Escola Pública e Escola Privada. **Revista HistedBR**. Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em 10 jun. 2022

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990, Ago. 1991. Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SAVIANI, D. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-180, Janeiro 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008b. p. 223-275.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, J. Universidades Federais no Brasil – Uma avaliação de suas trajetórias. (Décadas de 70 e 80). , 1993. Disponível em: <<https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9304.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SEKI, A. K. Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018), 2020. 473 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219299>. Acesso em: 09 fev. 2022.

SEKI, A. K. Apontamentos sobre a financeirização do Ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, p. 48-71, Abril 2021.

SEVERINO, A. J. et al. **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil**. Brasília: Projeto de Organismo Internacional - OEI, 2014.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SLEE, T. **Uberização. A nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SWCHAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TONELLO, I. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? In: ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 139-148.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TUMOLO, P. S. Trabalho, Alienação e Estranhamento: visitando novamente os "manuscritos" de Marx, 2004. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/t0916.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

UFMS. Guia de Atividades Acadêmicas é atualizado com orientações sobre aprendizagem híbrida. **Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, 2022. Disponível em: <<https://www.ufms.br/guia-de-atividades-academicas-e-atualizado-com-orientacoes-sobre-aprendizagem-hibrida/>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNESCO. Coalizão Global de Educação. **UNESCO**, s.d. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

VERNAGLIA, G. Brasil ultrapassa Reino Unido e é o segundo país com mais mortes por Covid-19. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-ultrapassa-reino-unido-e-e-o-segundo-pais-com-mais-mortes-por-covid-19/>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO “CONDIÇÕES DE TRABALHO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL”

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa intitulada Condições de Trabalho de Docentes Universitários Durante o Ensino Remoto Emergencial. A pesquisa faz parte do programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação do professor Dr. Thiago Donda Rodrigues.

O Objetivo da pesquisa é estudar quais foram os impactos do ensino remoto emergencial no trabalho docente do ensino superior, se o ensino remoto emergencial tem precarizado as condições e a qualidade do trabalho docente, e de que maneira isso vem ocorrendo. Esse tipo de ensino foi estabelecido a partir do advento da pandemia de COVID-19 em meados de março de 2020 no Brasil. Sendo de caráter emergencial, ele foi utilizado como substituto das aulas presenciais na grande maioria das instituições de ensino de todos os níveis educacionais.

Para participar voluntariamente da pesquisa, o docente responderá um questionário aplicado por meio de plataforma on-line com questões optativas e discursivas. A participação na pesquisa pode propiciar benefícios para o docente, possibilitando ao participante refletir sobre as condições de seu trabalho e as mudanças que tem ocorrido no momento atual.

A pesquisa não oferece riscos ao participante, ou qualquer tipo de constrangimento, estresse ou incômodo. Caso o (a) entrevistado (a) queira deixar de participar, em qualquer momento da pesquisa, não sofrerá nenhum tipo de impedimento nem prejuízo, além de ter resguardado o sigilo em relação a sua identidade. Caso haja dúvidas você pode nos procurar nos contatos abaixo.

Nome completo do pesquisador: Dirceu Lorenzi de Matos

Telefone para contato: (67) 98182-8404

E-mail: dirceu_matos@hotmail.com

Nome completo do orientador: Thiago Donda Rodrigues

Telefone para contato: (67) 98101-6996

E-mail: thiagodonda82@gmail.com

A maioria das respostas são abertas, e pedimos que se sinta à vontade para escrever o quanto quiser. Você levará em torno de 20 minutos para responder o questionário.

1. Informações Básicas

1.3. Idade

1.4. Sexo

Masculino, feminino, outro...

1.5. Cor

1.6. Área de Formação (graduação e pós-graduação)

1.7. Titulação

Especialização

Mestrado

Doutorado

1.8. Atua ou atuou também na pós-graduação durante o ensino remoto?

Sim

Não

1.9. Em qual(is) curso(s) atua?

1.10. Qual seu vínculo trabalhista?

Professor Efetivo

Professor Substituto

1.11. Há quanto tempo é servidor/funcionário?

Menos de 2 anos

Entre 2 e 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Mais de 10 anos

1.12. Exerce ou exerceu durante a vigência do trabalho remoto algum cargo de gestão?

Caso tenha desempenhado, responda qual cargo

2. Jornada de trabalho e funções laborais durante o Ensino Remoto

2.1. Durante o Ensino Remoto, houve aumento ou diminuição da sua carga/jornada de trabalho?

2.2. Houve dispersão do seu horário de trabalho?

Desempenho de funções no fim de semana, horário de almoço, fim da noite ou madrugada, feriados...

2.3. Houve aumento/surgimento de funções e atividades a desempenhar? Quais?

2.4. Houve aumento no tempo necessário para o planejamento das aulas e demais atividades didáticas?

2.5. Houve aumento no tempo necessário para a execução de atividades didáticas como avaliações, trabalhos e atividades complementares às aulas?

3. Características das aulas remotas

3.1. Qual o modelo de aula em geral escolhido por você durante o ensino remoto emergencial?

- Síncronas (aula remota ao vivo, com o mesmo tempo de aula presencial) gg
- Assíncronas (atividades que não ocorrem necessariamente durante o horário de aula, via sistemas de ensino como AVA, Moodle)
- As aulas das disciplinas são uma mescla de atividades síncronas e assíncronas

3.2. Utiliza outras aulas e conteúdos produzidos por terceiros?

- Sim, esses recursos compõem a maioria do tempo de minha aulas
- Sim, esses recursos compõem uma parte do tempo de minhas aulas
- Não

3.3. No seu modelo de aula, você acha que o professor poderia ensinar um número maior de estudantes?

- Sim
- Não

3.4. Você acredita que o modelo de ensino remoto valoriza o trabalho docente?

4. Formação e Suporte para Uso dos Sistemas Digitais

4.1. Já havia trabalhado com ensino não presencial?

Descreva as principais diferenças com o atual regime remoto emergencial

4.2. Você recebeu alguma formação institucional para utilizar sistemas e equipamentos necessários no ensino remoto?

4.3. Você teve dificuldade para utilizar as tecnologias de ensino remoto?

4.4. Você teve dificuldade de se adaptar ao trabalho remoto? (Conciliar vida e espaço pessoal com o profissional)

5. Aquisição e Manutenção dos Equipamentos Necessários para o Trabalho

5.1. Os equipamentos utilizados são:

Marque todas que se aplicam.

- próprios
- fornecidos pela instituição
- Outro

5.2. Quais equipamentos utiliza para as aulas remotas?

Marque todas que se aplicam.

- Celular
- Notebook
- Computador de mesa
- Lousa
- câmera
- Fone e/ou microfone
- Iluminação

- Mesa digital
- Outro

5.3. Houve aumento de gastos durante o trabalho remoto? (Aquisição e manutenção de equipamentos, energia elétrica, e outros recursos)

6. Qualidade das Atividades Docentes/Discentes

6.1. Em relação à evasão estudantil e o ensino remoto emergencial:

- Houve aumento da evasão
- Houve diminuição da evasão
- Os índices se mantiveram os mesmos desde o ensino presencial
- Não tenho informação/não sei responder

6.2. Houve alteração no aproveitamento dos estudantes?

6.3. As atividades remotas alteraram a qualidade da relação entre professor e estudante?

6.4. Os estudantes estão conseguindo utilizar as tecnologias para as aulas remotas?

6.5. Você tem tomado para si a função da busca ativa aos estudantes, visando evitar a evasão?

*

busca ativa: O professor busca adaptar as atividades para possibilitar o acesso aos estudantes com dificuldade para que não desistam da disciplina, acompanha-o de perto, incentiva, oferece oportunidades...

7. Consequências do Ensino Remoto Emergencial para a Saúde dos Docentes

7.1. Você manifestou sintomas de ordem psicológica (ansiedade, estresse) decorrentes do trabalho remoto?

7.2. Você manifestou sintomas de ordem física (dores musculares e/ou articulares) decorrentes do trabalho remoto?

8. Informações Complementares

8.1. Você prefere qual modelo de ensino para as suas disciplinas?

- Ensino Presencial
- Ensino Remoto
- Ensino Híbrido

8.2. Gostaria de acrescentar outra consideração a respeito da pesquisa?