

Trabalho docente e ensino remoto na Educação Básica no Brasil sob a Pandemia COVID-19



Fabiane Santana Previtali

Universidade Federal de Uberlândia. Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica.

Cilson César Fagiani

Universidade de Uberaba. Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica.

Fecha de recepción: 14 de abril de 2021

Fecha de aceptación: 20 de julio de 2021

Os autores agradecem as valiosas sugestões e considerações dos/as colegas que em muito contribuíram para elaboração final do artigo ora apresentado, em particular no âmbito do GPTES/UFU e também agradecem a cuidadosa revisão pela equipe editorial da Revista IICE. Todavia, cabe aos autores a responsabilidade pelas análises e conclusões.

Trabajo docente y enseñanza remota en Educación Básica en Brasil bajo la Pandemia COVID-19

Resumen

El objetivo del artículo es problematizar la labor docente en la educación básica pública en Brasil, en particular en el estado de Minas Gerais, en el ámbito de la difusión de las tecnologías informático-digitales o Industria 4.0 y de las políticas neoliberales bajo los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP). El análisis recae en el perfil de los docentes, la calificación profesional y las condiciones laborales, con especial atención a la difusión del teletrabajo a distancia bajo la pandemia COVID-19. La metodología se basó en estudios bibliográficos, documentales, informes de investigación y análisis de datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), y del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas "Anísio Teixeira" (INEP), en períodos seleccionados. Los resultados indican la inseparabilidad entre capitalismo neoliberal, NGP y tecnologías digitales, lo que implica la profundización de la ya precaria carrera del profesional docente en Brasil.

Palabras clave: educación básica; enseñanza del teletrabajo; Brasil.

Teaching Work and Remote Teaching in Basic Education in Brazil under the COVID-19 Pandemic

Abstract

The purpose of the article is to problematize teaching work in public basic education in Brazil, in particular in the state of Minas Gerais, within the scope of the diffusion of informational-digital technologies or Industry 4.0 and neoliberal policies under the principles of New Public Management (NPM). The analysis falls on the profile of teachers, professional qualification, and working conditions, with special attention to the diffusion of remote teleworking under the COVID-19 pandemic. The methodology was based on bibliographic, documentary studies, research reports and data analysis from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), National Institute of Educational Studies and Research “Anísio Teixeira” (INEP), in selected periods. The results indicate the inseparability between neoliberal capitalism, NPM, and digital technologies, implying the deepening of the already precarious career of the teaching profession.

Keywords: Basic Education; Remote Education; Teaching Telework; Brazil.

Introdução

Nos anos recentes são marcados por profundas transformações globais, relacionadas ao aprofundamento do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública (NGP),¹ (Hood, 1995; Ball *et al.*, 2013; Hall e Gunter, 2015), bem como na difusão das novas tecnologias informacionais-digitais no âmbito da 4ª Revolução Industrial ou Indústria 4.0 (Antunes, 2018, 2020) que, no quadro mais geral da divisão social do trabalho sob o capitalismo, portanto, determinado pela lógica da produção do valor, têm contribuído para o aprimoramento do controle e subordinação do trabalho ao capital (Grohmann, 2020; Woodcock, 2020). Nesse contexto, as argumentações de Braverman mostram-se bastante pertinentes. Para o autor (1981: 28), “a tecnologia é produzida pelas relações sociais representadas pelo capital” e sua utilização, enquanto mercadoria pertencente ao capital, implica tendencialmente, na proletarianização, desqualificação e precarização da classe trabalhadora.

O mundo do trabalho atual, sob o capitalismo financeirizado e de expoliação (Harvey, 2011), é marcado por formas crescentes de precarização das condições laborais e perda de direitos. Ao mesmo tempo, numa aparente contradição, as exigências de qualificação escolar da força de trabalho aumentam (Previtali e Fagiani, 2015; Druck, 2016; Antunes, 2018). Portanto, sob a acumulação da era digital, o fenômeno da precariedade laboral não está restrito aos trabalhadores e trabalhadoras de baixa qualificação ou manuais, mas atinge também o trabalho qualificado e profissionalizado, o trabalho intelectual, assumindo, conforme Antunes (2018: 34) “um caráter estrutural e transversal a todas às profissões”.

Convém lembrar que maiores níveis de escolarização e de qualificação profissional não necessariamente implicam em garantia de emprego para o trabalhador e, menos ainda, em melhores condições de emprego, estando associadas à um papel instrumental, como

¹A NGP ocorre globalmente, em maior ou menor profundidade em função das particularidades histórico-sociais dos países, sob a justificativa uníssona da ineficácia e ineficiência do Estado de Bem-Estar Social e os custos excessivos de mantê-lo, havendo a necessidade de tornar a atividade governamental mais empresarial, por meio do transplante de técnicas de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado.

ferramentas para o crescimento econômico e atendimento das exigências do mercado, conforme a ideologia do capital humano e da meritocracia (Ramos, 2001; Frigotto, 2012, 2018). Sob a mudança técnica determinada pela lógica da acumulação do capital, à medida que o trabalho vivo vai sendo expropriado e objetivado no trabalho morto, as habilidades e conhecimentos para o exercício da função ou tarefa vão se tornando obsoletos, impelindo o trabalhador à aquisição de novas qualificações para manter-se empregável. Nesse sentido, para Previtali e Fagiani (2015) a qualificação profissional é temporal e está intrinsecamente relacionada à qualificação da força de trabalho como mercadoria necessária à produção e reprodução do capital.

Com o agravamento da situação do trabalho em relação ao capital proliferou-se a prevalência do termo precariedade, tanto para descrever a expansão de estruturas de emprego mais contingentes, como para denotar um aumento das percepções de insegurança entre os/as trabalhadores/as, envolvendo, portanto, fatores objetivos e subjetivos, estes constituídos por um sentimento de reconhecimento perdido e de desintegração social. Conforme Antunes (2018: 172), “o aumento da precarização se transforma no principal resultado desse capitalismo dito flexível (...) em especial nos espaços em que não encontra formas vigorosas de contraposição”.

Portanto, o elemento novo que merece destaque é que o trabalho qualificado e com maiores níveis de escolaridade tem se tornado precário e os grupos sociais mais jovens ingressam nesse novo mercado laboral sob condições de (des)regulamentação do trabalho e desprotegidos das forças de mercado e da insegurança resultante deste, tornando-se cada vez mais expostos às intempéries impostas pelos capitais (Alberti *et al.*, 2018; Antunes, 2018). Nesse contexto, a precarização atinge um conjunto de trabalhadores e trabalhadoras mais jovens, com maiores níveis de escolaridade e com qualificação em nível superior que são inseridos no mercado de trabalho sob condições laborais que se opõem ao contrato de trabalho de tempo integral e com algum nível de proteção social, com rendimentos tendencialmente inferiores.

Esse contexto assume contornos particulares no caso do trabalho docente na educação básica² pública no Brasil que passa a ser orientada pelos conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade (Ramos, 2001; Oliveira, 2004; Shiroma e Evangelista, 2011; Hypolito, 2015; Ferretti, 2018) em estreita interface aos ditames dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BDI) (Fagiani, 2018). Em tempos mais recentes, sob a pandemia imposta pelo COVID-19 e a necessidade do isolamento social, tem havido a difusão do teletrabalho na implementação do ensino remoto na educação básica pública tanto no Brasil, alterando o processo de trabalho e as condições laborais, trazendo novos elementos à problemática da precarização do trabalho docente nessa etapa educacional.

Convém lembrar que a educação básica corresponde ao ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, dos 6 aos 17 anos, tanto no Brasil como em Portugal, incluindo-se os estudantes com necessidades especiais. Segundo Fagiani (2018), essa etapa educacional é decisiva na formação dos trabalhadores e os estudantes são dependentes das orientações dos professores, mais ainda quando estão nos anos iniciais, fase de alfabetização e, por isso, os professores devem possuir boas condições de trabalho e boa qualificação, envolvendo conhecimentos e habilidades específicas, que permitam a escolha de conteúdos e metodologias específicas, os quais não devem ser padronizados, considerando-se as peculiaridades de cada criança. Para o autor, no caso do ensino à distância, esse conjunto de variáveis é suprimida.

2 A Educação Básica no Brasil é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil (0 até 5 anos), Ensino Fundamental (6 até 14 anos) e Ensino Médio (15 até 17 anos). (Brasil, 1996)

Partindo dessas ponderações, o objetivo do artigo é problematizar o trabalho docente na educação básica pública no Brasil, em particular o estado de Minas Gerais na região sudeste do país, um dos primeiros a adotar os princípios da NGP, abordando-se o perfil, a qualificação profissional e as condições de trabalho, em especial com a difusão do teletrabalho associada ao ensino remoto.

O trabalho docente no Brasil passa por um processo de reestruturação no âmbito do neoliberalismo financeirizado, da NGP e da difusão das tecnologias informacionais-digitais. A metodologia foi baseada em estudos bibliográficos, documentais, relatórios de pesquisas e análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), em períodos selecionados.

O artigo está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção aborda o avanço da NGP e das tecnologias informacionais-digitais no Brasil e seus impactos no trabalho docente, com especial atenção ao estado de Minas Gerais. A segunda seção é dedicada à problematização da introdução do ensino remoto na educação básica e seus efeitos no trabalho docente. Nas considerações finais buscou-se demarcar as questões centrais do artigo no seu conjunto e apontar as possibilidades de superação no bojo das lutas de classe.

NGP, Indústria 4.0 e Trabalho docente no Brasil

A introdução do neoliberalismo no Brasil pode ser observada já no governo Collor de Mello (1989-1992). No entanto, foi governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) que as políticas neoliberais assumiram um caráter mais sistêmico no âmbito de uma ampla reforma do Estado e criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE),³ com Luiz Carlos Bresser-Pereira como ministro, responsável pela implementação dos princípios da NGP com o objetivo reestruturar a gestão pública nos moldes da iniciativa privada, atrelando suporte econômico às recomendações de maior rigor fiscal, avaliações quantificadas de desempenho e ênfase no controle dos resultados.

No Brasil a NGP cumpre um papel fundamental no reordenamento da esfera político-jurídica de regulação social em prol do capital e contra o trabalho sob três aspectos fundamentais: a) privatizações diretas de setores públicos e/ou parcerias com o setor privado, implicando na transferência de recursos públicos para o privado; b) injeção de fundos públicos, perdão e/ou redefinição de multas e impostos de empresas privadas e c) desregulamentação das relações laborais, reduzindo os custos do trabalho para o capital.

A educação escolar não está alheia às mudanças no mundo produtivo e a escola cumpre um papel essencial na habituação do ser social para o trabalho abstrato (Enguita, 1989; Bourdieu e Passeron, 2013). Entretanto, esse processo não ocorre sem resistências e contradições. A educação materializada na escola é fruto dos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas de classe e, portanto, traz em si sua negação (Saviani, 2007; Lombardi *et al.*, 2014). Enfatizando a educação como expressão histórico-social, Mészáros (2008: 50), dirá que ela:

³ A Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial do Estado teve início em 1995 e foi executada ao nível federal, no MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Em 1998 o MARE foi extinto e a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas.

(...) ao mesmo tempo que se constitui como elemento fundamental para a produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, é também meio para a construção de uma estratégia para uma outra forma de sociabilidade, que esteje para além do capital.

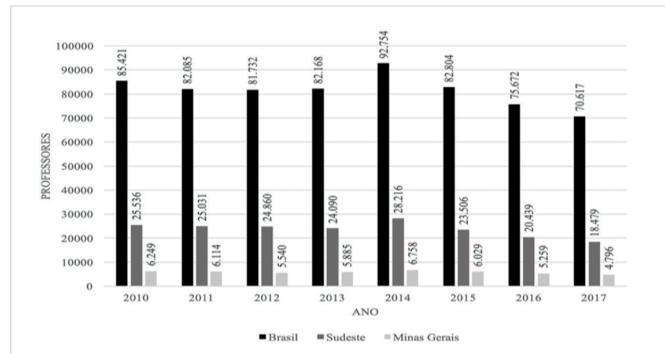
Nesse contexto, o trabalho docente na educação básica foi sendo reformulado rumo à crescente precarização com o declínio dos concursos públicos, ascensão dos contratos temporários e a proliferação dos/as professores/as em caráter eventual⁴ (Souza, 2016; Venco, 2019). Se o fenômeno da precarização atinge toda a categoria profissional, afeta de maneira particular as professoras, pois, são as mulheres ainda as responsáveis pela maioria das tarefas domésticas e de cuidados da família no âmbito da sociabilidade patriarcal.

No Brasil, o corpo docente da educação básica é majoritariamente feminino (Lopes, 1991; Gatti e Barretto, 2009) e jovem, até 29 anos. No ano de 2017, com idade até 29 anos, a porcentagem era de 63% no Brasil, 79% na Região Sudeste e 76% no estado de Minas Gerais; com idade até 24 anos a porcentagem era de 77%, 82% e 75% respectivamente e com idade entre 25 e 29 anos era de 76%, 78% e 77% respectivamente nas três amplitudes consideradas (Gráficos 1, 2, 3 e 4). Verifica-se ainda em 2017 que as profissionais recém-formadas do sexo feminino com idade até 24 anos ingressaram na carreira docente na educação básica pública mais que os homens, sendo 49.994 (242%) 14.425 (367%) e 3.194 (199%) mulheres a mais que os homens no Brasil, na Região Sudeste e no estado de Minas Gerais respectivamente. Já na idade entre 25 e 29 anos encontramos 119.704 (223%), 44.190 (264%) e 11.786 (231%) mulheres a mais que os homens nas amplitudes de análise.

Com relação aos números de docentes considerados jovens, do sexo feminino e masculino, atuantes na educação básica pública no Brasil, Região Sudeste e estado de Minas Gerais com idade até 24 anos (início da carreira) no período 2010-2017, observa-se uma oscilação nos números desses docentes de ambos os sexos com constatação de queda em toda as amplitudes de análise, Brasil, Região Sudeste e estado de Minas Gerais. Quanto ao sexo feminino observa-se reduções nos números na ordem de 17%, 28% e 23% e no sexo masculino reduções nos números na ordem de 14%, 36% e 20% respectivamente. No que tange ao número de docentes com idade entre 25 e 29 anos, quando tende a ter uma maior estabilidade na carreira passada a fase inicial de adaptação, também pode-se observar, conforme os Gráficos 3 e 4, redução no número de docentes, mulheres e homens na educação básica pública no período considerado nas três amplitudes. No caso das mulheres a redução foi de 19%, 23% e 12% e dos homens foi de 15%, 22% e 13% respectivamente.

⁴ O professo eventual é aquele chamado a substituir um professor em caráter emergencial, por uma ausência imprevista ou por uma licença ainda não regulamentada. Essa modalidade de trabalho docente não possui nenhum tipo de contrato de trabalho.

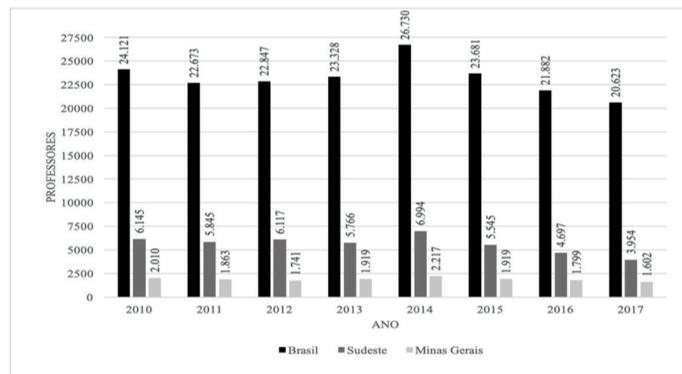
Gráfico 1 – Docentes do Sexo Feminino Atuantes na Educação Básica Pública no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade até 24 anos (2010-2017)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

Gráfico 1. Docentes do sexo feminino atuantes na Educação Básica Pública no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade até 24 anos (2010-2017)
Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

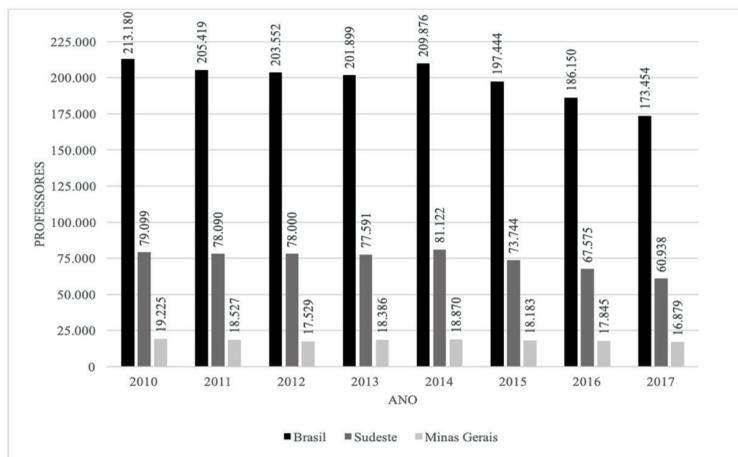
Gráfico 2 – Docentes do Sexo Masculino Atuantes na Educação Básica Pública em no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade até 24 anos (2010-2017)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

Gráfico 2. Docentes do sexo masculino atuantes na Educação Básica Pública em no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade até 24 anos (2010-2017)
Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

Gráfico 3 – Docentes do Sexo Feminino Atuantes na Educação Básica Pública no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade entre 25 e 29 anos (2010-2017)

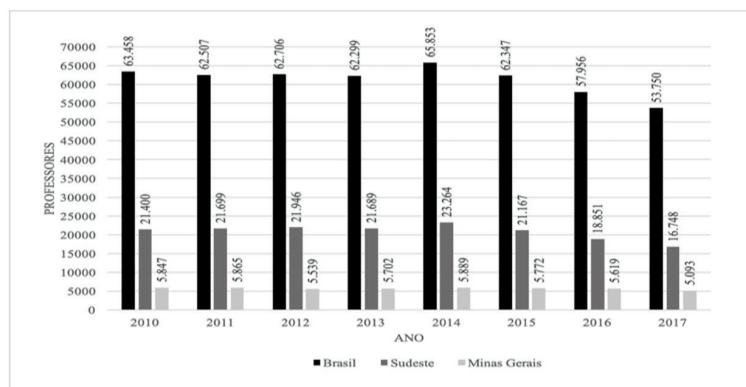


Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

Gráfico 3. Docentes do sexo feminino atuantes na Educação Básica Pública no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade entre 25 e 29 anos (2010-2017)

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

Gráfico 4 – Docentes do Sexo Masculino Atuantes na Educação Básica Pública no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade entre 25 e 29 anos (2010-2017)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

Gráfico 4. Docentes do sexo masculino atuantes na Educação Básica Pública no Brasil, Região Sudeste e Estado de Minas Gerais com idade entre 25 e 29 anos (2010-2017)

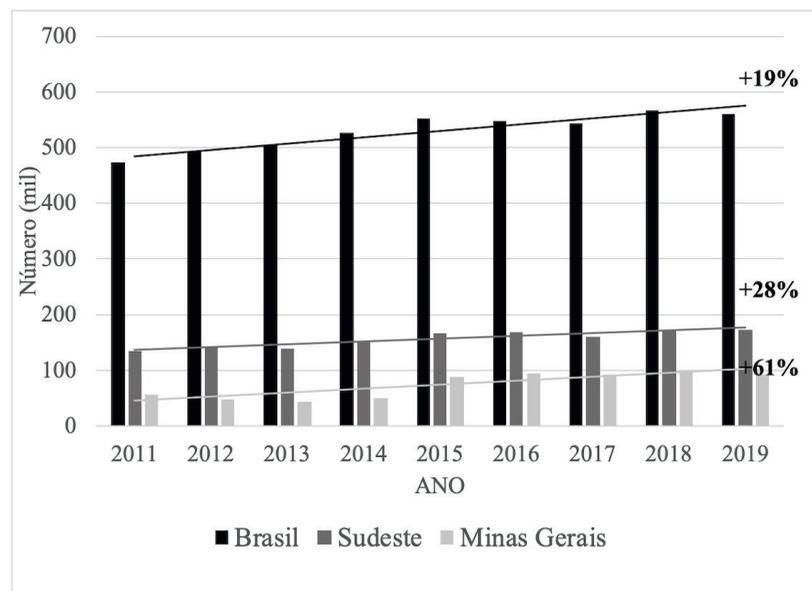
Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do INEP.

Especificamente no início da carreira (com idade até 24 anos) verifica-se uma diminuição maior no número de docentes na Região Sudeste e no estado de Minas Gerais no período analisado tanto para a força de trabalho feminina quanto para a masculina, destacando-se a redução de 11% a mais da força de trabalho feminina no estado de Minas Gerais e 14% a mais da força de trabalho masculina na Região Sudeste em comparação com a faixa etária subsequente. Quanto à representatividade da força de trabalho feminina, ela continua sendo a maioria, porém, destaca-se a redução de 103% na transição do início da carreira para a fase com idade entre 25 e 29 anos na Região

Sudeste. Esses dados levam a inferir sobre o descontentamento dos profissionais da área e a consequente desistência da carreira logo após o seu ingresso.

No que tange às relações laborais, os Gráficos 5 e 6 apresentam os dados correspondentes aos tipos de vínculos em caráter temporário e efetivo⁵ na rede pública de educação básica, no Brasil, região Sudeste e estado de Minas Gerais entre os anos 2011 e 2019. Observa-se no Gráfico 5 que houve um aumento significativo dos docentes com vínculo contratual temporário, sendo de 19% no Brasil, 28% na região Sudeste e expressivos 61% no estado de Minas Gerais. Já com relação ao vínculo Efetivo, verifica-se no Gráfico 6 que este passou por um pequeno aumento de 2% no Brasil e 2% na região Sudeste e sofreu uma redução de 21% no estado de Minas Gerais.

Gráfico 5 – Número de vínculos do tipo Temporário dos docentes das instituições escolares públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais

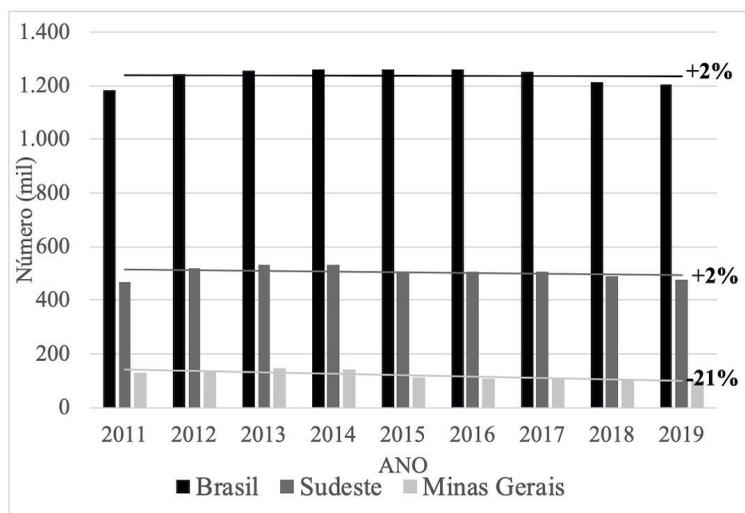


Fonte: Produção própria a partir de dados do Inep (2011-2019).

Gráfico 5. Número de vínculos do tipo temporário dos docentes das instituições escolares públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais

Fonte: produção própria a partir de dados do Inep (2011-2019).

⁵ O professor efetivo é aquele que ingressa na carreira docente por concurso público, portador de direitos trabalhistas, previdenciários e de estabilidade funcional.

Gráfico 6 – Número de vínculos do tipo Efetivo dos docentes das instituições escolares públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais

Fonte: Produção própria a partir de dados do Inep (2011-2019).

Gráfico 6. Número de vínculos do tipo efetivo dos docentes das instituições escolares públicas do Brasil, da região Sudeste e do estado de Minas Gerais

Fonte: produção própria a partir de dados do Inep (2011-2019).

Embora, tanto os dados do Brasil quanto da região Sudeste apresentem 2% de aumento no número de efetivos, o que já é muito pouco, os cálculos de correlação entre as variáveis “ano” e “número de vínculos do tipo efetivo” são negativos, indicando tendência ao decréscimo, -0,010 e -0,269 respectivamente. Ao mesmo tempo em que ocorre o aumento dos contratos temporários, observa-se também o crescimento de professores em caráter eventual.

Se essa modalidade sempre esteve presente na carreira docente (Venco, 2019), sob as tecnologias digitais elas tendem à expansão com professores eventuais sendo contratados através de aplicativos (apps), num formato similar ao da empresa Uber. Um exemplo é a Biosferatech⁶, empresa de tecnologia, que desenvolveu o app “Prof-e”,⁷ “Plataforma Colaborativa de Professores por Demanda” para as escolas da educação básica. Nessa nova — e precária — modalidade de trabalho, o/a professor/a faz seu cadastro no app, e, se aprovado, pode ser chamado para substituir aulas presenciais (se for na cidade onde reside) ou de forma remota em qualquer cidade do Brasil, com EaD invertido, isto é, estudantes na escola e professor à distância.

O teletrabalho docente na Educação Básica Pública

Sob a pandemia do COVID-19 e a necessidade do isolamento social, uma nova modalidade de trabalho docente tem sido disseminada na educação básica no Brasil, o ensino remoto emergencial (ERE) por plataformas e aplicativos. Vale frisar que houve considerável contestação dos professores à adoção do ERE, considerando a forma aligeirada,

⁶ O site da empresa é: <http://www.biosferatech.com.br/blog/> Acesso em 20 de jan. 2020.

⁷ O site da app: <http://www.biosferatech.com.br/blog/2020/03/11/prof-e-inovacao-em-educacao-2/>

sem um debate mais aprofundado acerca de seu alcance e de sua eficácia no ensino e aprendizagem, levando ao aprofundamento das desigualdades educacionais (Leher, 2020; Previtali e Fagiani, 2020). No entanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Comitê Operativo de Emergência, teve como uma de suas primeiras decisões, em 18 de março de 2020, a sua autorização em substituição as aulas presenciais.

Nesse contexto, sob forte influência de empresas educacionais privadas a vender plataformas e conteúdos, vinculadas às grandes corporações de tecnologia da informação, como a Amazon, Microsoft, Facebook, Apple, Alphabet/Google, os aplicativos (apps) foram o meio oferecido como suporte para os/as professores/as. Segundo pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado, 2020), com cerca de 15.000 professores da educação básica pública, as apps são utilizadas por 42,9% das redes municipais e por 75,2% das redes estaduais de ensino. Pesquisa realizada pela Nova Escola (2020), com aproximadamente 9.000 profissionais da educação, sendo 85% deles professores da educação básica e 75% da rede pública afirmaram que a plataforma mais utilizada para se comunicar com a família dos estudantes é o WhatsApp (65,3%), seguida do Facebook (36,4%).

Segundo Previtali e Fagiani (2020), no estado de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) elaborou um Regime de Estudo não Presencial, ou seja, uma EaD, composto por um Plano de Estudo Tutorado (PET) e programa de TV em parceria com a Rede Minas, com apostilas mensais de orientação de estudo e atividades por ano de escolaridade (1º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio), sendo a distribuição das apostilas feita prioritariamente por meios virtuais, dentre eles: site da SEE, e-mail e WhatsApp dos pais cadastrados nas escolas. Isso se deu, destacam os autores, em um contexto de greve da categoria, desde o início do ano letivo, pelo pagamento do Piso Nacional da Educação, pagamento do 13º salário de 2019 e isonomia salarial com outras categorias profissionais.

Dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2020) apontam que 53,7% e 55,9% dos domicílios particulares não tem computadores no estado de Minas Gerais e no Brasil, respectivamente. Ainda: não utilizam internet 20,7% e 20,9%; não utilizam internet pelo microcomputador ou tablet 48,2% e 49,5%; não utilizam a internet por telefone móvel celular 0,8% e 0,8% e não possuem televisão 3,0% e 3,6% respectivamente no estado de Minas Gerais e no Brasil (Tabela 1). Vale lembrar que os professores da educação básica estão incluídos nesse quadro, sendo que 9 a cada 10 professores utilizavam o telefone celular para a realização das aulas remotas (Gestrado, 2020). Portanto, o principal meio de acesso à internet é o telefone móvel celular, ferramenta essa muito inapropriada para o preparo e realização das aulas.

Tabela 1. Características dos domicílios do estado de Minas Gerais e do Brasil quanto a posse de equipamentos e meios de acesso a Internet

Características dos domicílios particulares	Estado de Minas Gerais	Brasil
Possui microcomputador ou tablet	46,3	44,1
Utilizam Internet	79,3	79,1
Utilizam Internet somente por microcomputador ou tablet	51,8	50,5
Utilizam Internet somente por telefone móvel celular	99,2	99,2
Possui televisão	97,0	96,4

Fonte: IBGE (2020).

Destaca-se que 84% dos/as professores/as da educação básica pública não tinha experiência com aulas remotas e houve pouca atenção dos governos em atentar para a formação direcionada à essa nova atividade, sendo que 53,6% dos professores das Redes Municipais de Ensino e 24,6% dos professores das Redes Estaduais de Ensino afirmaram não receber nenhum tipo de formação para o uso das tecnologias digitais (Gestrado, 2020). Na pesquisa realizada pela Nova Escola (2020), 51,1% dos professores disseram não ter recebido capacitação para trabalhar com o ensino remoto. Segundo uma professora: “Tenho trabalhado com o que já conhecia ou buscando o que não conhecia. Conto muito com a ajuda de colegas que dominam melhor as novas tecnologias” (Natividade, 2020: s/p). Em outro depoimento, um professor afirma ter arcado, ele mesmo, com as despesas para ter melhores condições de trabalho:

Adquiri um novo celular com memória maior, webcam, headphone, ampliei memória do meu notebook. Tenho contado muito com a ajuda de alguns colegas que dominam melhor estas novas tecnologias. Acompanho também lives e palestras online. (Natividade, 2020: s/p).

Outro ponto importante quanto ao ensino remoto diz respeito ao argumento disseminado por empresas educacionais e pela grande mídia, de que ele possibilita maior tempo livre ao professor. No caso do trabalho docente essa informação não se confirmou. Na verdade, o teletrabalho docente na educação básica no Brasil tem implicado em mais horas trabalhadas pois passa a envolver atividades de cunho informacional-digital complexas que fogem à formação do/a professor/a.

As atividades de organização, planejamento e realização das aulas, bem como o processo avaliativo, que fazem parte do trabalho docente, devem agora ser adequadas ao ambiente virtual. Dentre as novas atividades estão a de planejar as atividades nos apps, acompanhar a presença e a aprendizagem dos/as discentes à distância e orientar as famílias para realizarem atividades com as crianças em casa nos apps. Acrescenta-se a esse conjunto de atividades ligadas à docência, a necessidade aprender e se adaptar à linguagem da web. Essa nova situação tem aumentado a jornada de trabalho, gerado estranhamento e contribuído para precarização do trabalho docente. De acordo com a Gestrado (2020), aproximadamente 75% dos professores da educação básica apresentaram a percepção de que houve um aumento nas horas trabalhadas no ensino remoto.

No contexto pandêmico, os/as professores/as foram constrangidos a se “reinventar” para as aulas virtuais, a partir de seus próprios esforços e recursos, arcando com as despesas financeiras quanto à aquisição de equipamentos e/ou melhorias em sua rede de internet. O teletrabalho remoto levou à redefinição do espaço da casa como também espaço do trabalho, implicando numa jornada de trabalho ainda maior em função das atividades domésticas, impactando significativamente na saúde mental desses profissionais, em especial das mulheres, que compõem a grande maioria da força de trabalho na educação básica.

Segundo a Nova Escola (2020), 66% dos/as professores/as precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde, com destaque para os casos de ansiedade (68%), estresse e dor de cabeça (63%), insônia (39%), dores nos membros (38%) e alergias (38%). Os relatos evidenciam preocupações advindas da dupla jornada, como a dificuldade de conciliar as atividades domésticas com as profissionais e de acompanhar e apoiar os estudos dos filhos em idade escolar. Em uma escala de 0 a 10, 19,6% dos participantes da pesquisa avaliaram sua saúde emocional neste momento em comparação ao período pré-pandemia, com a nota 5. Diz uma professora:

Sou mãe de uma criança de 2 anos. Eu e meu marido estamos trabalhando home office. Tentamos dividir as responsabilidades, mas a maior parte sempre cai para mim. E por

trabalhar mais que a minha carga horária normal, tivemos conflitos graves, pensamos até em separação, por eu ter que dar uma maior atenção ao trabalho. (Natividade, 2020: s/p)

Ao mesmo tempo, administrações municipais e estaduais, se valendo das novas regras laborais sob a pandemia, impuseram reduções de salários em até 70% e encerraram contratos de trabalhos. É ilustrativo o caso da cidade de Lagoa Formosa, Minas Gerais, cujos professores tiveram seus contratos de trabalho rescindidos no mês de abril de 2020 pela Secretaria Municipal de Educação, numa comunicação por WhatsApp, em virtude da suspensão das aulas (Mota, 2020).

Outro elemento de atenção nesse contexto pandêmico é que, sob o ensino remoto e o trabalho sendo realizado na esfera doméstica, presencia-se um terreno fértil para o crescimento da individualização do trabalho e o esgarçamento do sentimento de solidariedade de classe, contribuindo para maiores dificuldades às organizações e ações coletivas contrárias à precarização.

O trabalho remoto imposto aos docentes na pandemia potencializa ainda mais a introdução e difusão das tecnologias informacionais-digitais que há muito já vêm informando as reformas educacionais na educação básica no Brasil orientadas, por sua vez, em relatórios e diagnósticos do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros, que propõem o aumento da desregulação por parte do Estado, a diminuição da sua burocracia, bem como das suas contas e orçamentos destinados aos setores públicos (Fagiani, 2018; Ferretti, 2018).

No entanto, apesar das mudanças, em 2015, 52% dos adultos com idade entre 25 e 64 anos não tinham chegado ao ensino médio e 17% da população sequer tinha concluído a educação básica. É menos do que a metade da média global (37%), e também abaixo do verificado em Argentina, Colômbia e Chile, todos em torno dos 22% (Previtali e Fagiani, 2020). Em 2019, início da pandemia, esses dados no Brasil se mantiveram estáveis, mas tendem a aumentar sob os efeitos da pandemia.

No contexto das mudanças tecnológicas, o/a professor/a passa a vivenciar cotidianamente uma existência contraditória, sendo, ao mesmo tempo, o grande vilão ou o grande herói da educação na medida em que recai sobre ele o (in)sucesso de todo o processo educacional, impactando a sua subjetividade e levando-o a desenvolver uma sensação de incapacidade, ineficiência, incompetência e descrédito profissional. Conforme Ball *et al.*:

Pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Modifica as relações entre os colegas, estudantes e líderes. Constitui a própria educação em novas formas —como desempenho/performance e como mercadoria—. É o que se realiza nas práticas, nas relações e nas subjetividades. É importante ressaltar que o neoliberalismo não é apenas algo “por aí” em novas estruturas, procedimentos e “liberdades”, está “aqui” em nossas cabeças, estamos neoliberalizados! (Ball *et al.*, 2013: 26)

Importa frisar a redução de tempo de descanso na jornada de trabalho, assim como a imprecisão entre o tempo do trabalho e o tempo do não-trabalho, elementos que tendem a se tornar ainda mais expressivos sob a pandemia, a falta de apoio e qualificação para o trabalho sob as tecnologias-digitais no formato remoto, a dependência de materiais formulados por terceiros, a despolitização das ações conjuntas, num contexto de aligeiramento e precarização.

Sob as tecnologias de modo geral ocorre um processo de sujeição da subjetividade do/a professor/a através de mecanismos informacionais e burocráticos de controle que levam à objetivação do seu saber em procedimentos pré-estabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas, nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental. Sob a pandemia, as novas tecnologias informacionais nos processos educacionais tendem a exercer uma força imperiosa na medida em que se objetivam nos processos informatizados o conhecimento e a experiência do professor, portanto, o “saber-fazer”, ampliando as possibilidades de controle e sujeição dessa categoria profissional na educação básica.

Considerações finais

Pode-se afirmar que, neoliberalismo, NGP e tecnologias digitais no âmbito da Indústria 4.0 se retroalimentam e, nesse contexto, a precarização do trabalho tende a se aprofundar e se generalizar, assumindo novas características e atingindo categorias profissionais no serviço público, como é o caso do/a professor/a na educação básica no Brasil.

A adoção dos princípios da NGP na educação básica pública tem promovido a utilização crescente de contratos temporários de trabalho e até mesmo de ausência de contratos, em detrimento de formas mais estáveis de emprego. O emprego das tecnologias digitais tem contribuído para o avanço do processo de uberização do trabalho docente, isto é, do escamoteamento das relações de emprego, aprofundando a precarização do trabalho docente nessa etapa da educação escolar.

A NGP tem levado os/as docentes mais velhos a se afastarem da educação básica, ao mesmo tempo que são substituídos pelos/as professores/as mais jovens que ainda podem aceitar as condições mais precarizadas do trabalho. Todavia, os/as jovens profissionais não permanecem na carreira, implicando em maior rotatividade dos/as professores/as nesta etapa educacional.

Destaca-se que o corpo docente na educação básica no Brasil é majoritariamente feminino, o que submete essas trabalhadoras à ainda maiores e mais intensivos níveis de subordinação e precarização laboral dado que são as mulheres as responsáveis pela maioria das tarefas domésticas e de cuidado da família.

Sob a pandemia do COVID-19, observou-se a imposição do teletrabalho docente no ensino básico, implicando em precarização de novo tipo desses/as profissionais, marcada pela indeterminação do tempo do trabalho e do não-trabalho, bem como pela ausência de regulamentação da nova atividade.

No entanto, importa frisar que as relações sociais são históricas e dinâmicas e, nesse sentido, é fundamental compreender a educação escolar enquanto um espaço contraditório de lutas e resistências que são materialmente constituídas. A organização dos/as professores/as contra a precarização e degradação do trabalho é indissociável da luta pela defesa da educação escolar enquanto esfera singular do processo de formação humana, caracterizada pela inter-relação professor-estudante num determinado tempo-espaço. O processo educacional não significa apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a construção coletiva de uma subjetividade sociocultural, a qual informa a tomada de decisões, inclusive, em relação à tecnologia e não pode estar desprovido de humanidade.

Portanto, o novo trabalho docente na educação básica do capitalismo digital não está desprovido de materialidade, sendo a figura do/a professor/a ainda imprescindível na

educação escolar. Assim, as tecnologias digitais e suas plataformas, meios de controle sobre o trabalho, trazem consigo contraditoriamente, as possibilidades para a construção de novas forma de organização coletiva dos professores contra a exploração.

Referências

- » Alberti, G. et al. (2018). Against and Beyond Precarity: Work in Insecure *Times. Work, Employment and Society*, vol. 32, N° 3: 447-457. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017018762088>. Acesso em 23 de jan. de 2019.
- » Antunes, R. (2018). *O Privilégio da Servidão*. São Paulo, Boitempo.
- » ----- (2020). Trabalho Intermitente e Uberização do Trabalho no Limiar da Indústria 4.0. em Antunes, R. (Org.). *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. São Paulo, Boitempo.
- » Braverman, H. (1981). *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro, Zahar.
- » Ball, S. J. et al. (2013). A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista da Educação em Questão*, vol. 46, N° 32, maio/ago: 9-36. Natal.
- » Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (2013). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Vozes.
- » Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 de ago. de 2022.
- » Caruso, L. (2018). Digital Innovation and the Fourth Industrial Revolution: epochal social changes? *AI & Soc.*, vol. 33: 379-392. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00146-017-0736-1>. Acesso em 15 mai. 2019.
- » Druck, G. ([2013] 2016). A Precarização Social do Trabalho no Brasil. Em Antunes, R. (org). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II*, pp. 55-74. São Paulo, Boitempo.
- » ENGUITA Enguita, F. M. (1989). *A Escola Oculta: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- » Fagiani, C. C. (2018). *Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?* Uberlândia, Navegando. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/trabalho-e-educacao>. Acesso em 10 abr. 2019.
- » Faria, N. (2021). Ensino à distância não chegou a 45% dos alunos do 1.º ciclo. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/04/11/sociedade/noticia/quase-metade-alunos-1-ciclo-nao-ensino-distancia-1911931>. Acesso em 10 fev. 2021.
- » Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, vol. 32, N° 93: 25-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em 10 abr. 2019.
- » Frigotto, G. (2012). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez.
- » Gatti, B. e Barreto, E. S. de Sá. (2009). *Professores do Brasil*. Brasília, Unesco. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682> . Acesso em 10 de jun. 2017.
- » GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020). *Relatório Técnico Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em 15 de out. de 2020.
- » Grohmann, R. (2020). Plataformização do Trabalho: características e alternativas. Em: Antunes, R. (org.) *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*, pp. 93-110. São Paulo, Boitempo.

- » Hall, D.; Gunter, H. M. (2015). The New Public Management in England: the permanent instability of neoliberal reform. *Educação & Sociedade*, Campinas, 36 (132), Jul.-Sep.: 743-758. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17120091-A-nova-gestao-publica-na-inglaterra-a-permanente-instabilidade-da-reforma-neoliberal.html> . Acesso em jun. 12, 2018.
- » Harvey, D. (2011). *O Enigma do Capital*. São Paulo, Boitempo.
- » Hood, C. (1995). The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, vol. 20. Nº 2/3: 93-109. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W>. Acesso em: 14 de março. 2000.
- » Hypolito, Á. L. M. (2015). Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. *Cadernos CEDES [online]*, vol. 35, Nº n.97: 517-534. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015150376>. Acesso em 8 de jan. 2016.
- » IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Cidades. Uberlândia*. Acesso em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em 10 set. 2020.
- » INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *InepData*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/inep-data>. Acesso em 10, 2020.
- » Leher, R. (2020). Universidades públicas, aulas remotas e os desafios da ameaça neofascista no Brasil. *Carta Maior*. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Universidades-publicas-aulas-remotas-e-os-desafios-da-ameaca-neofascista-no-Brasil/54/47699>. Acesso em 10 out. 2020.
- » Lombardi, J. C. et al. (2014). *Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional*. Campinas, Librum.
- » Lopes, E. M. Santos Teixeira. (1991). A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente, Nº 4: 22-40.
- » Mészáros, I. (2008). *A Educação para Além do Capital*. São Paulo, Boitempo.
- » Mota, P. (2020). Professores da rede municipal de Lagoa Formosa têm contrato rescindido por causa do coronavírus. *Patosjá*. Disponível em: <https://patosja.com.br/categoria/educacao>. Acesso em 18 de abr. 2020.
- » Natividade, P. (2020). „Preciso parar para vomitar”: professores revelam bastidores de educação a distância. *Correio*. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preciso-parar-para-vomitar-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/>. Acesso em 14 de jan. de 2021.
- » Nova Escola (2020). A Situação dos Professores brasileiros durante a Pandemia. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>. Acesso em 12 out. 2020.
- » Oliveira, D Andrade. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade [online]*, vol. 25, Nº 89: 1127-1144. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003> . Acesso em 10 jun. 2020.
- » Previtali, F. S. e Fagiani, C. C. (2015). Diskiling and Degradation of labor in Contemporary Capitalism: the continuing relevance of Braverman. *Work Organization, Labor and Globalization*, 9(1): 76-89. Pluto Journals. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.13169/workorgalabglob.9.1.0076?seq=1>. Acesso em 20 abril. 2020.

- » ----- (2020). Trabalho Digital e Educação no Brasil. Em Antunes, R. (org.) *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*, pp. 217-236. 2020. São Paulo, Boitempo.
- » Ramos, M. Nogueira. (2001). *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez.
- » Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* 12 (abril): 152-180. 2007. Rio de Janeiro. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012 . Acesso em 15 jun. 2017.
- » Shiroma, E. O. e Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*. UFSC, vol. 29, Nº 1: 127-160. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>. Acesso em 10 fev. 2020.
- » Souza, A. N. de. (2016). Professores, Modernização e Precarização. Em Antunes, R. (org.) *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II*, pp. 217-228. São Paulo, Boitempo.
- » Venco, S. (2019). Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cadernos de Saúde Pública*, Nº 35: 1-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v35s1/1678-4464-csp-35-s1-eo0207317.pdf>. Acesso em 13 out. 2019.
- » Woodcock, J. (2020). O Panóptico Algorítmico da Delieroo: mensuração, precariedade e a ilusão do controle. Em Antunes, R. (org.) *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*, pp. 23-46. São Paulo, Boitempo.

Fabiane Santana Previtali

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Mestre em Sociologia pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Uberlândia). Pesquisadora apoiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) e pela Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5557>.
fabiane.previtali@gmail.com

Cilson César Fagiani

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Agronomia pela Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Graduação em Biologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Professor na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Pesquisador apoiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) e pela Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2800-8106>.
cilsoncf@gmail.com

