



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: MESTRADO EM GEOGRAFIA

MARKFRAN SILVA DE GOUVEIA

**OS IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO PARA OS DOCENTES DOS CURSOS
DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19**

RIO BRANCO – ACRE
2024

MARKFRAN SILVA DE GOUVEIA

**OS IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO PARA OS DOCENTES DOS CURSOS
DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia (Ppgeo) da Universidade Federal do Acre, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Territórios, Identidades e Trabalho.

Orientadora: Dra. Karina Furini da Ponte Alves

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

G719i Gouveia, Markfran Silva de, 1982 -

Os impactos do trabalho remoto para os docentes dos cursos de geografia da Universidade Federal do Acre durante a pandemia da COVID-19 / Markfran Silva de Gouveia; orientadora: Profa. Dra. Karina Furini da Pontes Alves. – 2024.

183 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Geografia. Rio Branco, 2024.

Inclui referências bibliográficas.

1. Docente. 2. Pandemia. 3. Ensino remoto. I. Alves, Karina Furini da Pontes (orientadora). II. Título.

CDD: 910

AGRADECIMENTOS

Desafio tão grande quanto escrever esta Dissertação, foi utilizar apenas uma página para agradecer as pessoas que fizeram parte desta minha trajetória.

Início os agradecimentos por meus pais, que sempre primaram pela minha Educação. Obrigado Sr. Camilo e Sra. Francisca, que além de me oferecerem a oportunidade de estudar, sempre estiveram presentes na minha caminhada. Vocês foram minha fonte de força e inspiração. Obrigado!

Uma vez dentro do ambiente universitário e vivenciando o período pandêmico da Covid-19, algumas pessoas me propuseram o desafio de cursar o mestrado, mostrando-me a nobre função da Pesquisa: produzir novos conhecimentos. José Alves (Bairral) e Pollyana Furtado foram uma dessas pessoas. Obrigado!

Estendo meus agradecimentos ao corpo docente e administrativo do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, em especial a Maria de Jesus e Márcia Fittipaldi.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro. Agradeço também aos membros da banca examinadora, a professora Lucilene Ferreira de Almeida e o professor Fernando Mendonça Heck, por seus valiosos comentários e insights que enriqueceram significativamente este trabalho.

À minha orientadora Karina Furini da Ponte Alves, não apenas por sua orientação acadêmica inestimável, mas também por sua paciência, motivação e compreensão. Seu apoio e sabedoria foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico, em especial: Alyne, Eliana, Jonatas, Kátia, Kelly e Marcel. Obrigado pela força e ensinamentos.

À minha mais que amiga, Mari França, nos momentos difíceis, que não foram raros no último ano, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta, porém significativa etapa. Obrigado!

Com todos vocês, aprendi muito mais do que as lições acadêmicas; aprendi sobre resiliência, companheirismo e a importância de sonhar grande. Obrigado por fazerem parte desta jornada.

RESUMO

Desde o início de 2020, a pandemia de Covid-19 instaurou um panorama desafiador para a educação, exigindo dos profissionais do setor uma rápida adaptação, aprendizado e reorganização de seus lares para o trabalho à distância. Esta pesquisa visa elucidar os obstáculos enfrentados e as principais adversidades experimentadas pelos educadores com a transição para o trabalho remoto. As dinâmicas laborais sofreram modificações significativas em diversos segmentos da economia, notadamente com a transferência do local de trabalho para os domicílios. No setor educacional, essas mudanças foram particularmente notáveis. Na Universidade Federal do Acre, a adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino remoto (ER) representou uma solução provisória para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa nova modalidade de trabalho chegou repleta de desafios, especialmente no que concerne à capacitação dos docentes para se ajustarem a estas novas condições laborais tecnológica e à distância. O objetivo desta dissertação de mestrado é compreender os impactos no ensino remoto e, primordialmente, analisar as condições objetivas de trabalho dos professores dos cursos de graduação em Geografia da Ufac. Metodologicamente, esta pesquisa é aplicada e exploratória, com uma abordagem que combina elementos qualitativos e quantitativos. Os dados foram coletados através de um questionário implementado na plataforma Google Forms, composto por 53 questões e que contou com a participação voluntária de professores dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Acre, resultando em um número total de 17 respostas válidas. Os resultados da pesquisa indicam que o ensino remoto ampliou as exigências sobre os docentes, intensificando sua carga de trabalho e alterando a dinâmica doméstica e familiar. Dentre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, destacam-se problemas relacionados ao uso de ferramentas digitais, à falta de equipamentos e mobiliário adequados para o exercício profissional em casa. Contudo, impulsionados pela necessidade de desenvolver novas abordagens de aprendizagem diante do contexto pandêmico, os professores adaptaram-se ao trabalho remoto, assumindo os custos e responsabilidades decorrentes destas novas condições.

Palavras-chave: Trabalho docente; pandemia de Covid-19; Ensino Remoto.

ABSTRACT

Since the beginning of 2020, the Covid-19 pandemic has created a challenging landscape for education, demanding rapid adaptation, learning, and home reorganization for remote work from professionals in the sector. This research aims to shed light on the obstacles and main adversities educators faced during the transition to remote work. Work dynamics have undergone significant changes across various economic segments, notably with the shift of the workplace to homes. In the educational sector, these changes were particularly pronounced. At the Federal University of Acre, the adoption of Digital Information and Communication Technologies for remote teaching represented a temporary solution for the continuation of the teaching-learning process. This new work modality came with challenges, especially regarding teachers' training to adjust to these new technological and remote working conditions. The objective of this dissertation is to understand the impacts on remote teaching and, primarily, to analyze the objective working conditions of teachers in the Geography undergraduate courses at the Federal University of Acre. Methodologically, this research is applied and exploratory, with an approach that combines qualitative and quantitative elements. Data were collected through a questionnaire implemented on the Google Forms platform, consisting of 53 questions and involving the voluntary participation of Geography course teachers at Ufac, resulting in a total of 17 valid responses. The research findings indicate that remote teaching has increased demands on teachers, intensifying their workload and altering domestic and family dynamics. Among the difficulties faced in remote teaching, issues related to the use of digital tools, the lack of adequate equipment, and furniture for professional activities at home stand out. However, driven by the need to develop new learning approaches in the pandemic context, teachers adapted to remote work, assuming the costs and responsibilities arising from these new conditions.

Keywords: Teaching work; Covid-19 pandemic; Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estruturas do mercado de trabalho na acumulação flexível.....	64
Figura 2 – Distribuição das instituições de ensino superior	102
Figura 3 – Número de matrículas na educação superior (2011-2021)	103
Figura 4 – Organização atual do ensino superior público brasileiro	104
Figura 5 – Organização atual do ensino superior privado brasileiro	105
Figura 6 – Modalidades de ensino na educação superior brasileira	106
Figura 7 – Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil	107
Figura 8 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (2011-2021).....	108
Figura 9 – Aceitação do EaD pelos alunos em 2017	115
Figura 10 – Aceitação do EaD pelos alunos em 2020.....	118
Figura 11 – Panorama do acesso à Internet no Brasil segundo o IBGE.....	119
Figura 12 – Nuvem de palavras.....	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes	136
Gráfico 2 – Quantidade de filhos por docente e a idade de cada um dos filhos	136
Gráfico 3 – Nível de qualificação acadêmica	138
Gráfico 4 – Quantitativo de disciplinas lecionadas durante o Ensino Remoto Emergencial	140
Gráfico 5 – Quantidade de disciplinas lecionadas durante o Ensino Remoto	140
Gráfico 6 – Ambiente doméstico adaptado para a execução de tarefas de ensino	141
Gráfico 7 – Ambiente propício para atividades educacionais	144
Gráfico 8 – Capacitação formação ou treinamento recebido para uso das TICs	147
Gráfico 9 – Permanência das atividades de pesquisa e extensão durante o ensino remoto ...	150
Gráfico 10 – Problemas de saúde ou psicológicos prévios ao período do ensino remoto	153
Gráfico 11 – Problemas de saúde ou psicológicos durante e após o ensino remoto.	153
Gráfico 12 – Opinião sobre a manutenção do ensino remoto	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre os modelos produtivos das Revoluções Industriais	43
Quadro 2 – Respostas sobre acesso à biblioteca e bibliografias	151
Quadro 3 – Especialistas procurados	155
Quadro 4 – Opiniões dos docentes, referente aos impactos do ensino remoto após a sua vigência para as condições do trabalho remoto docente.....	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E AS MÚLTIPLAS FACETAS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO	16
1.1 A DIALÉTICA ONTOLÓGICA DO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO.....	17
1.2 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NAS MULTIFÁRIAS SOCIEDADES	24
1.2.1 As sociedades pré-capitalistas	27
1.2.2 As primeiras sociedades capitalistas.....	35
1.2.3 As especificidades da formação do capitalismo no Brasil	49
1.3 A CRISE DO CAPITAL E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO	55
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO MERCADORIA E O DOCENTE TRABALHADOR: DOS IMPACTOS DO CAPITAL AOS EFEITOS RECENTES DA PANDEMIA DE COVID-19	67
2.1 A TRANSFORMAÇÃO DA DOCÊNCIA EM TRABALHO	68
2.2. A HISTÓRICA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA ACENTUADA COM O ADVENTO DO NEOLIBERALISMO	81
1.1. A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS CONTEMPORÂNEOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS	95
1.2. A PANDEMIA DE COVID-19 E OS SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO	111
CAPÍTULO 3 – O ENSINO REMOTO E SEUS ENCADEAMENTOS NO (RE)ARRANJO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....	121
3.1 HISTÓRICO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) e ENSINO REMOTO NA UFAC.....	122
3.2 TELETRABALHO NO SETOR PÚBLICO E A PANDEMIA DE COVID-19	130
3.3 PERFIL DEMOGRÁFICO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	135
3.4 O AMBIENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO REMOTO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	139
3.5 O USO DE TECNOLOGIAS E A CONTRAPARTIDA DA UFAC PARA O TRABALHO REMOTO NO ENSINO E NAS DEMAIS ATIVIDADES DOCENTES	146
3.6 A EXPERIÊNCIA E OS IMPACTOS NO TRABALHO DURANTE O ENSINO REMOTO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	172

INTRODUÇÃO

O trabalho é, segundo a lógica marxista, um elemento essencial na construção do ser social. Ontologicamente, ele se caracteriza, em síntese, pela relação dialética do ser com a natureza. Todavia, com o advento da propriedade privada e das classes sociais a partir do modo de produção capitalista, a função ontológica deu lugar a uma perspectiva contemporânea e alienada do trabalho. Sob a lógica marxista, o trabalho é uma atividade tão humana, que apenas a nossa espécie é capaz de trabalhar (Marx, 2002).

Na mesma medida, somente o ser humano é capaz de ensinar. No começo da trajetória da humanidade, inclusive, essas duas atividades eram simultaneamente realizadas. Todavia, na Antiguidade, há uma cisão desses elementos. A docência surge como uma ocupação secundária de aristocratas e somente com a superveniência do modo de produção capitalista passa a ser uma profissão inserida de maneira independente na divisão social do trabalho (Anjos, 2020; Manacorda, 1992; Marx, 2002).

A educação, no modo de produção capitalista, foi por ele influenciada e há uma incessante intenção em moldá-la para servir aos seus interesses, mostrando-se como uma estratégia não violenta para a dominação da classe trabalhadora. Aqui, a luta de classes se acentua e o educador se mostra como propulsor de revoluções. No entanto, o capital pouco a pouco transforma a educação em mercadoria e submete o docente à lógica do lucro.

De toda forma, esta pesquisa possibilita estabelecer como verdadeira a máxima de que o modo de produção é o elemento central determinante da sociedade, a partir do qual, os demais, como a economia, o governo, as ocupações dos espaços e a própria educação se amoldam. Assim, à medida que o capitalismo se altera e se remodela crise após crise, as sociedades o acompanham e a educação é submetida a uma nova metamorfose e os desafios para uma educação libertadora se renovam.

Na atualidade, um dos maiores e mais significativos fatores a influenciar a organização do modo de produção foi a chegada de uma pandemia global, que assentou uma crise sanitária em todas as nações. O novo Coronavírus foi primeiramente reportado com preocupação na China, em dezembro de 2019. Contudo, no início do ano de 2020, menos de três meses após os primeiros casos, espalhou-se em todos os seis continentes, dando início a uma verdadeira catástrofe comunitária global. No Brasil, o primeiro caso foi datado de 26 de fevereiro de 2020 (Organização Panamericana da Saúde, 2023).

Em razão da rápida disseminação do vírus e do seu potencial de letalidade, diversas medidas foram implementadas para reduzir o contágio. A primeira e mais impactante para o sistema produtivo foi o isolamento social e a completa paralisação de todos os serviços considerados não essenciais. No Brasil, a primeira medida tinha previsão de duração de aproximadamente 15 dias, porém, como sabemos, perdurou anos.

O isolamento social, consequência da pandemia de Covid-19, reverberou por diversas áreas da sociedade contemporânea. Um dos setores mais impactados e que mais demorou a ser normalizado foi a educação. As escolas e as universidades ficaram com os calendários suspensos por meses, sobretudo as públicas, enquanto se buscava um caminho alternativo para reestabelecer as atividades de maneira inclusiva e democrática.

Em vista disso, esta pesquisa emerge com base nas minhas experiências enquanto mestrando e servidor público federal no Núcleo de Registro e Controle Acadêmico da Universidade Federal do Acre. Esta jornada começou com a transição para o trabalho remoto, desencadeada pela suspensão das atividades acadêmicas presenciais em 18 de março de 2020, e se estendeu até 06 de junho de 2022. Ao longo deste período, enfrentei vários desafios como servidor e obstáculos na adaptação a um novo cenário de trabalho e a realidades impostas pelo isolamento da pandemia. Essas experiências moldaram a base desta pesquisa, explorando as nuances e impactos dessa transformação no ambiente de trabalho.

Portanto, minha trajetória pessoal, marcada pela experiência direta e observação do período histórico significativo representado pela pandemia da Covid-19 no Brasil, aliada à consulta de obras de diversos escritores focados na esfera laboral, serviu como catalisador para uma profunda reflexão sobre as transformações recentes e seus efeitos no âmbito profissional, com especial atenção ao setor educacional. Inspirado por essas experiências, surgiu a ideia que resultou no projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Acre e vinculado à linha de pesquisa: Territórios, Identidades e Trabalho.

O exame da literatura científica acerca deste tema destaca que a pandemia intensificou a tendência do capitalismo de utilizar integralmente o tempo livre dos trabalhadores para maximizar os lucros. Pesquisadores como Antunes (2009) e Nunes (2018), indicam que, devido a estratégias orientadas para o cumprimento de metas e o aumento da produtividade, o tempo do trabalhador é completamente absorvido por atividades laborais. Isso resulta na erosão dos períodos destinados ao descanso e lazer.

No âmbito das universidades públicas, a solução encontrada foi a implementação do Ensino Remoto (ER). Sem embargos, indaga-se de que maneira a realidade pandêmica repercutiu no ensino? Mais especificamente, como as universidades federais, sobretudo a do

Acre, conseguiram conciliar a prestação de seus serviços com a qualidade do ensino e do trabalho do docente? Nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva, justamente, analisar os impactos e os desdobramentos do ensino remoto para o trabalho docente, mais especificamente, nos cursos de Geografia (licenciatura e bacharelado) da Universidade Federal do Acre.

A temática se justifica à medida que se mostra de relevante valor acadêmico e social. Perceba que inúmeras são as instituições de ensino deste país que foram submetidas a comprimir o calendário escolar e distanciar o docente do discente, principalmente, no intento de proteger a ambos. No entanto, esses alunados não serão outros profissionais senão nossos profissionais do cotidiano vindouro. Nossos médicos, professores, engenheiros, advogados, enfermeiros, sociólogos, geógrafos, pesquisadores, farmacêuticos etc.

Portanto, medidas que eventualmente precarizem o ensino desses e de tantos outros profissionais carecem de estudo e debate. Sob o panorama dessa problemática que esta pesquisa encontra sustentada, pois contribuirá para que entendamos tanto as repercussões negativas quanto os benefícios advindos com a metodologia instaurada, mormente pelo crivo do olhar do docente.

Nessa medida, implementou-se uma pesquisa de natureza mista, quantitativa e qualitativa ou ainda quanti-qualitativa e exploratória, com o intuito de analisar os impactos e as condições de trabalho dos docentes dos cursos de geografia da Ufac no período da pandemia da COVID-19. O referencial metodológico de partida são os ensinamentos de Marconi e Lakatos (2021a, 2021b), Creswell, J. e Creswell, D. (2021), Gerhardt e Silveira (2009) e Gil (2008). Foram realizados recortes espaço-temporais, quais sejam, respectivamente, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da Universidade Federal do Acre e os três anos de vigência do distanciamento social em virtude da pandemia da Covid-19, o triênio 2020-2022.

Para diagnosticar as percepções da (re)organização do trabalho e os impactos do ensino remoto, foi criado um questionário semiestruturado como instrumento de pesquisa. Este questionário, composto por 53 questões, incluindo questões objetivas (obrigatórias) e discursivas (opcionais), foi disponibilizado individualmente através do Google Forms® e enviado via e-mail institucional. O público-alvo foram os 23 docentes lotados nos cursos de geografia da Ufac, sendo (20 efetivos e 3 substitutos). No entanto, somente 17 docentes participaram da pesquisa (15 efetivos e 2 substitutos).

As perguntas foram organizadas em 4 blocos que versam de maneira geral e específica acerca do: perfil e dados gerais dos docentes; das condições de trabalho no ensino remoto; sobre o ensino de graduação e demais atividades no trabalho remoto; sobre as experiências; e os impactos do trabalho no ensino remoto. O questionário esteve disponível entre os dias 27 de

setembro a 09 de outubro de 2023, resultando em 911 respostas consideradas válidas. A análise dos questionários foi conduzida através da avaliação das respostas, ancoradas no referencial teórico pré-estabelecido. Nas situações em que se fez necessário citar respostas de forma literal, optou-se pela transcrição, utilizando-se identificações codificadas, como "Professor 1" até "Professor 17", para assegurar a proteção da identidade das fontes.

Destaca-se ainda, a adoção de metodologias de análise detalhadas no exame das entrevistas realizadas. Neste contexto, será implementada a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2011), complementada pelo uso do software "*Wordcloud*". Esta combinação de ferramentas tem o propósito de identificar padrões e recorrências de palavras específicas nas narrativas dos professores, focando particularmente em suas percepções sobre o trabalho remoto. Esta abordagem visa fornecer uma compreensão mais aprofundada e quantitativa das tendências e temas prevalentes nas respostas dos entrevistados.

A dissertação de mestrado apresentada está estruturada em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo, compreenderemos, sob o crivo dos estudos da Geografia do Trabalho, as múltiplas facetas pelas quais o trabalho se exteriorizou nas sociedades históricas e que levaram à realidade presente e à docência consolidada como uma forma de trabalho. Enquanto, no segundo capítulo demonstramos as nuances que envolvem a construção histórico-social-econômica da educação e do docente, bem como elucidamos como as formas de organização econômica-social influenciaram e continuam influenciando esse processo, mais especificamente as do modo de produção capitalista.

No terceiro capítulo será abordado a implementação do ensino remoto no Brasil, focando na transição das aulas presenciais para o remoto durante a pandemia. Examinaremos os impactos dessa mudança na prática docente, destacando as adaptações necessárias no contexto educacional. Inicialmente, será apresentada uma visão geral da situação global, com ênfase nas especificidades locais, particularmente na Universidade Federal Acre. A investigação realizada engloba uma ampla variedade de documentos normativos, incluindo portarias, resoluções, decretos, instruções normativas e leis.

Este estudo não se limitou exclusivamente ao período de isolamento, mas expandiu-se para englobar toda a documentação significativa relacionada ao tema em questão. Tal abordagem permitiu uma análise detalhada dos caminhos e contextos envolvidos na construção da temática, proporcionando uma compreensão abrangente das dinâmicas e transformações históricas pertinentes.

Por fim, foi realizada uma análise empírica, buscando-se desvelar as dinâmicas do trabalho docente, ancoradas nas experiências dos educadores no contexto do Ensino Remoto

Emergencial (ERE). Nesse momento, foi possível compreender as reverberações do ERE na vida do trabalhador docente, sobretudo a intensificação das demandas laborais a ponto de causar o adoecimento do trabalhador. Assim sendo, o Ensino Remoto Emergencial, ao passo que se mostrou um grande aliado no impulsionamento do uso de tecnologias no ensino, também foi propulsor de um movimento de precarização do trabalho docente e, por conseguinte, do próprio ensino.

CAPÍTULO 1 – A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E AS MÚLTIPLAS FACETAS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

O trabalho é intrínseco ao cotidiano humano. Ao perguntar para qualquer pessoa o que o termo significa, ela certamente não terá grandes dificuldades em cumprir a missão, tendo, em regra, como referencial o senso comum. Muito provavelmente, elas vincularão a sua definição ao meio pelo qual adquire seu sustento, o que, na sociedade capitalista, convencionamos chamar de “salário”.

Essa facilidade decorre da indissociabilidade do trabalho com a existência social humana, sendo elemento presente em todas as formas de sociedades humanas havidas e existentes. Isto é, o ser humano, por ser humano, trabalha. É, ademais, exatamente esta afirmação que se intenta comprovar ao longo deste capítulo.

Dessa maneira, objetiva-se compreender, sob o crivo dos estudos da Geografia do Trabalho, as múltiplas facetas pelas quais o trabalho se exteriorizou nas sociedades históricas e que levaram à realidade presente e à docência consolidada como uma forma de trabalho. Para tanto, dividimos este capítulo em três seções, as quais buscam alcançar este objetivo.

Inicialmente, será exposta a faceta ontológica do trabalho, a qual, a partir da dialética, somente é possível através do estabelecimento de suas antíteses como paralelo. Nesta seção, ganha destaque as contribuições marxistas, bem como as obras de Lessa (2012), Moreira (2016) e Alves J. (2014). Inobstante, Chauí (2000) desempenha o referencial filosófico que possibilitou a interdisciplinaridade.

Na sequência, será delimitada uma trajetória histórica das transformações havidas no mundo do trabalho e na educação. Para isso, dividiremos a seção em três, sendo a primeira dedicada a estudar a formações sociais pré-capitalistas e a segunda as sociedades capitalistas. Ambas terão como foco os modos de produção utilizados e o impacto deles no trabalho e na educação. Por fim, a terceira seção debruçar-se-á sobre as especificidades da formação do capitalismo no Brasil, retomando o já debatido às luzes das particularidades da formação da sociedade brasileira.

Por fim, a terceira seção tem como foco especificamente sobre a crise do capital e a implementação do neoliberalismo como estratégia para a resolução dos problemas herdados pelos sistemas anteriores. A ótica é extremamente pertinente à pesquisa porque é nela que o mundo do trabalho contemporâneo encontra sustentáculo, bem como foi também ela quem materializou a precarização a partir da flexibilidade e seus reflexos na desestruturação da educação dos séculos XX e XXI.

1.1 A DIALÉTICA ONTOLÓGICA DO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO

Diversos são os autores que tratam do sentido ontológico do trabalho. Vão dos clássicos, como Karl Marx, aos contemporâneos, como Ruy Moreira. No entanto, antes de nos debruçarmos sobre esta discussão, com vistas a democratizá-la, compete elucidar ao que nos vinculamos quando abordamos este termo.

Etimologicamente, trazemos o que expõe Chauí (2000, p. 266, *itálico no original*, grifo no original):

A palavra ontologia é composta de duas outras: *onto* e *logia*. *Onto* deriva-se de dois substantivos gregos, *ta onta* (os bens e as coisas realmente possuídos por alguém) e *ta eonta* (as coisas realmente existentes). Essas duas palavras, por sua vez, derivam-se do verbo **ser**, que, em grego, se diz *einai*. O particípio presente desse verbo se diz *on* (sendo, ente) e *ontos* (sendo, entes). Dessa maneira, as palavras *onta* e *eonta* (as coisas) e *on* (ente) levaram a um substantivo: *to on*, que significa o Ser. O Ser é o que é realmente e se opõe ao que parece ser, à aparência. Assim, ontologia significa: estudo ou conhecimento do **Ser**, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente.

Para a Filosofia, então, área na qual se origina o termo, a Ontologia, é uma área da Metafísica geral que intenta o estudo das coisas a partir da sua natureza (Chauí, 2000). O termo, em razão do que significa em essência, ganhou exponencial conotação interdisciplinar e é aplicado às mais diversas ciências, desde a Computação (Schiessl, 2007) à Geografia, como nesta pesquisa.

Portanto, nesta seção, busca-se explorar o trabalho em si mesmo, pela sua própria natureza, pela sua essência – aqui remetemo-nos aos postulados filosóficos da Ontologia (Chauí, 2000). Para isso, contudo, indispensável é o paralelo com o trabalho cotidiano. Isso porque o trabalho ontológico se exterioriza de acordo com a realidade estrutural da sociedade no qual se manifesta, sendo esse, inclusive, o elo-chave de sua geograficidade (Moreira, 2016).

Ademais, ontologicamente, a definição mais aceita e reiteradamente abordada entre os teóricos da Geografia do Trabalho é a marxista. Nesse sentido, indispensável é o excerto de “O capital”:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (Marx, 2004, p. 211)

O trabalho percebido enquanto esse diálogo entre a espécie humana e a natureza é a síntese mais assertiva da acepção ontológica do trabalho. É também o pressuposto de legitimidade do trabalho enquanto objeto de estudo da Geografia, que deu origem à Geografia do Trabalho. Nessa perspectiva, explica Moreira (2016, p. 54):

A relação metabólica homem-natureza é o elo que une trabalho e geografia num só elemento, o homem sendo o que a geografia oferece à natureza e a natureza o que oferece ao homem, numa relação orgânica de trabalho que tudo transforma em sociedade espacialmente organizada num ponto predeterminadamente localizado na superfície terrestres.

Isso é o que sintetiza Alves J. (2014, p. 97), ao trabalhar o conceito marxista:

Marx (2010), por sua vez demonstra que o homem ao transformar a natureza, transforma a si mesmo enquanto elemento da própria natureza. Os elementos constitutivos dessa relação podem ser entendidos como o uso da natureza, transformada pelo trabalho, em coisas, meios e instrumentos que permitiram ao homem sobreviver ao longo dos tempos. Deste modo, o trabalho permite a relação dialética do homem com a natureza, pois o homem se constrói nesta relação que é ao mesmo tempo com sua natureza interna, bem como com a natureza externa e com os outros homens.

É importante destacar que pressupomos o trabalho como uma atividade essencialmente humana. Marx (2002) coloca, como elemento central de diferenciação entre o trabalho humano e as atividades desempenhadas pelas demais espécies, a idealização mental do resultado. Isto é, o produto do trabalho antes de presente no mundo sensível, existe no mundo inteligível.

Veja-se o exemplo formulado por Marx (2002, p. 211-212) para explicar a referida diferenciação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Nesse ponto, facilmente se percebe a íntima vinculação de Marx (2002) aos ensinamentos da ontologia platônica¹. O resultado idealmente existente na imaginação se

¹ Isto é, a ontologia pensada por Platão.

vincula ao mundo inteligível; ao passo que a impressão material é a sua exteriorização ao mundo sensível.

Ademais, sobre as atividades que são essencialmente humanas, Saviani (2007) aponta que além do trabalho existe outra também exclusivamente humana, a de educar. Para o autor, o ato de educar é indispensável à própria condição humana, pois defende a linha de que o ser humano não nasce humano, mas sim aprende a o ser. Entenda:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007, p. 154)

Então, entramos em limbo ontológico: para que o ser humano trabalhe, é preciso que outro ser humano o ensine a trabalhar, o qual o faz trabalhando; trabalhar e educar são, portanto, dialéticos. Nessa medida, explica Saviani (2007, p. 154):

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. 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. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Para Saviani (2007), trabalho e educação nascem juntos, porém o próprio desenvolvimento das técnicas produtivas e a apropriação privada da terra resultaram na separação do trabalhar e do educar. O debate nesta pesquisa, então, vez que se relacionará intimamente com o capital, perceberá o educar como uma das formas de trabalho, vez que o ato também se tornou uma mercadoria explorada pelo capital.

Outrossim, o trabalho também se diferencia do processo de trabalho. Para Marx (2002), aquele é um elemento indispensável deste, junto a outros dois de mesmo caráter. Assim, são elementos constitutivos do processo de trabalho: “1) A atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) A matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) Os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (Marx, 2002, p. 212).

O processo de trabalho marxiano, é chamado por Moreira (2014) de trabalho cotidiano. Veja-se que, para o autor: “o trabalho, tal como vemos nas sociedades [trabalho cotidiano], é a

atividade prática de gerar produtos a partir da relação de transformação dos elementos naturais ou semitransformados do local com que lida” (Moreira, 2016, p. 54).

Conclui o autor que:

[...] trabalho ontológico e trabalho cotidiano se entrelaçam numa relação de expressividade: **o trabalho cotidiano sendo o trabalho ontológico no modo histórico-concreto, como este existe no âmbito corrente das sociedades**; o trabalho ontológico sendo o fundo de essência humana com que qualquer sociedade se gera, o trabalho cotidiano vindo a ser o seu modo histórico-concreto de existência. (Moreira, 2016, p. 54, grifo nosso).

Para Moreira (2016, p. 53), então, como expressamente afirma, “o trabalho é a fonte de origem de toda sociedade” – importante destacar que aqui se refere a trabalho a partir da dialética entre o ontológico e o cotidiano. Um exemplo de teórico a adotar essa máxima é Lukács (2010, 2018), para o qual não há sequer existência social sem o trabalho.

Aliás, Lukács (2010, 2018), em seus estudos intimamente vinculados aos ensinamentos marxistas, radicaliza a preposição de Marx sobre a diferenciação do trabalho humano para as atividades dos outros seres. Diz o autor que o trabalho é um salto ontológico pelo qual a existência humana deixa de ser meramente biológica. Isto é, para o autor o que distingue a espécie humana das demais, com preponderância dentre as categorias sociais, é o trabalho.

Para Bergson (1979), o atributo da própria racionalidade humana, a inteligência, deriva do trabalho, visto que ela é essencialmente a habilidade de fabricação de objetos artificiais.

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativésemos estritamente ao que a história e a Pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Em conclusão, a *inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas*. (Bergson, 1979, p. 178-179, itálico no original)

Já Lessa (2012) salienta que a existência social depende das relações da sociedade com a natureza (trabalho) à mesma medida que depende das relações interpessoais sociais. Observe:

A existência social, todavia, é muito mais que trabalho. O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, pela fala e pela sociabilidade (o conjunto das relações sociais). A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens. Por isso, além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si. (Lessa, 2012, p. 25)

Salienta que é verdadeira a articulação entre as demais atividades da práxis social e o trabalho. “Essa relação, contudo, em nada esmaece a distinção essencial entre os atos de trabalho e o restante da práxis social, o primeiro permanecendo, com todas as mediações necessárias, o momento fundante do ser social” (Lessa, 2012, p. 26).

Ranieri (2011), em sua obra dedicada ao estudo do trabalho sob a perspectiva dialética hegeliana, corrobora com a discussão, colocando o trabalho como categoria central do complexo da sociabilidade. Para ele, é o trabalho que media a trajetória entre a consciência-de-si e a instauração social de sua humanização.

O caráter constituinte desse complexo encontra seu elemento formador na categoria *trabalho*, porque esta atua como motor de supressão da elementar representação natural na medida em que é ação mediadora de posições finalísticas; o trabalho é o momento primordial da saída-de-si da consciência, assumindo um papel originariamente plasmado, que é o espírito que sai de si e penetra no elemento estático da natureza. Mas é também a natureza subsumida à ação teleológica, portanto, a natureza subsumida ao processo humano de sociabilidade. A mediação do trabalho faz com que a consciência chegue a si mesma e se transforme, ao mesmo tempo, no outro-de-si, realizando a suprassunção (*Aufhebung*) que faz tornar-se social do ato de reconhecimento. (Ranieri, 2011, p. 79)

De todo modo, uníssono é que o trabalho se consubstancia na relação trabalho-sociedade-natureza em uma dialética de mútua transformação. É, nas palavras de Moreira (2016), um auto fazer-se recíproco. O ser, pelo trabalho, transforma a natureza e a si mesmo. E essa relação metabólica é inquestionavelmente uma categoria essencial à vida em sociedade, apesar de se discutir o grau de sua colaboração.

Aliás, este auto fazer-se recíproco traduz o conceito de Marx (2002) de metabolismo social, conceito do qual todo o materialismo histórico decorre. Antunes (2009, p. 21) explica que:

O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável, esse sistema de metabolismo social é, segundo Mészáros, o resultado de um processo historicamente constituído, em que prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital

Em sentido complementar, destaca Alves J. (2014, p. 97-98):

De fato, os mecanismos empregados ao longo desse processo não foram imunes a muitas formas de dominação (como o trabalho escravo, servil), mas os mecanismos aplicados pelas mediações de controle do sistema metabólico do capital são singulares. Nessa linha de raciocínio, Mészáros (2007) demonstra como o intercâmbio produtivo entre os seres humanos e destes com a natureza, em formas anteriores ao sistema de metabolismo social do capital, era orientado à produção para o uso, com

um alto grau de “autossuficiência”. [...] Portanto, a ação do capital transformando os processos de trabalho e seus resultados em valores de troca, submete o trabalho, de elemento humanizador, em elemento de dominação. Em outras palavras, não é o trabalho o agente de dominação, mas as relações sob o capital que o tornam condição de prisão do homem, já que o trabalho também se constitui condição para a emancipação humana.

Esse sistema de metabolismo social do capital, ademais, ramifica-se em dois outros sistemas: o de mediações de primeira e de segunda ordem. O de primeira ordem tem como fim a preservação e reprodução das funções vitais individuais e sociais. Dentre essas funções vitais, Antunes (2009, p. 22), a partir de Mészáros (1995) destaca:

- 1) a necessária e mais ou menos espontânea regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes;
- 2) a regulação do processo de trabalho, pela qual o necessário intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas;
- 3) o estabelecimento de um sistema de trocas compatível com as necessidades requeridas, historicamente mutáveis e visando otimizar os recursos naturais e produtivos existentes;
- 4) a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução social cada vez mais complexo;
- 5) a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra as formas de escassez, por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) viável dos meios de produção, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites socioeconômicos existentes;
- 6) a constituição e organização de regulamentos sociais designados para a totalidade dos seres sociais, em conjunção com as demais determinações e funções de mediação primárias.

Desse modo, o trabalho ontológico é característico do sistema de mediações de primeira ordem. Por outro lado, o de segunda ordem é a subsunção do trabalho ao capital, que introduz os elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico (Antunes, 2009). Dito de outra forma, o sistema de mediações de segunda ordem é uma das formas de exteriorização do trabalho deturpado de sua essência ontológica, posto que assume uma finalidade de expansão constante do valor de troca ao qual todas as demais se subordinam (Antunes, 2009).

Essa subordinação é tão abrangente que as próprias necessidades vitais se submetem ao valor de troca. Para Mészáros (1995, p. 522 apud Antunes, 2009, p. 23), na verdade, a “[...] completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca – no interesse da autorrealização expansiva do capital – tem sido o traço mais notável do sistema de capital desde sua origem”.

É possível concluir, então, que as formas de exteriorização do trabalho estão vinculadas a uma relação dialética indissociável da forma de organização do homem social, sendo o

sistema de mediações de segunda ordem tão somente uma dessas formas. Isto é, as formas de organizar o trabalho constroem e são construídas pelas formas como o ser humano se organiza socialmente, em uma recíproca verdadeira.

Contudo, uma reiterada forma de dividir as formas de sociedade é estabelecer como marco a Revolução Industrial, a partir do século XVIII, que foi um dos momentos históricos de maior transformação na organização do trabalho e que deu origem ao sistema de mediações de segunda ordem. Assim, as existentes antes deste marco são chamadas de sociedades pré-capitalistas, ao passo que as posteriores são as capitalistas.

Esta divisão permite a análise da distinção do trabalho concreto e do trabalho abstrato, típico das sociedades capitalistas. Para esta missão, trazemos os postulados de Lessa (2012), que surgiram da união das teorias de Marx e Hegel. Então, sob esse referencial, o primeiro é justamente a face ontológica do trabalho tanto debatida até aqui, que se consubstancia na relação sociedade-natureza, por meio da qual há a construção do homem em si mesmo e da sociedade da qual é partícipe. Por outro lado, o segundo é a atividade social assalariada, que está imersa num processo de alienação pelo capital.

O autor preocupa-se, ainda, em assinalar as distinções entre as funções sociais do trabalho e do trabalho abstrato, salientando que a não coincidência entre elas não é uma regra absoluta. Esclarece:

O trabalho abstrato – desconsideradas as formas antediluvianas de assalariamento – é uma necessidade para a reprodução do capital, apenas e tão-somente. Já o trabalho, que corresponde à “eterna necessidade” de “intercâmbio material” com a natureza, é anterior ao capital e, Marx estando correto, continuaria a ser tão essencial para a reprodução social mesmo em uma sociabilidade que tivesse superado o capital. (Lessa, 2012, p. 28)

Nessa mesma linha de pensamento, Moreira (2016) anuncia a sociedade do trabalho. Para o autor esta sociedade se traduz nas relações societárias que têm como gênese o próprio surgimento do trabalho abstrato, havido, por sua vez, com a instituição das sociedades capitalistas. Isto é, a sociedade do trabalho é o marco da transição entre as pré-capitalistas e as capitalistas.

É possível observar a íntima relação do que expõe Moreira (2016), sobre a sociedade do trabalho, com os ensinamentos de Marx e Engels:

Distinguem-se essas formas históricas de sociedade, assim, pelo caráter social da forma-valor que as organiza e determina, sendo todas marcadas pelo fundo de raiz no trabalho ontológico, mas diferenciadas no modo com que nelas se concretiza o trabalho cotidiano. As sociedades capitalistas distinguindo-se dentre todas elas pela

presença do trabalho abstrato – produtor e fruto do valor trabalho – e assim da formação societária de base numa sociedade do trabalho. (Moreira, 2016, p. 55)

Ainda, sob a perspectiva marxista, é possível falar sobre o trabalho vivo e o trabalho morto, que ganham destaque no livro “Manuscritos econômicos-filosóficos”. O trabalho morto é aquele realizado por intermédio das máquinas; enquanto o vivo é o realizado pelo homem (Marx, 2004). A depender da tradução, inclusive, é possível verificar certa sinonímia entre os termos.

Outra importante classificação é a do trabalho produtivo e improdutivo, sendo produtivo aquele que gera valor e o improdutivo a sua antítese. Ambas são, todavia, subcategorias do trabalho abstrato já que estão intimamente ligadas ao trabalho mercadoria típico das sociedades capitalistas e decorrente da alienação do capital (Marx, 2010).

É importante visualizarmos que essa classificação não se origina da forma como a atividade é realizada, mas sim da sua função social em termos de reprodução do capital. Assim, “embora sejam, ambos, indispensáveis à reprodução ampliada do capital, há uma importante distinção ontológica entre a esfera produtiva e a esfera improdutiva do trabalho abstrato, a primeira gera mais-valia e, a segunda, não o faz” (Lessa, 2012, p. 30).

O trabalho abstrato e, por conseguinte, o trabalho produtivo e improdutivo, fazem-se presentes no bojo das sociedades capitalistas, como bem anuncia Moreira (2016). Entretanto, acobertando-nos no materialismo histórico e dialético, antes de adentrarmos com mais profundidade nessas sociedades, cumpre retrocedermos para o momento a elas anterior. Por isso, na próxima seção, far-se-á uma análise histórica das manifestações do trabalho, por corolário lógico, concreto, desde as sociedades pré-capitalistas às capitalistas.

1.2 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NAS MULTIFÁRIAS SOCIEDADES

Sob a lógica marxista, estruturada sobretudo com amparo nas organizações sociais europeias, Quaini (2010) desenhou duas formas de organizações sociais tendo como balizador dessa separação dicotômica o modo de produção adotado. São as sociedades pré-capitalistas (naturais ou tradicionais) e a sociedade capitalista (histórica). Sobre a modificação de uma para a outra, discute:

Esta paradoxal reviravolta da natureza em história e da história em natureza se realiza na sociedade capitalista, que enquanto amplia a esfera do domínio científico e tecnológico sobre as forças naturais cria uma *natureza socio!* ou uma *sociedade natural* que se opõe e domina os homens muito mais do que a *natureza natural*

dominava as próprias sociedades pré-capitalistas. I) e lato é também por diferença específica como os antigos organismos sociais de produção, extraordinariamente mais simples e mais transparente do que o organismo burguês. (Quaini, 2010, p. 48, *itálico no original*)

Moreira (2009) utiliza essa classificação em sua obra e faz uma importante síntese conceitual.

Nas sociedades naturais, assim chamadas porque a terra é o meio universal de trabalho, a comunidade é a forma de organização. E o caráter comunitário implica e impõe a unicidade orgânica entre o homem e a natureza como forma de relação. O ritmo do trabalho e da vida dos homens repete o ritmo da natureza. O espaço geográfico é o próprio espaço natural. A terra é a despesa primitiva e o arsenal primitivo. Trabalhando-a, tiram os homens seu sustento e os instrumentos com os quais produzirão meios de subsistência e instrumentos de trabalho novos. A natureza-terra é a condição da produção/reprodução das relações entre os homens. E o comunitarismo controla e vincula homem e natureza numa relação de recíproco pertencimento. **Nas sociedades capitalistas este vínculo é rompido. Separado o homem da natureza, o ritmo do trabalho e o ritmo dos homens passam a ser diferentes, o ritmo do capital unindo-os.** Em consequência, homem e natureza entram em contradição, com o trabalho virando uma fonte de predação de ambos, fato que se aprofunda com o aumento da divisão capitalista de trabalho e sua internacionalização. (Moreira, 2009, p. 34-35, grifo nosso)

Uma importante observação à utilização de Moreira (2009) é a aplicação do plural no termo sociedade capitalista, o qual não é adotado por Quaini (2010), que sempre se refere a ela como sendo uma única, mesmo reconhecendo a existência de diversas sociedades naturais. Porém, diante das diversas transformações que as sociedades capitalistas sofreram, bem como das suas múltiplas origens, não há como afirmar uma unicidade conceitual. Portanto, vincular-nos-emos às pluralidades de Moreira (2009), admitindo a existência de diferentes formas de organizações pré-capitalistas e capitalistas.

Quanto à pluralidade das sociedades capitalistas, entrar-se-á em evidência não somente as diversas fases tradicionalmente vinculadas às Revoluções Industriais, como também à formação do capitalismo na América Latina e no Brasil. Isso porque, amparados no que expõe Gorender (2016), vemos nessas localidades, marcadas por um escravismo colonial, a formação de um capitalismo *sui generis*. Este debate será aprofundado na última subseção deste item.

Nas duas primeiras subseções, estudaremos especificamente as comunidades pré-capitalistas e capitalistas no âmago do desenvolvimento europeu, no intento, inclusive, de viabilizar o debate seguinte, eis que a história da América Latina e do Brasil foi atravessada pela necessidade exacerbada de acumulação de capital europeia. Acumulação essa que foi exploratória, predatória, escravista e sustentada na aculturação dos povos originários, aos quais

foi imposta a cultura e o modo de vida europeu de tal maneira que compreendê-lo é indeclinável para explicar a formação social vigente nesses espaços contemporâneos.

Outrossim, ancorando-nos ao referencial marxista, partiremos das relações de produção, por entendermos que são elas a gênese de todas as formas de sociedades existentes e o elemento determinante para que o trabalho, a educação e o espaço socialmente se organizem. Essa foi, inclusive, essencialmente a metodologia adotada Marx (2008, p.47, grifo nosso):

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. **A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real** sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Mas o que se entende por modo de produção? Segundo o conceito desenvolvido por Marx e Engels, consubstancia-se na maneira pela qual determinado agrupamento social se organiza, em consonância com o nível de aperfeiçoamento das forças produtivas, para produzir os bens (materiais e culturais) necessários à perpetuação da sua existência.

O conceito abstrato de modo de produção inclui três elementos essenciais, os quais são agrupados por Fernandes (2008), no texto introdutório da edição da Editora Expressão Popular de “Contribuição à crítica da economia política”:

a) as forças materiais de produção (as forças naturais e os instrumentos de produção como máquinas, técnicas, invenções etc.); b) um sistema de relações sociais, que definem a posição relativa de cada indivíduo na sociedade através do seu status econômico; c) um sistema de padrões de comportamento, de que depende a preservação ou transformação da estrutura social existente. Esses elementos são interativos. (Fernandes, 2008, p. 34)

Marx e Engels descrevem sete modos de produção, além do socialismo e do comunismo, são eles: o comunismo primitivo, o asiático, o escravista clássico, o feudal e o capitalista. Os quatro primeiros são típicos das sociedades pré-capitalistas. Ademais, nesses modos de produção temos, respectivamente, a organização do trabalho das seguintes formas: exercício coletivo e solidário; modo de produção tributário; escravidão; servidão; e o trabalho assalariado.

Essa divisão aglutinada aos ensinamentos da Geografia do Trabalho contemporânea, serão a base estruturante desta seção. Assim, a partir de um movimento dialético entre o modo de produção e o paradigma trabalho-educação, explicar-se-á a formação dos espaços nos

diferentes agrupamentos sociais existentes e a sua colaboração para a chegarmos à realidade presente.

1.2.1 As sociedades pré-capitalistas

As sociedades pré-capitalistas se espalham cronologicamente desde a Pré-história até o fim da Idade Média, datada do século XVI, apesar de haver algumas manifestações posteriores – as comunidades ameríndias como se verá na seção seguinte. Seguindo esta divisão, começaremos esta breve viagem pelo comunismo privativo até chegarmos ao modo de produção feudal, momento antecedente às Revoluções Industriais, havidas no século XVIII, na Europa – aliás, este é o marco histórico de rompimento entre as sociedades naturais e as históricas.

O comunismo primitivo é essencialmente vinculado à Pré-história. O referido período (pré) histórico durou aproximadamente 5 milhões de anos, tendo início com os primeiros proto-humanos, espécie que começou a utilizar ferramentas brutas e deu início à Era da Pedra Lascada, com fim datado entre 3500 a.C e 3000 a.C, com o surgimento da escrita (Burguette, 1990).

O momento história é tão extenso que foi dividido em três fases: Idade da Pedra Lascada (Paleolítico); Idade da Pedra Polida (Neolítico); e Idade dos Metais (Burguette, 1990). No entanto, essa divisão será coadjuvante nesta pesquisa, eis que a ênfase do debate é sobre o modo de produção – o comunismo primitivo. De fato, o comunismo primitivo evoluiu ao longo das fases da pré-história, mas as suas características centrais e o próprio diálogo entre o trabalho e a educação, que é o ponto fulcral desta discussão, manteve-se perene (Marx, 2015).

A Pré-história antecedeu o surgimento das sociedades de classes. Portanto, como exterior à noção de classes, a organização social era baseada na coletividade e na propriedade comum dos meios de produção – daí porque o modo de produção foi intitulado como **comunismo** primitivo. As atividades econômicas eram realizadas de maneira coletiva, com a comunidade trabalhando em conjunto para garantir a subsistência do grupo. Não havia a noção de propriedade privada dos meios de produção nem divisão social do trabalho estruturada (Engels, 2019).

Nessa conjuntura, a dialética entre trabalho e educação era marcada por uma estreita relação entre essas duas esferas. No campo do trabalho, as tarefas eram distribuídas de acordo com as necessidades e habilidades de cada indivíduo. Não havia uma divisão rígida do trabalho e as atividades econômicas eram realizadas de forma flexível, de acordo com as demandas e

recursos disponíveis (Manacorda, 1992). A educação, por sua vez, ocorria de maneira integrada ao próprio trabalho. Os conhecimentos e habilidades eram transmitidos oralmente, por meio da observação e prática direta, com a participação de todos os membros da comunidade (Saviani, 2007).

Conquanto, é importante destacar que o conceito de trabalho e educação nesse contexto difere da forma como são concebidos nas sociedades seguintes. O trabalho não possuía a mesma divisão e especialização presentes nas sociedades de classes posteriores. Além disso, a educação era informal² e coletiva, com o conhecimento sendo transmitido de forma prática e marcada, como dito acima, pela oralidade, sem a existência de instituições formais de ensino (Manacorda, 1992).

Explica Saviani (2007):

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. **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. (Saviani, 2007, p. 154, grifo nosso)

Em que pese essa predominância do comunismo primitivo ao longo da Pré-história, não há como sustentar que o modo de produção e as formas de organização social do trabalho e da educação migraram abruptamente para o que se visualiza na Antiguidade. O comunismo primitivo como narrado por Marx (2015) e Engels (2019) se deu com mais ênfase no período Paleolítico, de modo que as suas modificações se intensificaram a partir do Neolítico, com a sedentarização dos povos nômades, o desenvolvimento da agricultura e o surgimento das primeiras religiões (Hauser, 1998).

Ainda que primitivamente, teremos as primeiras ideias de classes nessa transição. Roggenkamp (2020) propõe um interessante resumo das mudanças havidas ao longo da Pré-história e que subsidiaram a consolidação da Antiguidade Clássica como veremos:

Nas sociedades paleolíticas, todos participavam das atividades e urgências determinadas pela obtenção de alimento. Já no neolítico, com a produtividade proporcionada pela técnica da agricultura, diferentes camadas populacionais passaram a se especializar na produção de cerâmica, objetos de metal e comércio. Também se organizam núcleos administrativos e forças de guerra. Os feiticeiros se convertem em sacerdotes, constituindo a primeira classe, seguidos em importância pela aristocracia militar. (Hauser, 1998; Aranha, 1989a). Nem sacerdotes, nem soldados, contudo,

² Por informal, quer-se dizer não escolar.

produziam alimento, passando a viver exclusivamente do trabalho de outros membros da sociedade, estabelecendo o modelo da substitutibilidade do trabalho que atravessará ferreamente o desenvolvimento de todas as sociedades humanas desse momento em diante. (Roggenkamp, 2020, p. 7)

O autor explica que essa especialização, ainda que embrionária do trabalho, influenciou a educação, a qual a partir da era neolítica começa a ser diferenciada entre os membros do mesmo agrupamento.

A educação neolítica, já dicotômica entre as diferentes classes sociais³, se complexifica. Segundo Cambi (1999), as práticas educacionais acompanham a divisão estabelecida pelo trabalho, entre homens e mulheres, entre sacerdotes e leigos, entre soldados e produtores. A família assume papel central na manutenção e perpetuação dessa organização social, pois, ao desenvolver e reproduzir as dimensões do[...] papel sexual, papéis sociais, competências elementares, introdução da autoridade, produz o incremento dos locais de aprendizagem e de adestramento específicos (nas diversas oficinas artesanais ou algo semelhante; nos campos; no adestramento; nos rituais; na arte) que [...] dão vida a momentos ou locais cada vez mais específicos para a aprendizagem (Cambi, 1999, p. 59).

Na sequência, chegamos à Antiguidade, época em que temos dois expressivos e predominantes modos de produção – o escravista clássico e o asiático. Porém, nos estudos de Marx (2015), a Ásia é posta quase como uma categoria distinta de espaço-tempo. As análises sobre o mundo oriental em diversos momentos não se vincularam à divisão temporal adotada para o Ocidente. Isso porque, de fato, a história Oriental em muito se distingue da Ocidental. Por isso, em que pese reconhecermos a sua importância, mas atento à brevidade deste debate, optamos por não nos debruçarmos sobre o modo de produção asiático⁴, passando ao debate do período vinculado ao contexto ocidental, o qual chamaremos de Antiguidade Clássica.

Outrossim, na Antiguidade Clássica, localizada entre a invenção da escrita (entre 3500 a.C e 3000 a.C) e a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.), mais expressiva entre gregos e romanos⁵, visualizamos, sob a ótica marxista, a primeira sociedade de classes, marcada pelo modo de produção escravista clássico, pelo advento da propriedade privada e do Estado (Engels, 2019).

Nos termos do exposto em algum momento, ao passo que as comunidades pré-históricas nômades vão se sedentarizando, os agrupamentos vão ficando mais sólidos, os conflitos

³ É importante reiterarmos que essas classes sociais eram embrionárias.

⁴ O qual, contudo, entrará em ênfase na seção subsequente, visto que predominou entre os povos originários americanos.

⁵ Apesar de dentro desta época temporal terem coexistido as sociedades mesopotâmicas, fenícias, hebraicas, egípcias, chinesas e as americanas pré-colombianas, neste tópico, o foco do debate será a sociedade greco-romana em virtude de terem sido essas as expressões do modo de produção escravista clássico. Inobstante, a maioria dessas já foram objeto de estudo, pois vinculavam-se ao modo de produção asiático.

emergem, a terra enquanto meio de produção deixa de ser comunal e as classes antes embrionárias se consolidam. Nesse momento, junto às classes sociais, desabrocha a noção de propriedade (Engels, 2019). Dessa forma, é possível resumir as classes vigentes no período a duas predominantes: a dos proprietários e a dos não proprietários (Saviani, 2007).

A classe proprietária abandona o trabalho na sua face ontológica, manifesta no comunismo primitivo, para se vincular à exploração dos não proprietários. Nesse momento, além da terra e seus frutos, o próprio trabalhador passa a ser entendido como uma propriedade. Explica Marx (2015, p. 327, grifo nosso):

Na relação escravista, o trabalhador pertence ao proprietário singular, particular, de quem é máquina de trabalho. Como totalidade de manifestação de energia, como capacidade de trabalho, o trabalhador é uma coisa pertencente a outrem e, por conseguinte, não se comporta como sujeito em relação à sua manifestação de energia particular ou à ação viva do trabalho. **Na relação de servidão, o trabalhador aparece como momento da própria propriedade fundiária, é acessório da terra**, exatamente como os animais de tração. Na relação escravista, o trabalhador nada mais é do que máquina de trabalho viva que, por isso, tem valor para outros ou, mais precisamente, é um valor.

Por conseguinte, o trabalho antes partilhado entre todos, passa a ser imputado aos escravos e, assim o sendo, ganha uma conotação pejorativa. Trabalhar é, nesse período, um encargo. O trabalhador é escravizado, explorado, marginalizado e sequer é considerado como cidadão nas antigas civilizações greco-romanas. Marx (2015) explica que o *status* de proprietário era um pressuposto para ser considerado como um cidadão de direitos:

[...] na forma romana, grega (em suma, na forma da Antiguidade clássica) – nesta, o solo é ocupado pela comunidade, é solo romano; uma parte continua sendo da comunidade enquanto tal, por contraste aos membros da comunidade, *ager publicus* nas suas diversas formas; a outra parte é repartida e cada parcela do solo é romana pelo fato de ser a propriedade privada, o domínio, de um romano, a cota que lhe pertence do laboratório; todavia, ele só é um romano na medida em que possui esse direito soberano sobre uma parte da terra romana. (Marx, 2015, p. 336, *itálico no original*)

Na realidade, a própria noção de Estado, da qual derivou a de cidadão e a democracia antiga, somente foi possível graças ao modo de produção escravagista. Os proprietários, já que não trabalhavam, estavam submissos ao ócio e, para se ocuparem, dedicavam-se às artes, à filosofia e à política (Knapk *et al.*, 2005). Essa é a gênese, aliás, da dicotomia entre o trabalho manual, aquele imputado aos não proprietários, e o intelectual, este derivado dos estudos voltados à erudição.

Foi nesse momento de ociosidade e acompanhando a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual que a educação sofreu uma cisão. De um lado, tinha-se a educação escolar, exclusiva dos proprietários e aristocratas intelectuais, que tinham acesso a tutores e a instituições educacionais específicas, onde aprendiam literatura, retórica, filosofia, matemática e outras disciplinas consideradas importantes para a formação das elites. De outro, tinha-se a educação do trabalho oferecida aos escravos, que ocorria enquanto trabalhavam, por meio da observação e imitação das tarefas que lhes eram atribuídas (Knapk *et al.*, 2005).

Sobre o assunto, elucida Saviani (1994, p. 2-3):

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. **Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar.** Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a. A forma como a classe proprietária ocupava o seu ócio é que constituía seu tipo específico de educação. Não só a palavra escola tem essa origem, mas também a palavra ginásio, que era o local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. A palavra ginásio mantém esta duplicidade de significado ainda hoje. A origem da palavra ginástica é a mesma da palavra ginásio: exercícios físicos como lazer. A ginástica dos que tinham que trabalhar era o próprio trabalho, era o trabalho manual, era o manuseio físico da matéria, dos objetos, da realidade, da natureza

Com o surgimento da educação escolar temos a primeira noção de docência, todavia, na época, esta não era entendida como uma profissão propriamente dita, ainda que fosse um exercício intelectual. Os grandes filósofos, normalmente vindos de famílias aristocratas, eram, em regra, os responsáveis por ensinar. Aliás, como poderia a arte de ensinar ser confundida com um trabalho se existia justamente para privilegiar aqueles que não trabalham?

Na Idade Média, entre o fim da Antiguidade (476 d.C.) e a tomada da capital de Constantinopla pelos turcos-otomanos em 1453, pôs fim às sociedades pré-capitalistas, temos o modo de produção feudal. Nele, é abandonada a escravidão para dar lugar às relações de servidão. Os servos trabalhavam nas terras dos senhores feudais em troca de proteção e acesso a terras para sua subsistência (Marx, 2015).

Sobre a transição entre as formas de exploração do trabalho, explica Mascaro (2018), prefaciador do livro “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”:

Quando trata da passagem do escravismo ao feudalismo, Engels até mesmo rompe com a expectativa de leitura de quem tenderia a considerar a sucessão dos modos de

produção uma linearidade lógica. No capítulo sobre a formação do Estado pelos germanos, enfatiza que a extinção da escravidão não adveio de uma contribuição cristã – da moral, da civilização, da razão, dos valores. Pelo contrário, o cristianismo conviveu muito tempo com a escravidão e muitas vezes a legitimou. Engels considera que a sociedade escravista romana moribunda e decadente passou de seu modo de produção a outro, feudal, por conta da chegada do atraso germano, que, a partir de sua barbárie, dissolveu com energia o que lentamente definhava e, então, de modo peculiar, ensejou novo sistema produtivo. Os modos de produção, assim, são lidos por Engels não como teleologia nem como racionalidade inexorável ou superação a partir de sociabilidades mais avançadas, mas como frutos de determinações a partir de situações e derivações factuais: de alguma maneira, a transição de modos de produção revela o materialismo do encontro. (Mascaro, 2018, p. 14-15)

De todo modo, o que se visualiza é uma relação de servidão associada à família e ao pertencimento. O servo não é entendido como propriedade como o eram os escravos, mas sim como um membro do feudo, com uma pseudo noção de liberdade. Assim, o servo permanece servindo por vontade própria, com base em dois pressupostos: a fidelidade e a proteção. Narra Pernoud (1992, p. 27):

O fundamento das relações de homem para homem é a dupla noção de fidelidade, por um lado, e de proteção, por outro. Assegura-se devoção a qualquer pessoa e espera-se dela em troca segurança. Compromete-se, não a atividade em função de um trabalho preciso, de remuneração fixa, mas a própria pessoa, ou melhor, a sua fé, e em troca requerer-se subsistência e proteção, em todos os sentidos da palavra. Tal é a essência do vínculo feudal.

A dominação da mão-de-obra ganha, então, uma roupagem ideológica, que é reforçada pela igreja e, por isso, a instituição ganhou tanta força no período. A Igreja ganha um papel legitimador do poder e da ordem social, a garantia do conformismo dos povos com as suas posições sociais (Knapk *et al.*, 2005).

É importante lembrar que a filosofia predominante da época era a de Santo Agostinho, que previa o mundo como um projeto predeterminado por Deus. Se és pobre, és porque Deus assim quis e deve cumprir o teu papel na terra para que seja recompensado na Cidade de Deus, único local no qual se encontraria a verdadeira justiça (Fernandes, 2022).

Explica Knapk *et al.* (2005, p. 49):

As obrigações dos servos, entre outras: trabalhar gratuitamente, alguns dias na semana, nas terras do senhor; pagar impostos; obrigação de entregar parte da produção agrícola ao senhor; pagamento pela utilização de equipamentos e instalações, como celeiros e fornos. Por muitas vezes, os servos lutaram para diminuir a exploração sobre eles. Conseguiram algumas vitórias, mas os senhores reuniam seus exércitos e voltavam a dominá-los novamente. A nobreza e o clero constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que dela provinha. A Igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, proteção militar. Em troca, exigiam pagamento das classes trabalhadoras, em forma de cultivo de terras.

A hierarquia social na sociedade feudal refletia-se, para além do trabalho, na disponibilidade e no tipo de educação oferecida. Os nobres, constituídos pelos chefes de Estado e senhores feudais, tinham acesso privilegiado à educação escolar e recebiam uma formação abrangente, que incluía não apenas aspectos religiosos, como também conhecimentos relacionados à política, à administração e à cultura. A educação da nobreza visava prepará-los para assumir papéis de liderança e governança (Saviani, 1994).

Essa educação escolar estava fortemente ligada à Igreja e ao poder eclesiástico. Eram os mosteiros que desempenhavam o papel central como instituições educacionais, oferecendo educação formal para os filhos da nobreza e da classe clerical (Manacorda, 1992). A docência findou sendo predominantemente um produto da função eclesiástica, não havendo ainda a figura isolada do professor, tampouco locais dedicados a formá-los.

Importante salientar que as universidades começaram a surgir durante esse período como centros de aprendizagem mais avançados. A Universidade de Bolonha (1088) e a Universidade de Paris (1150) são os exemplos mais difundidos. Entretanto, dada à elitização da educação escolar, a admissão era restrita e o ensino nessas instituições estava voltado principalmente para a formação do clero, de aristocratas e outros profissionais ligados à Igreja e à nobreza (Dos Santos, 2011).

Por outro lado, a educação dos servos, que compreendia a grande maioria da população, continuou sendo a mesma percebida outrora, a educação para o trabalho manual, voltada principalmente para a transmissão oral de conhecimentos práticos dentro da comunidade. A alfabetização entre os servos era rara e o acesso à educação escolar era extremamente restrito (Manacorda, 1992).

Essa educação voltada aos servos estava intimamente associada à produção agrícola, que era a principal atividade produtiva do período. Entretanto, no fim da Idade Média, com as inovações agrícolas e o fim das invasões, há um crescente aumento populacional e produtivo. O excedente produtivo impulsiona as atividades comerciais e o populacional com o deslocamento dos servos para os centros urbanos, que findam aprendendo novos ofícios – a manufatura (Ferla; Andrade, 2007).

Com o aumento da atividade mercantil, a agricultura deixou de ser o único meio de trabalho e isso viabilizou a emancipação, com um consequente enfraquecimento da lógica feudal. Os servos emancipados migravam para os centros urbanos e se tornaram os principais responsáveis pela organização do trabalho urbano, através das corporações de ofícios.

Há, então, uma inversão. As cidades se sobrepõem aos feudos.

Com o renascimento do comércio as terras perderam o caráter autossuficiente, pois até então sua produção era voltada para suprir as necessidades do feudo e do senhor feudal. Desta forma, o campo deixou de produzir alimentos para produzir matéria-prima para subordinar-se às necessidades da cidade. Com o campo despovoado (consequência dos fluxos migratórios rumo as cidades), a estagnação tecnológica, a queda na produtividade do solo, as mudanças climáticas e a expropriações das terras cultiváveis, a produção de alimentos caiu consideravelmente. Os senhores feudais passaram, desta forma, a explorar a massa servil e o campesinato que habitavam o campo, gerando vários movimentos, acompanhados de motins e revoltas que surgiam nas cidades em função do desemprego. Toda esta situação de fome estava acentuada pelo número de pessoas que habitavam a Europa na época. (Ferla; Andrade, 2007, p. 3)

Nessa nova face do período medieval, o dinheiro vai se tornando a medida universal do preço das mercadorias (Marx, 2015). Contudo, é de se destacar que preço e valor, na lógica marxista, não são sinônimos.

O valor (o valor de troca real) de todas as mercadorias (incluído o trabalho) é determinado pelo seu custo de produção, em outras palavras, pelo tempo de trabalho requerido para sua produção. O seu preço é esse seu valor de troca expresso em dinheiro. A substituição do dinheiro metálico (e do dinheiro de papel ou de crédito, que dele recebem sua denominação) pelo dinheiro-trabalho, que recebe sua denominação do próprio tempo de trabalho, igualaria, portanto, o valor real (valor de troca) das mercadorias e seu valor nominal, seu preço, seu valor monetário. Igualação de valor real e valor nominal, de valor e preço. Mas isso só seria alcançado sob o pressuposto de que valor e preço são diferentes apenas nominalmente. Mas de maneira alguma é esse o caso (Marx, 2015, p. 128-129)

Como consequência lógica, o comerciante foi aos poucos se tornando mais rico que o senhor feudal. Daí porque a questão das classes, mais especificamente do controle do poder social, foi um fator relevante para a queda do sistema⁶. Os comerciantes, chamados de burgueses em razão da localização das cidades, por não serem proprietários de terras eram excluídos da nobreza, o que os limitava socialmente. Temos, então, uma nova categoria: proprietária de riquezas e de meios de produção, porém destituída de poder social (Engels, 2019; Ferla; Andrade, 2007).

Dessa forma, “[...] a burguesia surgida das ruínas do feudalismo não suprimiu a luta de classes histórica, mas limitou-se a substituir as antigas classes por novas, por novas condições de opressão, por novas formas de luta” (Ferla; Andrade, 2007, p. 3). De todo modo, a crise na agricultura, o fortalecimento da atividade mercantil e o impulsionamento estatal das expedições ultramarinas foram determinantes para o desenvolvimento e estabilização do capitalismo

⁶ E, posteriormente, para as Revoluções Liberais, financiadas, em sua maioria, pelos burgueses no intento de abolir o Estado Absoluto.

mercantil, que a posteriori se transformaria no Industrial. Com esse movimento, o modo de produção deixa de ser feudal e passa a ser o capitalista.

1.2.2 As primeiras sociedades capitalistas

O trabalho, ao longo de sua trajetória, passa da sua essência ontológica ao repúdio clássico ensejador da escravidão à servidão feudal. A educação, na mesma medida, acompanhou a metamorfose do trabalho, eis que tem sua gênese numa simbiose dialética com este e, ao passo que o trabalho foi sendo repudiado pelas classes dominantes e condicionado à não proprietária, cindiu-se para apresentar duas faces: a educação escolar e a educação para o trabalho.

Contudo, com o fim do último regime pré-capitalista, o modo de produção feudal, e introdução da lógica capitalista, cuidou-se de (re)fortalecer a máxima de dignificação do homem através do trabalho⁷. Todavia, bem sabemos que essa é muito mais uma estratégia para impulsionamento da exploração, do que uma realidade ligada à natureza ontológica do trabalho.

Nessa perspectiva, Alves J. (2014, p. 98) explica justamente como a ação do capital ressignificou os processos de trabalho:

Portanto, a ação do capital transformando os processos de trabalho e seus resultados em valores de troca, submete o trabalho, de elemento humanizador, em elemento de dominação. Em outras palavras, não é o trabalho o agente de dominação, mas as relações sob o capital que o tornam condição de prisão do homem, já que o trabalho também se constitui condição para a emancipação humana. Assim, sob o modo capitalista de produção, contraditoriamente, o trabalho é transformado em algo alheio ao processo de emancipação do homem, exterior a si mesmo. O trabalho estranhado, alienado, separa o ser humano da sua condição de sujeito na relação homem-natureza e homem-homem, o que se materializa historicamente no distanciamento engendrado pelo capital entre o homem e os meios de produção, consubstanciando-se na propriedade privada, bem como na relação de assalariamento pelo processo de dominação entre sujeitos.

Para estudarmos o trabalho no âmago das sociedades capitalistas, precisaremos compreender as fases pelas quais o sistema passou, pois as relações de trabalho acompanharam o mesmo movimento. Sem embargos, durante todas as suas manifestações, vigorou (e vigora) o trabalho assalariado, surgido na Baixa Idade Média, com o fim da servidão.

Elucida Marx (2015, p. 46):

⁷ Max Weber é o titular da frase “O trabalho dignifica o homem” e também um dos pioneiros da sociologia voltada à valorização do trabalho.

Na história efetiva, o trabalho assalariado resulta da dissolução da escravidão e da servidão – ou do declínio da propriedade comunal, como se deu entre povos orientais e eslavos – e, em sua forma adequada que faz época, forma que abarca toda a existência social do trabalho, procede da destruição da economia das corporações, do sistema estamental, do trabalho natural e da renda em espécie, da indústria operando como atividade rural acessória, da pequena economia rural ainda de caráter feudal etc. (Marx, 2015, p. 46)

O trabalho assalariado tem como base a divisão social do trabalho, a qual tem origem na consolidação do capitalismo mercantil, com o exercício de ofícios pelos servos emancipados nas cidades medievais. A partir deste marco, a classe oprimida passa a dispor essencialmente de uma única mercadoria: a sua força de trabalho, da qual deve advir o seu sustento (Marx, 2015).

Elucidam Teixeira e Souza (1985, p. 65):

Para participar do processo de troca, para ter existência social, o produtor precisa então levar sua mercadoria ao mercado, onde esta irá defrontar-se com todas as demais mercadorias. Seu possuidor a leva "livremente" ao mercado e vende-a por tempo determinado, forma única de continuar sobrevivendo. Não se aliena definitivamente dela, pois só agindo assim pode continuar participando da troca. Caso contrário, nada mais teria a oferecer. Alienando-se de sua mercadoria única, nada mais seria que um escravo - ele próprio mercadoria. Isso significa que alguém, o comprador, proprietário do dinheiro e dos meios de produção, adquire o direito de usar essa força de trabalho pelo tempo acordado. Caracteriza-se, assim, a dicotomia proprietários dos meios de produção/proletários.

O trabalhador se submete a essa lógica estabelecida e coopera para o prosseguimento do sistema aos moldes dos anseios dos detentores dos meios de produção, porque é somente desta maneira que ele passa a integrar o mercado. Como, senão assim, teriam acesso à mercadoria dinheiro? Sobretudo, em cenários de recessão e desemprego, nos quais a oferta e a procura desfavorece ainda mais o trabalhador e o submete ainda mais à exploração da mais valia (Teixeira; Souza, 1985).

Explicam, ainda, as autoras:

[...] o surgimento do trabalho assalariado supõe a generalização da produção para a troca. Mas esta, sozinha, não pode explicar a proletarianização dos produtores. Há que haver outras características que viabilizem o desenrolar do processo especificamente em direção ao modo de produção capitalista. Essas características estão presentes, ou decorrem da crise do regime feudal, que, dada sua estrutura social, permitiu o surgimento de pequenos produtores independentes. A expropriação e a proletarianização dos produtores diretos caracterizam-se como momento essencial do surgimento do regime de produção capitalista. O produtor direto, transformado em trabalhador livre, produz não mais para si próprio, mas sim para o proprietário dos meios de produção. (Teixeira; Souza, 1985, p. 66, grifo nosso)

Dessa forma, sob o novo modo de produção, todas as mercadorias passam a ser mensuradas a partir do dinheiro, inclusive o próprio trabalho. Portanto, o fim na lógica capitalista é o acúmulo de capital. Nesta feita, para Marx, há essencialmente três formas de geração de capital, exteriorizado através do dinheiro com a mais valia⁸: o capital comercial; o capital usurário (ou de empréstimo); e o capital industrial (Marx, 2017)⁹. Os três podem ser traduzidos a partir das seguintes fórmulas:

$$\text{Capital Comercial} = D - M - D'$$

$$\text{Capital Usurário} = D - D'$$

$$\text{Capital Industrial} = D - M \dots P \dots M' - D'$$

Onde, D = Dinheiro (ou capital); M = Mercadoria; P
 = Produção; M'
 = Mercadoria com mais valia; D'
 = Dinheiro com mais valia.

As barras não significam uma subtração, mas sim um processo de evolução, de transformação de um elemento em outro. Além disso, a M se compõe de FT (Força de trabalho) e MP (Meios de Produção). Essa é a famosa fórmula do capitalismo sob a ótica marxista e que serviu de base para diversas das obras contemporâneas que rediscutiram o assunto, a partir do advento da tecnologia e outros aperfeiçoamentos humanos.

Aqui foram colados abruptamente diversos conceitos ainda não estudados, como de mais valia. No entanto, é daqui que devemos partir e, com o desenvolvimento da discussão as noções necessárias à compreensão destas fórmulas, serão elucidadas, bem como outras serão introduzidas. Passemos, então, ao estudo das fases do capitalismo, sob um viés marxista contemporâneo.

A primeira fase do capitalismo é justamente essa pós-medieval, nomeada de capitalismo mercantil (ou comercial) – como antecipado ao fim da subseção anterior. Nessa fase, considerado por muitos como um pré-capitalismo¹⁰, é que se estabelece o dinheiro como valor de troca, manifesto através de moedas em metais (prata e ouro em regra).

⁸ Com fins de reforço e para obstar interpretações equivocadas o capital, na lógica marxista, não é simplesmente o dinheiro, *per si*, mas sim um dinheiro associado ao trabalho excedente (mais valia).

⁹ Atente-se, essas são formas de produção de capital e não do capitalismo.

¹⁰ Oliveira (1985) argumenta que pelas suas características o capital comercial pode coexistir com qualquer outro regime de produção e, ainda assim, não o alterará completamente, tão somente estimulará a produção de mercadorias. Justamente por isso conclui “[...] que suas condições de existência são simples em relação às do capital produtivo, que exige não somente um grau acentuado de mercantilização da economia – e isto já é obra

Oliveira (1985, p. 10), às luzes da equação marxista traz o seguinte conceito:

O capital comercial se constitui quando a atividade de promoção da circulação de mercadorias torna-se uma função determinada pela divisão social do trabalho, função esta que é assumida por uma categoria de agentes, os capitalistas comerciais. A circulação de mercadorias M-D-M estabelece as condições para o surgimento da forma capital D-M-D', transformando assim o dinheiro e as mercadorias em capital, e os proprietários do patrimônio dinheiro, que buscam sua valorização na promoção da circulação mercantil, em capitalistas comerciais. Desta forma, o capital comercial apoia a troca de mercadorias, função que serve de base ao seu processo de valorização.

Sobre a transição do feudal para o capitalismo, explica Marx:

O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor da força de trabalho como seu trabalhador, um, cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a própria pele ao mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o – curtume. (Marx, 2002, p. 145)

Logo, o capitalismo comercial e o trabalho assalariado surgem numa relação de interdependência às luzes da crise do sistema feudal. O desenvolvimento do capitalismo comercial (ou mercantil) se deu em razão da eclosão e aumento dos pequenos produtores independentes, isto é, massa de trabalhadores “livres”, os quais *a posteriori* seriam expropriados dos meios de produção.

Teixeira e Souza (1985), sem embargo, defendem que essa fase foi uma condição necessária para o desenvolvimento do trabalho assalariado, porém não suficiente em si mesma para alcançar este fim, havendo outras variáveis tão indispensáveis quanto.

Quais são então as outras variáveis que levam a que o desenvolvimento do capital comercial e a expropriação dos meios de produção dos produtores diretos redundem no trabalho assalariado e não em outra forma qualquer de subordinação? Se é fato que o capital comercial comanda a expulsão dos homens do campo, expropriando-os de suas terras, e fazendo com que se encaminhem para as cidades, - onde serão obrigados a se submeter ao trabalho assalariado -, é fato também que na Antiguidade o mesmo comportamento do capital comercial redundou não no trabalho assalariado, mas sim no escravismo. Ocorre que o comportamento é o mesmo, mas as características das estruturas sociais sobre as quais atua são totalmente diferenciadas. (Teixeira; Souza, 1985, p. 2)

Segundo Marx (2017), lado a lado do desenvolvimento do capitalismo comercial consolida-se também o usurário, que se manifesta essencialmente através da produção de

do capital comercial –, com ainda outros fatores indispensáveis à origem do trabalho assalariado” (OLIVEIRA, 1985, p. 11).

dinheiro com mais valia – capital portador de juros – tão somente pelo próprio dinheiro, sem a intermediação de um processo produtivo ou da venda de mercadorias.

O surgimento dessa forma de produção de capital, para Marx (2017) é também uma condição pré-capitalista, assim como o surgimento do capitalismo comercial. Na verdade, ele coloca ambos numa relação de paralelismo, chamando-os até mesmo de gêmeos:

O capital portador de juros, ou, para empregar o termo antigo, capital usurário, figura com seu irmão gêmeo, o capital comercial, entre as formas antediluvianas do capital, que precedem por longo tempo o modo de produção capitalista e podem ser encontradas nas mais diversas formações econômicas da sociedade. A existência do capital usurário requer tão somente que pelo menos uma parcela dos produtos tenha se convertido em mercadorias e que o dinheiro tenha se desenvolvido em suas diversas funções, juntamente com o comércio de mercadorias. O desenvolvimento do capital usurário está ligado ao desenvolvimento do capital comercial e, especialmente, ao do capital do comércio de dinheiro. (Marx, 2017, p. 697)

Oliveira (1985, p. 15) aponta a diferença mais basilar entre este e o capital de juros, este último típico do regime propriamente capitalista de produção:

À diferença do capital a juros, o capital usurário desenvolve-se numa sociedade onde não impera o regime capitalista na produção e sua ação não aparece como relação entre capitalistas, mas como uma relação entre o capitalista e produtores que detêm a propriedade de suas condições de trabalho. Ora, os proprietários, enquanto não são capitalistas, utilizam o dinheiro tomado como tal dinheiro, não como capital, mas como meio de pagamento ou de meio de compra. Assim, não se exige capital prestamista e sim dinheiro, mas os juros recebidos transformam este dinheiro em capital para o usurário, um meio para apropriar-se de trabalho excedente.

Isso posto, o capital usurário também expropria o trabalhador, porém através dos juros exigidos. “O usurário pode embolsar aqui, sob a forma dos juros, todo o excedente, deixando apenas os meios mais elementares de subsistência (que, mais tarde, formarão o salário) aos produtores (excedente que, depois, reaparece como lucro e renda fundiária)” (Marx, 2017, p. 699). Já no capital de juros, a frutuosidade “[...] corresponde a uma parte do lucro bruto e, portanto, a uma parcela da mais valia produzida pela sociedade” (Oliveira, 1985, p. 16).

Outrossim, Marx (2017, p. 701-702) defende que a usura “[...] não altera o modo de produção, mas suga sua substância como um parasita e o arruína. Ela o exaure, enerva-o e obriga a reprodução a desenvolver-se sob condições cada vez mais deploráveis [...]”. Para o autor, ainda, na economia pré-capitalista ela teria um efeito revolucionário, todavia no regime capitalista ela se manifesta como um dos elementos constitutivos. “Por um lado, mediante a ruína dos senhores feudais e da pequena produção e, por outro, pela centralização das condições de trabalho, que são convertidas em capital” (Marx, 2017, p. 701).

De todo modo, tanto o capital comercial quanto o usurário surgiram num contexto pré-industrial, no qual apesar da especialização do trabalho, imperava a manufatura. A técnica produtiva limitava a extração da mais-valia, já que a produção era limitada pelo ritmo do trabalhador. A solução encontrada é o prolongamento das jornadas de trabalho, entretanto esse paliativo somente impactava a absoluta, remanescendo a relativa cerceada pelo modo de produção vigente¹¹.

Explicam Texeira e Souza (1985, p. 66-67):

A extração da mais-valia relativa, porém, não é, até então, possível, dado que o aumento da produtividade está limitado pelas características das relações capital/trabalho então vigentes, sendo ainda regulado pelo próprio trabalhador, na medida em que o ritmo do trabalho é por ele determinado. Como é então superado esse obstáculo (do ponto de vista do capital)? Ou, como são alteradas as relações capital/trabalho predominantes nessa fase? Ou, ainda, como se submete definitivamente o trabalho ao capital? Como "enquadrar" a nascente classe operária? Isso é conseguido, de maneira geral, fazendo-se uso da violência, garantida ou acobertada pelo estado, e de uma legislação que regula não só a disciplina, como também a jornada de trabalho e os salários. O relato de como uma das usinas de aço dos EUA conseguiu "superar" a resistência dos trabalhadores é significativo nesse sentido. Com a introdução dos altos fornos, a produção de ferrogusa, primeiro estágio da produção de aço, aumentou muito mais rapidamente do que a capacidade dos trabalhadores em transportá-lo. O uso do trabalho manual, então, impedia a expansão da produtividade, tomando necessária à sua substituição por máquinas.

Portanto, é a busca pelo impulsionamento da exploração da mais-valia e, por conseguinte, do acúmulo de capital que outorgam as revoluções industriais. Os movimentos alteraram por completo não só o modo de produção, mas sim toda a estrutura da organização social instaurada até o momento dos seus adventos. Ainda, dão ensejo ao terceiro capital introduzido por Marx (2017): o industrial.

As revoluções industriais seguem ocorrendo até a contemporaneidade. A divisão clássica pressupõe três grandes revoluções: 1ª Revolução Industrial (1780 a 1830); a 2ª Revolução Industrial (1830 a meados do século XX); e a 3ª Revolução Industrial (meados do século XX até a contemporaneidade) (Moreira, 2016). Contemporaneamente, as pesquisas, apesar de não pacífica, sustentam a superação da terceira e vigência da 4ª Revolução Industrial.

A 1ª Revolução Industrial, iniciou-se na Inglaterra e depois eclodiu na Europa, foi a responsável pela introdução das máquinas no modo de produção, substituindo sobremaneira a manufatura e impulsionando a exploração da mais-valia através da produção excedente. Contudo, aclaram Teixeira e Souza (1985, p. 67, grifo nosso):

¹¹ A mais-valia relativa se vale pelo aumento de produtividade através do avanço tecnológico, enquanto a absoluta se refere, justamente, ao aumento da disponibilidade do trabalhador para a produção, por meio da extensão da sua jornada de trabalho.

O que caracteriza a Revolução industrial não é a máquina em si, mas a sua generalização, ou seja, a maquinaria. Resulta esta não só da evolução técnica ocorrida na manufatura, mas também, e principalmente, do fato de que foi possível, por um lado, obter uma acumulação anterior, via expropriação dos produtores diretos, transformando-os em trabalhadores livres. Por outro lado, com a expansão dos mercados, há necessidade de aumentar a escala de produção, o que é facilitado com a introdução da máquina. Enfim, essa generalização vai permitir que se supere a habilidade técnica do homem, e, em consequência, **torna-se possível transferir o controle do processo produtivo das mãos do operário para as dos capitalistas**, ou seus prepostos, o que contribui decisivamente para o seu sucesso.

Essa transferência do controle do processo produtivo dá ensejo ao trabalho alienado, o qual se resume pelo seguinte excerto:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos. (Marx, 2002, p. 482)

Para o autor, a alienação do trabalhador se ergue sob quatro espectros: o sistema o aliena não só durante o processo produtivo, como também com relação ao produto do seu trabalho; à sua própria existência humana; e aos outros indivíduos em sociedade. As duas primeiras são manifestações de alienação econômica, enquanto as duas últimas da alienação social.

A alienação social decorre, principalmente, do abandono do caráter ontológico do trabalho. Ao se alienar do gênero humano, perverte a natureza e faz da vida genérica emplacada pelo capitalismo como ideal a ser alcançado a sua finalidade existencial. A alienação do sujeito pelo sujeito é uma consequência natural daquela, além de recíproca. Se o sujeito se torna estranho ao seu ser, é lógico que permaneça estranho a outros.

Ademais, no crivo da alienação econômica, o trabalhador passa a ser alienado aos meios de produção, os quais sob a égide do novo modelo são as máquinas pertencentes à burguesia. Os trabalhadores não são mais os donos do produto final, a eles somente compete vender a sua força de trabalho. O trabalhador é, então, mais uma mercadoria, que passa a ser precificada e compreendida como um custo dentro do processo produtivo de outras.

Este raciocínio é a chave para a compreensão da desumanização e exploração histórica da classe trabalhadora. Ora, pensam os burgueses, se estamos diante de um custo, para aumentar a lucratividade, precisamos reduzi-lo ao máximo possível. Inclusive, é a partir dessa lógica que Marx e Engels estruturam o “Manifesto do Partido Comunista”:

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho, despojando o trabalho do operário de seu caráter autônomo, tiram-lhe todo atrativo. O produtor passa a um simples apêndice da máquina e só se requer dele a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de manutenção que lhe são necessários para viver e perpetuar sua existência. (Marx; Engels, 2005, p. 46).

Além disso, ainda no que tange à alienação econômica, por serem estranhos ao produto da sua atividade, o trabalhador os visualiza na condição de consumidor e não de produtor. Isto é, a classe operária gera capital tanto pela produção quanto pelo consumo das mercadorias que ela mesma fábrica. Percebam essa robusta construção da exploração nas palavras de Marx:

[...] o próprio trabalhador produz constantemente a riqueza objetiva como capital, como poder que lhe é estranho, que o domina e explora, e o capitalista produz de forma igualmente contínua a força de trabalho como fonte subjetiva de riqueza, separada de seus próprios meios de objetivação e efetivação, abstrata, existente na mera corporeidade do trabalhador; numa palavra, produz o trabalhador como assalariado. Essa constante reprodução ou perpetuação do trabalhador é a *sine qua non* da produção capitalista. O consumo do trabalhador tem uma dupla natureza. Na própria produção, ele consome, por meio de seu trabalho, meios de produção, transformando-os em produtos de valor maior que o do capital adiantado. Esse é seu consumo produtivo. Ao mesmo tempo, ele é consumo de sua força de trabalho pelo capitalista que a comprou. Por outro lado, o trabalhador gasta em meios de subsistência o dinheiro pago na compra da força de trabalho: esse é seu consumo individual. O consumo produtivo e o consumo individual do trabalhador diferem, portanto, inteiramente. No primeiro, o trabalhador atua como força motriz do capital e pertence ao capitalista; no segundo, ele pertence a si mesmo e executa funções vitais à margem do processo de produção. O resultado de um é a vida do capitalista, o do outro é a vida do próprio trabalhador. (Marx, 2011, p. 426)

A alienação é um pressuposto necessário para a mais-valia¹². Somente é possível acumular o excedente porque o trabalhador é alienado tanto econômica quanto socialmente. É numa tentativa de quebrar esse ciclo que se popularizou a célebre frase: “Se a classe operária tudo produz, a ela tudo [deveria] pertence[r]”. A frase, apesar de não ter sido proferida por Marx¹³, mas sim por Ferdinand Lasalle, resume o que fora discutido.

Sobre o impacto dessa lógica no trabalho, bem dissertam Teixeira e Souza (1985, p. 67-68):

Com a generalização da máquina, torna-se possível a extração não só da mais-valia absoluta, como também da mais-valia relativa. Isto é, ao prolongamento da jornada de trabalho (caso não haja leis que a regulem), pode-se associar aumento de produtividade e redução de salários, redundando em aumento de trabalho não pago, tendo como limite, como já foi assinalado, as necessidades básicas do trabalhador. Um mínimo que possa garantir sua sobrevivência e reprodução na medida dos interesses do capital.

¹² Aliás, se ainda não aclarado pelo produzido até então, já é possível fixar um simples conceito de mais-valia: parcela da produção excedente ao essencial não repassada ao trabalhador.

¹³ A título de curiosidade, Marx, na verdade, foi um forte crítico à lógica de Lasalle, cujo estopim se deu no livro “Crítica do Programa de Gotha”.

As autoras, ainda, salientam que o processo das revoluções industriais abandonou a mão de obra especializada que a manufatura exigia e aderiu ao trabalho semiqualeficado, “[...] cujo mérito maior é o de ajustar-se perfeitamente à máquina” (Texeira; Souza, 1985, p. 68). Inobstante, em detrimento do trabalho manual, remanesce o trabalho intelectual separado, hipervalorizado e direcionado às grandes elites. Essa também é uma questão central do movimento de desvalorização da massa trabalhadora.

Malgrado, seguindo a linha evolucionar do modo de produção capitalista, a 2ª Revolução Industrial introduz novas mudanças no trabalho capitalista, à medida que aperfeiçoa as tecnologias já existentes. As mais expoentes delas são o motor à combustão (movido pelo petróleo em substituição ao vapor) e a energia elétrica.

Aqui, temos o desenvolvimento do chamado capital financeiro, movido pela elevação da especulação das grandes indústrias em ascensão. Esse novo pilar é interpretado pelo marxismo contemporâneo como um elemento indissociável do capitalismo, pois representa um dos principais meios de impulsionamento de negócios (Sabadini, 2013).

No que tange ao trabalho, três são os sistemas de organização da produção que passam, a partir desse marco, a figurar o palco do capitalismo produtivo: o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo¹⁴, tendo esse último se consolidado somente com a 3ª Revolução Industrial. Em síntese, os três sistemas de produção buscavam produzir com o menor custo possível, para aumentar a lucratividade do processo. Apesar do objetivo comum, as técnicas são distintas entre si, desde a quantidade de produtos, à filosofia empregada na organização do trabalho.

Introdutoriamente ao debate, trago o quadro síntese e comparativo elaborado por Bezerra (2022, p. 1-2):

Quadro 1 – Comparativo entre os modelos produtivos das Revoluções Industriais

	TAYLORISMO	FORDISMO	TOYOTISMO
Produção	Em massa, de bens homogêneos.	Em massa, de bens homogêneos.	Pequenos lotes, produção diversificada.
Ritmo de trabalho	Baseado no rendimento individual.	Baseado no ritmo das máquinas e da esteira.	Baseada na demanda dos clientes e no trabalho em grupo.
Economia	De escala.	De escala.	De escopo.
Estoque	Manutenção de grandes estoques.	Manutenção de grandes estoques.	Não fazem estoque.
Objetivo de produção	Voltada para recursos.	Voltada para recursos.	Voltada para a demanda.
Controle de qualidade	São feitos no final da linha de montagem.	São feitos no final da linha de montagem.	São feitos ao longo do processo.

¹⁴ Esses três métodos de organização da produção representam secundariamente a valorização do trabalho intelectual havida no período, em detrimento do trabalhador manual, o real fabricante das mercadorias.

Tarefas	O trabalhador realiza uma única tarefa.	O trabalhador realiza uma única tarefa.	O trabalhador realiza múltiplas tarefas.
Autonomia de trabalho	Alta subordinação aos gerentes.	Subordinação levemente atenuada.	Exercida de forma estrutural.
Espaço de trabalho	Divisão espacial.	Divisão espacial.	Integração espacial.
Ideias	Estado de bem-estar social.	Estado de bem-estar social.	Estado Neoliberal.
Demandas	Coletivas.	Coletivas.	Individuais.
Poder	Estado e sindicatos detém o poder.	Estado e sindicatos detém o poder.	Poder financeiro e individual.

Fonte: Adaptado de Bezerra (2022)

Voltando-nos às consequências sobre o trabalho, no Taylorismo, assim intitulado em homenagem ao seu idealizador, Frederick Winslow Taylor, buscava reduzir o custo da produção através de um gerenciamento científico de regras e padrões de trabalho, idealizados a partir da experimentação e obtidos pela melhor equação entre tempo e movimento. Isto é, a chave da redução de custos e aumento da produtividade era a otimização entre tempo e movimento (Ribeiro, 2015).

Teixeira e Souza (1985, p. 68) defendem que é possível sistematizar o Taylorismo a partir de três características centrais: “a) padronização das atividades que o compõem; b) contenção dos custos operacionais; c) melhor aproveitamento do tempo de execução do trabalho, tornando-o, pois, mensurável e melhor controlável pelo capital”. Para as autoras:

Esse método – e o próprio autor o reconhece – muito pouco cria em termos técnicos de execução do trabalho quando comparado com a perícia dos antigos artesãos. Foram estes criadores e detentores da maneira de realizar o trabalho que, historicamente, a transmitiram aos “novos” operários do “novo” sistema fabril. Assim, essencialmente, não se objetiva o aperfeiçoamento da divisão técnica do trabalho, mas sim da divisão social do trabalho introduzida pelo capitalismo e indispensável à sua viabilização. (Teixeira; Souza, 1985, p. 68)

Com vistas a reduzir o desperdício e a anarquia, o teórico defendeu que deveria existir uma gerência científica responsável por estudar, planejar e calcular os elementos do processo produtivo, controlando-o por completo, para que fosse o mais eficiente no menor tempo possível. Dessa forma, incumbe também a esse órgão diretivo o repasse de informações eficientes aos operários, bem como a adequação desses nas etapas (Ribeiro, 2015).

Nas exatas palavras do teórico:

O uso prático dos dados científicos requer uma sala em que são guardados os livros, notações dos rendimentos máximos e uma mesa para o planejador das tarefas. Assim, todo o trabalho feito pelo operário no sistema antigo, como resultado de sua experiência pessoal, deve ser necessariamente aplicado pela direção no novo sistema, de acordo com as leis da ciência, porquanto o trabalhador, ainda que bem habilitado na organização e uso dos dados científicos, estaria materialmente impossibilitado de

trabalhar, ao mesmo tempo, na máquina e na mesa de planejamento. Está claro, então, na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho. (Taylor, 1995, p. 35)

Teixeira e Souza (1985, p. 69), ainda, resumem os princípios do taylorismo em dois fundamentos:

1. Dissociar o processo de trabalho das especialidades dos operários, pois a atividade da administração consiste em dividir o trabalho em tarefas, de tal forma que o conhecimento do processo de produção, como um todo, pelos operários, e suas habilidades desenvolvidas neste sentido tornam-se totalmente supérfluos à execução fragmentada do trabalho.
2. Separar as fases de concepção e execução do trabalho, entregando à administração o monopólio do saber, que passa a ser distribuído conveniente e dosadamente aos operários, então transformados em exclusivos executantes. Justifica-se esse procedimento devido ao tempo e estudos necessários à melhor organização do processo de trabalho que, portanto, não podem ser assumidos pelos operários, por falta de formação e tempo. Assim, é-lhes destinada a função de executar, uma vez que a "ciência" do trabalho só pode ser utilizada por quem possui tempo e formação para tanto. Em função disso, o processo de trabalho torna-se revestido de processos complexos, uso de laboratórios, cálculos e previsões estatísticas que, em última análise, constituem um método de classificação e sistematização que aspira à "cientificidade".

Apesar de defender que “o principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (Taylor, 1995, p. 27), somente a primeira premissa é verdadeira¹⁵. Ele, em síntese, estratificou e mecanizou ainda mais o processo produtivo, bem como colaborou para a alienação e desvalorização do trabalhador, distanciando-o sobremaneira do produto final e transferindo o controle absoluto da produção para a direção capitalista.

O seu interesse não era aperfeiçoar o trabalho, tampouco garantir-lhe prosperidade, mas sim subjugar-lo¹⁶ às necessidades do capital. Para o autor “[...] em uma palavra, o máximo de prosperidade somente pode existir como o máximo de produção” (Taylor, 1995, p. 44). Na verdade, o taylorismo “[...] substitui o chicote pelos escritórios e pelos laboratórios, com a cobertura da ciência” (Weil, 1979, p. 119).

Diz Taylor no seguinte excerto:

Se você é um operário qualificado deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá

¹⁵ Senão pelo exposto nesta pesquisa, observe as próprias palavras de Taylor (1995, p. 43), que contradizem seu pensamento inicial: “Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro”.

¹⁶ Inclusive, a subordinação é uma das características marcantes do modelo. Observe o seguinte excerto da obra de Taylor:

assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. **Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama** (Taylor, 1995, p. 46, grifo nosso)

Esse trecho notadamente exterioriza o posicionamento de Taylor com relação ao operário: um ser que serve ao capital sem questionar. O seu modelo produtivo em nada visava garantir prosperidade do empregado. Essa máxima de desumanizar e dessocializar o operário, retirando dele tão somente a sua força de trabalho tanto quanto possível, reverberará ao longo de toda a estrutura capitalista e será fundamento para diversas formas contemporâneas de exploração.

Gramsci (1989) aponta que a não perpetuação do taylorismo decorreu da dialética entre a mecanização da produção, traduzida pela memória de ofício – basicamente, repetição de gestos – e a liberdade para pensar em qualquer outra coisa enquanto reproduz o movimento manual necessário à produção. Diz ele:

Os industriais norte-americanos compreenderam muito bem esta dialética inerente aos novos métodos industriais. Compreenderam que "gorila domesticado" é apenas uma frase, que o operário continua "infelizmente" homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. A existência desta preocupação entre os industriais é comprovada por toda uma série de cautelas e iniciativas "educativas", que se encontram nos livros de Ford e de Philip. (Gramsci, 1989, p. 404)

Ford, citado no trecho de Gramsci, foi o propulsor do Fordismo, que em muito se inspirou no Taylorismo, tanto o é que em diversos itens do quadro 1 visualizamos pontos coincidentes, como a divisão espacial do trabalho, a produção em massa de bens homogêneos e a manutenção de grandes estoques. É um desdobramento que buscou aperfeiçoar os pontos que se mostraram problemáticos ou frágeis sob o crivo do Taylorismo¹⁷.

Mantém-se também a gerência científica da produção, no entanto a subordinação é atenuada. A grande e principal “inovação” do Fordismo é a utilização de esteiras no sistema produtivo, que simbolizou não somente uma organização racional da produção como alterou significativamente a vida dos trabalhadores envolvidos¹⁸.

Harvey (2008a, p. 121) explica o fordismo o diferenciando do taylorismo a partir da seguinte premissa ideológica:

¹⁷ Inclusive, há autores que defendem a existência de uma simbiose entre os dois modelos, chamando a nova vertente de taylorismo-fordismo, pelas diversas características em comum.

¹⁸ Excelente suporte ao conteúdo é o filme Tempos Modernos, lançado em 25 de fevereiro de 1936 e estrelado por Charles Chaplin, que exterioriza e traz fortes críticas ao modelo.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

De todo modo, o Fordismo não foi facilmente recepcionado pelo operário. Isso porque exigia:

[...] uma discriminação, uma qualificação, para os seus operários que as outras indústrias ainda não exigem; um tipo de qualificação diferente, nova, uma forma de consumo de força de trabalho e uma quantidade de força consumida no mesmo tempo médio mais onerosa e extenuante do que as outras empresas, força que o salário não consegue reconstituir em todos os casos, nas condições determinadas pela sociedade. (Gramsci, 1989, p. 406)

É importante frisar que essa qualificação exigida pelo fordismo mencionada por Gramsci (1989) não era a intelectual, mas sim uma especialização excessiva na tarefa a ser empenhada na esteira de produção. Na verdade, para Ford (1967) o funcionário ideal era aquele que desconhecesse a completude do processo produtivo, bem como seguisse ordens sem questionamento.

As exigências findaram tendo um efeito contrário ao esperado. Apesar de acelerar o processo produtivo, introduziu uma alta rotatividade, o que acabava por compensar o saldo positivo introduzido com a esteira. A solução encontrada por Ford para atenuar a problemática foi a política dos “altos salários”.

Segundo o excerto fordista:

[...] a responsabilidade [deve ser] fragmentada e dispersa por uma série de serviços, rodeado por sua vez de um grupo de subtitulares [...] O espírito de competição leva para a frente o homem dotado de qualidades [...] não dispomos de postos ou cargos, e os homens de valor criam por si mesmos as suas posições [...] A pessoa em questão vê-se de repente num trabalho diverso com a particularidade de um **aumento de salário**. (Ford, 1967, p. 76, grifo nosso)

No entanto, essa premissa de “altos salários” deve ser interpretada com ressalvas e às luzes do contexto vivido.

Toda a ideologia fordiana dos altos salários é um fenômeno derivado de uma necessidade objetiva da indústria moderna altamente desenvolvida, e não um fenômeno primário (o que não elimina o estudo da importância e das repercussões que a ideologia pode provocar). No entanto, o que significa alto salário? O salário pago

pela Ford só é alto em relação à média dos salários americanos? (Gramsci, 1989, p. 406)

Ainda, é preciso lembrar que no Fordismo o trabalhador não perdeu o caráter de alienação narrado por Marx (2011), então, a lógica de aumento de salários é uma via dupla em favor muito mais do burguês que do operário. Isso porque a elevação de salários não acompanha o aumento da mais-valia que decorre da produtividade estimulada; bem como se mostra como uma estratégia para aumentar o consumo e alimentar o crescimento da própria indústria.

De todo modo, com o aumento de salários, o Fordismo, diferente do Taylorismo, buscava a adesão do trabalhador, de modo que ele se sentisse estimulado a produzir mais e não percebesse a sua dominação. Quer-se passar uma imagem de “capitalismo bom” que pensa no empregador e no empregado¹⁹. O Fordismo é, então, para Gramsci (1989) e Harvey (2008a) não só um modelo de produção, como também um estilo de vida, alcunhado de americanismo.

Ribeiro (2015, p. 71), por fim ao estudo do modelo, defende que ele reverbera até a contemporaneidade:

Percebe-se que o fordismo se configurou como um novo padrão de produção e demorou quase meio século para se estruturar e maturar suas consequências para o mundo. Esse novo padrão de produção teve consequências marcantes para o sistema capitalista de produção e criou um padrão de organização do trabalho, assim como um novo estilo de vida e, junto com ele, um novo tipo de homem que, em alguma medida, perdura até os dias de hoje.

Sem embargo, o Fordismo, em que pese seguir, em certa medida, influenciando a produção capitalista, foi teoricamente superado. Entrou em crise²⁰ e é sucedido pelo Toyotismo, desenvolvido por Taiichi Ohno em montadoras japonesas²¹, dando impulso ao que ficou conhecido como a 3ª Revolução Industrial. Ele, como antecipa o quadro 1, rompe a lógica industrial até então estabelecida, diferenciando-se em demasia de seus antecessores, pois agora se constituirá em uma acumulação flexível do capital, apesar de continuar visando aumentar a produtividade (Harvey, 2008a).

O Toyotismo é um modelo mais complexo que o Taylorismo e o Fordismo. No entanto, seu principal objetivo é um só: garantir a produção excedente à medida certa para manter a linha tênue entre a oferta e a procura pendente para o capitalista. A estratégia é garantir a

¹⁹ O que o Taylorismo, apesar de teorizar, não conseguiu colocar em prática

²⁰ Há discussão se essa crise seria estrutural ou conjuntural. Antunes (2002) e Mészáros (2015) defendem se tratar de uma crise estrutural. Harvey (2008a), noutra banda, defende ser uma crise conjuntural.

²¹ Por isso, inclusive, é chamado por muitos de modelo japonês.

continuidade do lucro sem movimentações desnecessárias da máquina produtiva ou acúmulo inoportuno de mercadorias (Ribeiro, 2015).

O problema central, para os interesses do capital, dos regimes anteriores para, ditos métodos de acumulação rígida, era a consideração do mercado como um fenômeno retilíneo, pressupondo o crescimento estável e consumo invariante. A consequência não foi outra senão sucessivas crises financeiras, impulsionadas pelas mazelas advindas das Grande Guerras (Harvey, 2008a).

Narra o autor:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (Harvey, 2008a, p. 140)

O Toyotismo, então, não somente rompe com o sistema anterior, ele introduz a 3ª Revolução Industrial, um novo modelo de organização do trabalho e se estrutura sob uma ideologia diferente da anterior: o neoliberalismo.

1.2.3 As especificidades da formação do capitalismo no Brasil

Antes de passarmos a estudar as nuances do neoliberalismo, cumpre não perder de vista que o capitalismo forjado na América Latina, em especial no Brasil, segue uma linha evolucionária distinta da apresentada na seção anterior. Isso porque o processo de colonização predatória, aqui predominante, teve um impacto profundo na estrutura socioeconômica da região, que por muitos séculos ficou submetida à escravização e à exploração desmedida de suas riquezas em detrimento do aumento da acumulação e financiamento do desenvolvimento do capitalismo hegemônico europeu.

Nesse sentido, explica Dowbor (1982, p. 24, grifo nosso):

O Brasil constitui uma realidade profundamente específica: **trata-se de uma economia criada praticamente em função do capitalismo em expansão.** Ao contrário de certos países asiáticos ou africanos, onde a Europa utilizou para os seus fins as estruturas socioeconômicas existentes, o Brasil no seu conjunto é criado como complemento econômico. Debruçar-se sobre a economia brasileira significa, pois,

antes de tudo, debruçar-se sobre as funções sucessivas que ele desempenhou na formação e no desenvolvimento do capitalismo das metrópoles. [...] **A economia brasileira vê-se, pois, desde logo organizada para a produção em função de necessidades externas.**

Ante da chegada dos europeus às terras sul-americanas, diversos eram os modos de organização social vigentes entre as comunidades indígenas, com distintos graus de desenvolvimento e especialização do trabalho. Inclusive, para Puiggrós, Frank e Friedemann (2022), a generalização desses povos, é uma aplicação equivocada e positivista da lógica marxista.

Nessa perspectiva, ressaltamos o papel crucial das temporalidades e da espacialidade como contexto essencial para aprimorar as análises da América Latina e suas complexas mudanças histórico-sociais. Essa abordagem questiona diretamente a ideia de linearidade e progresso, com base na perspectiva eurocêntrica. Assim, admite a coexistência de diferentes épocas ao longo da história do continente, o que acarreta uma temporalidade específica, distinta daquela narrada em outro momento e manifesta de maneira diversa em cada sociedade latino-americana (Ansaldi, 1998).

Ansaldi (1998, p. 8) destaca que “[...] os tempos mistos, a temporalidade específica da América Latina, questionam a visão unilateral e unidirecional do desenvolvimento histórico, tal como foi elaborada pelo racionalismo euro-norte-americano”. Por isso, uma submissão desatenta das teses pensadas sob a ótica eurocêntrica pode silenciar as múltiplas identidades da diversidade, as quais, inclusive, foram subalternizadas ao longo da perpetuação da opressão escravista.

O debate é caloroso e enseja diversas correntes argumentativas, sobretudo diante da escassez de documentos históricos produzidos pelos povos aqui vividos. A maioria dos debates sobre como se organizavam os povos ameríndios deriva-se, paradoxalmente, dos escritos descritivos dos invasores autoproclamados colonizadores (Bautista, 2018).

No entanto, correlacionando criticamente a história da América com os ensinamentos marxistas, tem predominado a corrente que associa esses povos ao modo de produção comunal-tributário e ao comunismo primitivo, logicamente de acordo com suas especificidades e a depender do grau de organização de cada uma das diversas sociedades que coabitavam as terras (Fernandes, 2010). Então, podemos trazer algumas das principais características comuns e mais reiteradamente percebidas.

Assim como nas demais sociedades pré-capitalistas vistas anteriormente, a agricultura era a base da economia. Os documentos descrevem técnicas avançadas de agricultura, como a

irrigação, o cultivo em terraços e o uso de sistemas de plantio complementares, sendo um forte exemplo o ciclo entre o milho, o feijão e a abóbora. A produção agrícola era voltada principalmente para a subsistência e o sustento das comunidades, sendo o excedente, em regra, dividido entre o povo (Puiggrós; Frank; Friedemann, 2022).

Apesar das técnicas desenvolvidas, percebemos o trabalho ontológico, através de uma dialética homem-natureza orgânica, buscando um equilíbrio e sustentabilidade nas práticas agrícolas. Dessa forma, a produção não estava voltada para a acumulação de riqueza individual ou para o lucro capitalista, mas sim para o atendimento das necessidades básicas da comunidade (Monje, 2022).

Puiggrós (2022, p. 278) pontua uma evolução da economia comunitária para uma sociedade classista colocando as preferências no sistema de cultivo como um dos elementos iniciais da mudança de um para o outro modo de produção e da acentuação da hierarquização das classes:

Garcilaso de la Vega descreve as preferências no sistema de cultivo das terras: primeiro as do Sol; depois as das viúvas, órfãos, idosos, doentes e soldados em guerra (todos eles representados por um tipo de prefeito denominado *llactacamayo*, que organizava as tarefas); em seguida, as terras dos demais indivíduos; e por último, as do inca. O mesmo autor expõe elementos que comprovam a decomposição desse sistema. Cita o caso, entre outros, de um *llactacamayo* que punha o cultivo das terras dos caciques à frente do das viúvas. Era o antagonismo entre a antiga sociedade comunitária do *ayllu* e a nova sociedade classista nascente que se manifestava nos avanços dos caciques e chefes indígenas sobre a propriedade coletiva

E, ainda, complementa que o processo progressista foi interrompido pelas invasões hispânicas.

O Tahuantinsuyo se encaminhava, no começo do século XVI, para uma sociedade com base na propriedade privada da terra e na divisão territorial (Estado e classes). Essa evolução comandada pelo despotismo dos incas (“não há que ensinar o povo o que apenas deve ser de conhecimento dos grandes personagens”, sentenciava o inca Roca) explica-se pelos progressos na domesticação da lhama e da alpaca; pela exploração da vicunha e do guanaco selvagens (animais da espécie *Auchenia*, que davam abundante produção de lã); pelo cultivo de milho, batata, favas, cinchona, algodão etc.; pela produção de metais (não conheciam o ferro, mas combinavam estanho com cobre para fazer armas e ferramentas); pela abertura de rotas e estradas; pela construção de casas de adobe e pedra; e, finalmente, pelo desenvolvimento técnico-econômico que permitiu aos incas modificar a estrutura interna do império e incorporar a ele as tribos selvagens das regiões vizinhas. Foge à análise científica estabelecer se o modo de produção do Tahuantinsuyo se estagnaria da mesma forma que o modo de produção asiático, que permaneceu estático durante séculos, ou se suas modificações internas culminariam na edificação de uma ordem social superior. A invasão hispânica interrompeu um processo progressista, tornado muito dinâmico pelas contradições implícitas de seu sistema, mas criou novas condições e uma nova perspectiva histórica, e a elas devemos nos ater como ponto de partida das nossas sociedades. (Puiggrós, 2022, p. 278)

De fato, a agricultura foi sem dúvidas o principal trabalho do modo de produção, mas ao seu lado consolidou-se a manufatura familiar e o comércio em pequenos e dispersos centros ao longo das terras americanas. Essas organizações produziram o espaço através do sistema de aldeias ou clãs, submetidos a um poder central; e de pequenas cidades comerciais (Fernandes, 2010).

Marx e Engels (2019), quando descrevem o modo de produção comunal-tribal, ainda que não especificamente voltados às comunidades aqui tratadas, trazem uma organização do trabalho que a elas se aproveita. Segundo os autores, o trabalho agrícola se manifestava essencialmente de duas maneiras: por alocação das terras às famílias que complementavam uma o trabalho das outras; ou diretamente comunitário, mediado pelas aldeias.

Dentre essas comunidades mais desenvolvidas, havia uma certa divisão e especialização do trabalho. Algumas pessoas se dedicavam a atividades manufatureiras específicas, como artesanato, cerâmica, tecelagem, construção, metalurgia e outros ofícios. Essa divisão de trabalho permitia a produção de bens especializados e uma maior variedade de produtos nas comunidades (Fernandes, 2010).

Ainda, embora a economia fosse principalmente voltada para a subsistência, também existiam redes de comércio e trocas entre as diferentes civilizações. Essas trocas comerciais envolviam justamente o intercâmbio de produtos excedentes, como alimentos, materiais e artesanatos, sendo normalmente gerenciadas pelos líderes. As rotas comerciais se estendiam por longas distâncias e possibilitavam a circulação de bens entre diferentes regiões (Puiggrós, 2022).

De todo modo, mais especificamente no Brasil, o modo de produção se associava muito mais ao comunismo primitivo do que ao comunal-tribal. Os povos originários brasileiros tinham a agricultura pouco desenvolvida quando comparados às comunidades Incas, por exemplo. Todavia, predominava a subsistência através da caça, pesca e agricultura comunal. Os povos se organizavam em comunidades tribais, lideradas por um cacique, com uma figura sacerdotal chamada de pajé e uma especialização precária do trabalho, normalmente vinculada ao gênero (Moonen, 2008).

Nesse momento, assim como visto quando trabalhamos o comunismo primitivo vinculado à Pré-história, temos uma educação intimamente interligada com o trabalho, que era perpetuado oralmente entre as gerações. A educação consistia no repasse de tradições e no ensinamento das técnicas de trabalho vigentes na comunidade (Saviani, 2021).

Quando da chegada dos povos europeus ao Brasil, datada oficialmente dos anos 1500, tem-se um choque cultural. Enquanto aquele povo vivia a gênese do capitalismo mercantil,

como visto na seção acima, os povos originários aqui viviam organicamente em uma economia de subsistência, para os quais sequer existia a noção de propriedade privada, quem dirá a de acumulação de bens.

O choque cultural incitou uma aversão dos invasores aos povos indígenas, que tratam de tão logo quanto possível silenciar as culturas e tradições através de um processo violento de escravização, genocídio e aculturação. Nesse momento, a educação eclesiástica, já dissociada do trabalho, foi utilizada como uma ferramenta de opressão. Essas são as origens da educação escolar no Brasil, chamado de ensino jesuítico.

Sobre o período, sintetiza Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 170-171):

Os jesuítas, com seu projeto educacional, e os portugueses que vieram para a Colônia brasileira em busca de riquezas, tiveram papel fundamental na formação da estrutura social, administrativa e produtiva da sociedade que estava sendo formada. Partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, devemos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro. [...] Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros. Tiveram uma grande expansão nas primeiras décadas de sua formação, constatada pelo crescimento de seus membros, pois em 1856 contava com mil membros e em 1606 esse número cresceu para 13 mil.

Independente de qual premissa seja considerada como mais assertada, é inquestionável a constatação de Rangel (2005), para quem uma das grandes diferenças entre a história do capitalismo europeu e o formado no Brasil era a abrupta mudança de um modo de produção a outro de maneira não natural. Enquanto na Europa visualizamos um processo de vários séculos de transição do comunismo primitivo para o capitalista, no Brasil toda a transformação ocorre de maneira repentina e acelerada.

Na parte que tocou a Portugal – nosso futuro Brasil – tivemos, por muito tempo, em vastas áreas, a permanência do anecúmeno (especialmente na Amazônia), do comunismo primitivo ameríndio, um pouco por toda parte, no vasto "continente" luso; a escravidão ameríndia e africana, também um pouco por toda parte; e, nas regiões mais propícias apronta explora-lo, especialmente no Nordeste semiárido e nas constitutivas da atual Região Sul. [...] Nosso país talvez se distinga das demais grandes regiões da América precisamente pela relativa homogeneidade, do ponto de vista da geografia física. Por isso mesmo ficou aberto o campo para uma assinalada diferenciação histórica. Partindo de um comunismo primitivo que, em muitos pontos raiava com o anecúmeno, fomos ascendendo a relações de produção/formações sociais cada vez mais altas, a começar pelo escravismo. (Rangel, 1993, p. 9-10)

Dessa forma, a história de formação do capitalismo no Brasil “[...] não retrata fielmente a história universal, especialmente a europeia, porque nossa evolução não é autônoma, não é produto exclusivo de suas forças internas” (Rangel, 2005, p. 296). Essa constatação é a base da teoria da dualidade estrutura econômica e social, eis que temos a coexistência de uma dupla determinação, uma interna e outra externa. Portanto, teremos no Brasil:

[...] a coexistência da realidade “antiga” com a “nova” — a contemporaneidade do não coetâneo, por assim dizer — não é uma simples superposição, mas uma oposição. As duas realidades reagem uma sobre a outra e se modificam mutuamente. Além disso, não constituem duas coisas separadas, mas uma realidade complexa única. Para usar a linguagem hegeliana, os contrários estão em unidade dialética. (Rangel, 2005, p. 207)

Com a transformação do Brasil em Colônia portuguesa, teremos a consolidação de uma economia voltada a subsidiar o desenvolvimento do capital português, em detrimento do desenvolvimento interno. Para Luxemburgo (2021), essa seria a *prima facie* do capitalismo globalizado visualizado contemporaneamente, pontuando o imperialismo como o braço político necessário para que houvesse a expansão da acumulação.

O imperialismo atual não é, como no esquema de Bauer, o prelúdio da expansão capitalista, mas o último capítulo de seu processo histórico de expansão: é o período da concorrência mundial dos países capitalistas que disputam entre si o restante do meio não capitalista da Terra. Nesta última fase, a catástrofe econômica e política é um elemento vital, uma forma normal de existência do capital, o mesmo que era na “mesma acumulação primitiva” de sua fase inicial. Da mesma maneira que a descoberta da América e do caminho marítimo para a Índia não significou somente uma grande conquista do espírito e da civilização humana, tal como aparece na legenda liberal, mas também, inseparavelmente, uma série incontável de matanças dos povos nativos do Novo Mundo, e um interminável tráfico de escravizados advindos de povos da África e Ásia. Na última fase imperialista, a expansão econômica do capital é inseparável da série de conquistas coloniais e guerras mundiais que temos diante de nós. A característica do imperialismo, última luta pelo domínio capitalista do mundo, não é apenas a particular energia e uma lateralidade da expansão, mas - e esse é o sintoma específico de que o círculo da evolução começa a fechar-se - a resposta da luta decisiva pela expansão dos territórios que constituem seu objeto aos países de origem. Dessa maneira o imperialismo faz com que a catástrofe, como forma de vida, retraia-se da periferia da evolução capitalista para o seu ponto de partida. Depois que a expansão do capital havia entregue, durante quatro séculos, a existência e a civilização de todos os povos não capitalistas da Ásia, África, América e Austrália a incessantes convulsões e a aniquilamentos em massa, agora precipita-se aos povos civilizados da Europa em uma série de catástrofes, cujo resultado final só pode ser a destruição da civilização ou a passagem para a forma de produção socialista. (Luxemburgo, 2021, p. 712)

Dessa forma, “[...] as formações socioespaciais periféricas eram compostas de dois setores: o capital mercantil europeu presente na colônia e na metrópole e as estruturas

produtivas internas que sozinhas não conseguiam definir um modo de produção” (Mamigonian, 2000, p. 23-24).

Essa subordinação, para Luxemburgo (2021), foi justamente o que viabilizou o desenvolvimento do capitalismo nos países europeus. Dessa forma, a economia brasileira primeiro financiou o acúmulo de capital europeu por 3 séculos, para somente no século XIX financiar o seu próprio desenvolvimento enquanto país. Ademais, por essa tardia “emancipação” econômica, visualizaremos uma industrialização atrasada com relação às demais potências e uma economia emergente voltada sobretudo para o setor primário.

Nessa conjuntura, expôs Alves J. (2014, p. 101):

Portanto, a produção do capital se faz frente aos antagonismos destrutivos, ou seja, para se produzir destrói, aleija, mata, desterritorializa e impõe os mecanismos de mediação de segunda ordem sobre os de primeira ordem no metabolismo societal homem/sociedade – natureza

Assim, diante da sua tardia inclusão competitiva no mercado capitalista voltado às políticas de desenvolvimento interno, o Brasil desde logo se submeteu à nova roupagem da produção, visualizada pela crise do capital e a reestruturação produtiva trazida pelo neoliberalismo na década de 1990. Novamente, atravessando, como pontuou Rangel (2005), as etapas vistas nas demais nações, através de um processo não planejado, irregular e apressado, que findou culminando reforçando as desigualdades sociais e territoriais (Alves J., 2014), bem como submetendo o Brasil ao constante *status* de emergente.

1.3 A CRISE DO CAPITAL E A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO

Mészáros (2015) sistematiza o diálogo entre a produção, o consumo e a circulação como elementos essenciais ao sistema do capital, agrupando-os no que ele chama de tripla fratura: “1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional)” (Mészáros, 2015, p. 11). O produto dessa tripla fatura seria a tradução do capital em um sistema centrífugo, de forças que antagônica e mutuamente se pressionam em sentidos diferentes.

Essas forças precisam ser coesas, do contrário, toda a estrutura colapsa. Diante disso, diversas teorias surgiram numa tentativa de serem remédios à coesão perdida (Mészáros, 2015). Começamos com o liberalismo de Adam Smith, a partir do qual o capital se regularia através

de uma “mão invisível” – a do mercado; e pela livre concorrência; condenando a intervenção do Estado, já que a economia se autorregula e garante o equilíbrio da oferta e da procura. Essa fora a ideologia que predominou durante o Taylorismo.

O conceito fora rediscutido à luz de diversos outros teóricos, como Kant e Hegel. No entanto, foi Maynard Keynes quem formulou a teoria que viria paulatinamente a substituir o liberalismo sob a lógica do fordismo, em especial após a crise de 1929. Para o autor, a intervenção do Estado não só favorece a economia como lhe é necessária. Inclusive, o Estado Social introduzido na doutrina fordista abordado acima é uma consequência direta do keynesianismo.

O Estado é, sob esse prisma, funcional ao capitalismo, sendo o seu dever garantir a acumulação e também a valorização do capital tanto do produtivo, mas especialmente do financeiro. O raciocínio é simples: se a crise de 1929 legitimou a nova ideologia e ela se deu por uma insuficiência do mercado em autorregular o capital financeiro, torna-se lógico que a nova estrutura se volte a evitar a repetição do episódio que lhe ensejou.

O papel do Estado nos condicionamentos das relações sociais e da distribuição, cada vez mais desigual, da propriedade privada é grandemente ampliado e assume formas mais complexas. O amadurecimento das várias tendências do capitalismo monopolista exige a expansão da intervenção das atividades do Estado na economia e na regulação da vida social. (Ceolin, 2014, p. 247)

O keynesianismo será intenso na economia estadunidense e consolidará o americanismo narrado por Gramsci (1989) e por Harvey (2008a). Percebamos que o ideário se alinha numa linha recíproca ao fordismo, já que para Keynes, o meio necessário para recuperar a economia não era outro senão cativar o trabalhador a aderir ao sistema através de aumentos de salários e implementação de direitos trabalhistas.

Dessa forma, essa fase apesar de seguir com a lógica da dominação e da exploração do trabalhador, foi essencial para a aquisição dos primeiros direitos trabalhistas a nível mundial. Não precisamos ir longe, o Brasil seguiu essa lógica. Tão somente 5 anos após a crise de 1929, surgiu a primeira legislação trabalhista²², sob o governo de Getúlio Vargas, incorporada ao texto da Constituição de 1934 (Simões, 2016).

Assim, ao mesmo tempo, o Estado desempenhava um papel importante na definição das políticas econômicas, na regulação das trocas comerciais e na oferta de serviços públicos. No

²² A questão dos direitos do trabalhador será melhor debatida no capítulo seguinte.

entanto, o fim da Guerra Fria trouxe novas realidades econômicas, mudanças nas relações geopolíticas e, em consequência, novos modelos econômicos (Antunes, 2009).

A questão central é que a crise a qual nos debruçaremos não foi somente produtiva, fora também ideológica. Como vimos, a 2ª Revolução Industrial revolucionou o próprio homem, que passou a pensar e agir de forma diferente. Na mesma medida, o capital também se revolucionou, ganhou denotada importância nas discussões teóricas e diversos modelos de regulamentação foram pensados em paralelo aos produtivos.

Perceba que:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa, que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. (Harvey, 2008a, p. 135)

A crise do capital fora teórica e consequência da sua própria estrutura. É o que sintetiza Brandão (2022, p. 34):

Isto significa que a crise estrutural do capital ocorre devido ao próprio modo de ser do sistema capitalista, considerando que acontece devido ao próprio sistema de produção do valor, de incentivo ao consumo, do papel regulador do mercado, na busca exorbitante por um crescimento econômico. Tal crise acaba por afetar não só as esferas financeiras, mas todos os aspectos da vida social, as consequências disso levam a um desemprego crescente e, por conseguinte, a uma situação de miséria humana muito grave.

Alguns acontecimentos históricos se mostram relevantes para entendermos a queda do fordismo e do keynesianismo. Primeiro que, após as Grandes Guerras, não demorou muito para a Europa Ocidental e o Japão se reestruturarem. Em meados da década de 1960, suas produções já excediam o mercado interno e urgia pela inclusão no mercado internacional. Além disso, os países de Terceiro Mundo também avançavam na industrialização e caminhavam para um processo de substituição da importação pela produção interna (Harvey, 2008a).

O acúmulo rígido, então, estava desobedecendo a lei máxima do mercado de oferta e procura, o que fragilizaria a coesão e intensificaria a tripla fratura. Nessa medida:

[...] a competição internacional se intensificou à medida que a Europa Ocidental e o Japão, seguidos por toda uma gama de países recém-industrializados, desafiaram a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo a ponto de fazer cair por terra o acordo de Bretton Woods e de produzir a desvalorização do dólar. A partir de então, taxas de câmbio flutuantes e, muitas vezes, sobretudo voláteis substituíram as taxas

fixas da expansão do pós-guerra [...]. O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação (Harvey, 2008a, p. 135-136)

Nesse ponto, Antunes (2009) concorda com Harvey (2008a), apontando cinco principais motivos para a crise do capital que sucederia: 1. A queda da taxa de lucro; 2. O desgaste dos modelos vigentes, especialmente o fordista; 3. O aumento do capital financeiro em detrimento do produtivo; 4 A flutuação no consumo; e 5. A crise do Estado Social introduzido pela política fordista.

Para Harvey (2008a, p. 136), “[...] o mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação”. Entramos, então, em uma crise do capital, mais especificamente uma crise estrutural do capital, dita por Mézáros (2009) como endêmica e crônica. Alguns remédios foram introduzidos numa tentativa de solucionar o problema. As principais delas e que mais impactaram o mundo do trabalho foram a vinculação ao neoliberalismo e a ampliação do modelo Toyotista de produção (Antunes, 2009).

O neoliberalismo é sintetizado por Harvey (2008b) da seguinte forma:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

O neoliberalismo, com a sua ênfase na abertura de mercados, na liberalização do comércio, no incentivo à iniciativa privada e na desregulação do mercado, passou a nortear as políticas econômicas dos países. Nesse contexto, não estamos mais sob a lógica do Estado Mínimo do liberalismo, tampouco do Estado de bem-estar social do keynesianismo.

O Estado passou a ter um papel cada vez mais limitado, sendo responsável apenas por garantir a estabilidade macroeconômica, e deixando a iniciativa privada como protagonista da

economia. Nesse sentido, Mészáros (2009) sustenta a superveniência de uma dinâmica contraditória na relação entre o Estado e o capital, a qual se traduz no conceito de Estado Máximo para o capital e Estado Mínimo para o trabalhador.

O Estado Máximo para o capital refere-se à maneira como o Estado, em um sistema capitalista, atua para proteger e promover os interesses da classe dominante, que detém os meios de produção. Nesse sentido, o Estado assume um papel ativo na criação e manutenção de condições favoráveis ao capital, facilitando a acumulação de capital e garantindo a estabilidade e o crescimento do sistema capitalista (Mészáros, 2009).

Por outro lado, o Estado Mínimo para o trabalhador refere-se à redução do papel do Estado na proteção e garantia dos direitos e condições de vida dos trabalhadores. Nessa concepção, o Estado limita sua intervenção na esfera social e trabalhista, promovendo políticas de desregulamentação, flexibilização laboral e redução dos gastos públicos em áreas como educação, saúde e previdência social. O Estado Mínimo para o trabalhador resulta em uma diminuição das proteções sociais, enfraquecimento dos sindicatos e da capacidade de organização dos trabalhadores, além de uma crescente precarização das condições de trabalho (Mészáros, 2009).

Para o autor, portanto, essa contradição é inerente ao sistema capitalista, pois o Estado, mesmo quando desempenha um papel regulador e intervencionista, acaba servindo aos interesses da classe dominante em detrimento dos trabalhadores. Essa dinâmica é resultado da lógica intrínseca do capitalismo, que busca a maximização dos lucros e a acumulação de capital, em detrimento das condições de vida e trabalho da classe trabalhadora.

Nessa mesma perspectiva, Alves J. (2014, p. 71) defende que a reestruturação produtiva foi um reforço para as desigualdades tanto sociais quanto territoriais no Brasil.

É fato que o Brasil, nas últimas décadas, ao se inserir na lógica da reestruturação produtiva do capital internacional, o fez de modo a reforçar as desigualdades sociais e territoriais, pois o Estado passou a atuar com uma política direcionada ainda mais para o capital rentista, sendo as privatizações, a mercantilização da natureza e a obediência aos organismos multilaterais condição para isso.

Além disso, com a globalização, os países passaram a competir pela atração de investimentos, com reduções na taxaço e nos custos trabalhistas, entre outras medidas. Nesse sentido, o Estado não tem mais tanto espaço para a realização de grandes obras e para a distribuição industrial, sendo fundamental que o mesmo saiba aproveitar as oportunidades que o mercado oferece (Harvey, 2008b).

Nesse sentido, elucida Alves J. (2014, p. 104):

Assim sendo, quando o capital nacional total sofre os efeitos de um enfraquecimento relativo da sua posição no sistema global do capital, tenderá a forçar suas perdas, aumentando a taxa de exploração da força de trabalho sob o seu controle. Isso, como visto, não se resume aos países subdesenvolvidos, ou ditos em desenvolvimento, mas também aos países desenvolvidos do centro do sistema, pois o que está em ação é '[...] uma tendência extremamente significativa e de longo alcance: o retorno da mais-valia absoluta, em uma extensão crescente nas últimas décadas, nas sociedades de 'capitalismo avançado'.

Podemos citar três grandes estratégias adotadas pelo capital diante do processo de reestruturação produtiva: 1. A flexibilização das relações de trabalho; 2. A reorganização da produção dentro de um contexto de globalização; e 3. O investimento em tecnologia. Essas estratégias aglutinadas ajudaram o capital a se reerguer tão somente reformulando a produção, preservando seus modelos de dominação, a fim de manter seu controle nas mais diversas esferas, em especial sobre o mundo do trabalho.

A flexibilização das relações de trabalho se dá pela introdução de novos modelos de contratação, que não comprometam a propriedade do capital, como o trabalho precário, temporário, autônomo, entre outros. Além disso, novas formas de regulamentação são adotadas pelo Estado, como a desregulamentação da legislação trabalhista, a redução dos direitos dos trabalhadores e a ampliação da margem de lucro dos empresários (Ribeiro, 2015).

Essa flexibilização, para Alves J. (2014), é uma das origens do caráter crônico do desemprego, bem como impulsionou a terceirização e a informalidade.

Neste sentido, Mészáros (2007) demonstra que no contexto da crise estrutural o desemprego assume um caráter crônico, igualmente estrutural. O receituário neoliberal prega a flexibilidade, a intensificação da exploração do trabalho, o desmonte da organização sindical e dos direitos dos trabalhadores, que são bombardeados contínua e intensamente. De tal modo, se no avanço do desenvolvimento tecnológico a extração da mais-valia relativa tornou-se cada vez mais ampliada, no contexto atual, da precarização do trabalho, observa-se a 'tendência extremamente significativa e de longo alcance: a volta da mais-valia absoluta em um grau crescente nas sociedades de 'capitalismo avançado' durante as últimas décadas' (MÉSZÁROS, 2007, p. 152, grifo no original). (Alves J., 2014, p. 103)

A reorganização da produção dentro de um contexto de reestruturação produtiva foi necessária para que as empresas atingissem um maior volume de produção, com a menor quantidade de mão de obra possível (Alves J., 2014). Assim, o capital passou a investir em tecnologias de ponta, desenvolvendo novos sistemas e processos produtivos, como a automação, o controle de qualidade, o uso de robôs, entre outras (Harvey, 2008b).

Para Alves J. (2014) essa reestruturação da produção é uma técnica perversa de se extrair mais trabalho do trabalhador, submetendo-os a rotinas cada vez mais exaustivas e desgastantes.

Merece destaque frente à reestruturação produtiva, a intensificação do trabalho em **formas perversas de extrair mais trabalho na sociedade contemporânea**. Sobre o tema Rosso (2008, p. 21) define intensidade do trabalho como “os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho é: ‘o que pode ser constatado pelo aumento do ritmo e velocidade da realização das atividades, pela cobrança de resultados, polivalência, versatilidade e flexibilidade, bem como acumulação de tarefas e alongamento da jornada. Formas consideradas flexíveis pelo método toyotista - tanto pela automação, pelo trabalho polivalente, produção enxuta, produção a tempo justo, sistema kanban, Círculo de Controle de Qualidade, Gestão da Qualidade Total, equipes de produção - ultrapassam o território japonês e são inseridas em outros ramos para além da indústria automobilística, embora seja nesta a forma mais acabada de verificar tais processos de organização do trabalho e da produção. Embora isso não signifique a eliminação ou superação de formas fordistas de organização do trabalho – toyotismo sistêmico e combinado’ (Alves, 2009). (Alves J., 2014, p. 105)

Inclusive, pontua a flexibilidade e a desregulamentação como dois dos grandes desafios postos ao trabalho.

Dois dos slogans apreciados pelas personificações do capital nos dias atuais, seja nos negócios, seja na política, camuflam as mais agressivas aspirações “antitrabalho” decorrentes das políticas neoliberais. Para o autor, flexibilidade significa um ataque ao trabalho frente a possibilidade de instauração de uma semana de trabalho de 35 horas; a desregulamentação dos direitos trabalhistas é vista como formas mais flexíveis de trabalho e podendo gerar novos empregos, o que é uma falácia. (Alves J., 2014, p. 104)

Por fim, o investimento em tecnologia se tornou uma necessidade para que as empresas conseguissem se destacar no mercado, aumentando a produtividade, a eficiência e a qualidade de seus produtos. Além disso, a tecnologia também foi utilizada para reduzir a mão de obra e obter maior controle sobre os processos produtivos (Harvey, 2008b).

Essas medidas vão dar ensejo à 3ª Revolução Industrial e a implementação do Toyotismo como modelo de produção, alcunhado de acumulação flexível como introduzido anteriormente, desenvolvido e aplicado pela Toyota tendo como expoente inicial o Japão. Esse é um sistema de gestão da produção que visa aumentar a eficiência e a qualidade dos produtos produzidos, utilizando princípios como a melhoria contínua, a flexibilidade, a colaboração entre os setores da empresa e a responsabilização individual dos funcionários. O objetivo é criar um fluxo contínuo de produção com a mínima perda de tempo possível. Além disso, esse sistema visa à redução dos custos de produção e à melhoria da qualidade dos produtos.

Nesse diapasão, Ribeiro (2015, p. 74), a partir de Druck (1999) estabelece quatro dimensões para explicar o Toyotismo²³:

- I) o sistema de emprego adotado pelas grandes empresas constituído por: a) o chamado emprego vitalício, apesar de não existir nenhum contrato formal, b) a promoção por tempo de serviço; c) a admissão do trabalhador não é realizada para um posto de trabalho, mas para a empresa, num determinado cargo, ao qual corresponde um salário;
- II) sistema de organização e gestão do trabalho: Just-in-time – produzir no tempo certo, na quantidade exata; Kanban – placas ou senhas de comando para reposição de peças e estoques; qualidade total – envolvimento dos trabalhadores para a melhoria da produção; trabalho em equipe – a organização do trabalho está baseada em grupo de trabalhadores polivalentes que desempenham múltiplas funções.
- III) o sistema de representação sindical: os sindicatos por empresa são integrados à política de gestão do trabalho. Os cargos assumidos na empresa confundem-se com os do sindicato.
- IV) Sistema de relações interempresas: são relações muito hierarquizadas entre as grandes empresas e as pequenas e médias. Ocorre subcontratação de pequenas e microempresas extremamente precárias e instáveis. Essa rede de subcontratação é fundamental para o modelo japonês de produção. Além do que existe uma hierarquia entre as grandes e médias e pequenas empresas que colocam estas últimas em posição de subordinação.

O modelo é chamado de acumulação flexível, principalmente, em razão da produção *just-in-time*. Aliás, esse conceito se consagra como um princípio basilar do Toyotismo, pois ele é o responsável pelo rompimento da rigidez herdada dos seus antecessores. A estratégia é, basicamente, produzir conforme a demanda do mercado e não produzir para gerar estoques. Além disso, busca-se não a quantidade, mas sim a qualidade na produção. Por isso, as técnicas empenhadas tendem a ficar cada vez mais desenvolvidas e o trabalho intelectual é ainda mais valorizado (Abramides; Cabral, 2003).

Contudo, a flexibilização não se limita ao modo de acúmulo, também se aplicou ao mundo do trabalho, sendo que a estratégia foi a principal ferramenta para enfrentar os efeitos da crise. A flexibilização das relações de trabalho, ou seja, a busca por trabalho mais barato, instalou-se em quase todos os países envolvidos na crise. O aumento dos níveis de desemprego, a redução dos salários, a diminuição dos direitos trabalhistas, a terceirização e a precarização da mão-de-obra foram meios utilizados pelo capital para encontrar saídas para a crise (Antunes, 2009; Alves J., 2014).

Inobstante, as novas formas de contratação, como o trabalho temporário, o trabalho intermitente, o trabalho por hora, o trabalho por projeto e o trabalho autônomo, também passaram a ser utilizadas com frequência. Essas mudanças afetaram diretamente a vida dos

²³ Importante reforçar que algumas destas características foram somente no modelo original no Japão, ao se especializar alguns elementos não acompanharam.

trabalhadores, haja vista que os direitos e as melhores condições de trabalho conquistados outrora foram reduzidos, assim como a estabilidade no emprego. Além disso, o mercado de trabalho ficou mais desregulamentado, o que também resultou na redução dos salários (Ribeiro, 2015).

Elucida Alves (2015, p. 14):

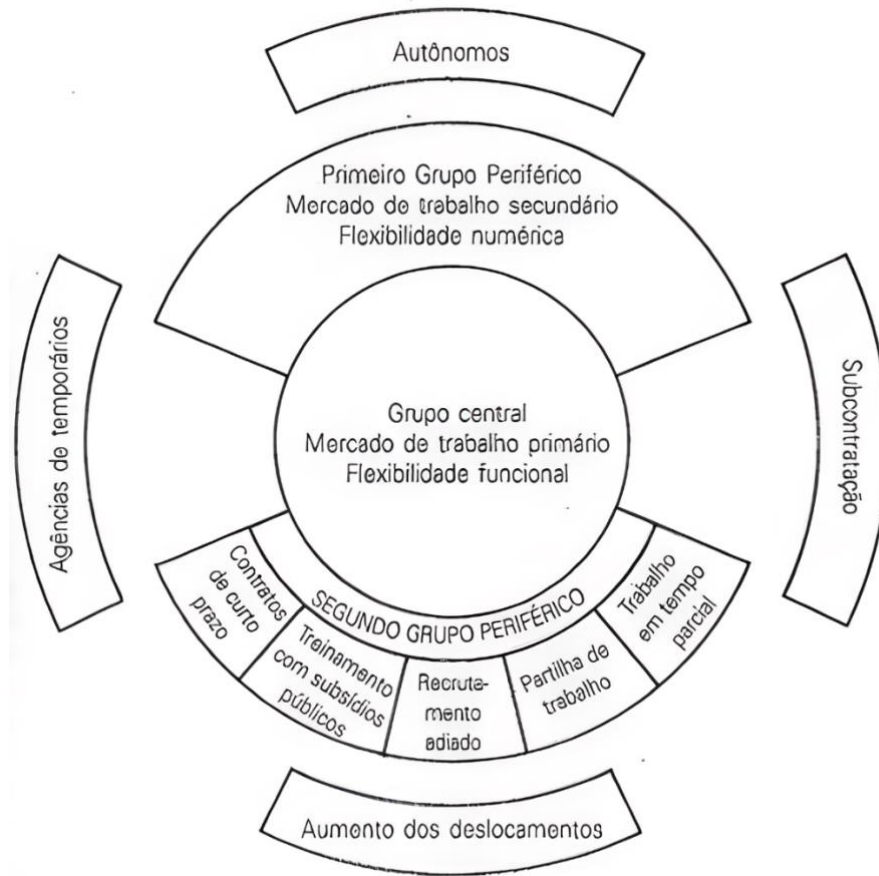
O desenvolvimento do trabalho assalariado é, então, a própria fenomenologia de sua peculiaridade ontológica: ser “flexível” às necessidades imperativas do capital em processo. É por isso que o novo complexo de reestruturação produtiva que surge sob a acumulação flexível apenas expõe, de certo modo, nas condições da crise estrutural do capita, o em-si flexível do estatuto ontológico-social do trabalho assalariado: por um lado, a sua precarização (e desqualificação) contínua (e incessante), por outro, as novas especializações (e qualificações) de segmentos da classe dos trabalhadores assalariados.

Veja-se que, diante das variadas capacidades, os operários, agora funcionários, foram submetidos a uma nova política salarial: a individualização. A questão da meritocracia entra em voga como nunca antes vista, tanto como consequência do Toyotismo como também do próprio neoliberalismo. Na verdade, bem explica Alves (2009, p. 196): “sob o Toyotismo, a competição entre os operários é intrínseca à ideia de trabalho em equipe”.

Ademais, anuncia Harvey (2008a, p. 143):

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. Mesmo para os empregados regulares, sistemas como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado

Harvey (2008a) propõe um modelo de como o trabalho flexível se estrutura sob essa nova lógica através da figura a seguir:

Figura 1 – Estruturas do mercado de trabalho na acumulação flexível

Fonte: Harvey (2008a)

Para o autor, o grupo central tende a diminuir, pois são os empregados de tempo integral e com estabilidade. Ele se limita àqueles que são indispensáveis à perpetuação da atividade produtiva e normalmente se relaciona com os responsáveis pelas inovações tecnológicas. Quanto aos grupos periféricos, percebamos que toda a lógica segue sendo implementada na contemporaneidade.

Ademais, Antunes (2009) argumenta que nessa nova forma de organizar o trabalho, começou também o procedimento chamado por ele de liofilização organizativa, o qual é, basicamente, a diminuição da força de trabalho necessária à produção por meio de uma intensificação da exploração dos trabalhadores remanescentes.

Esse processo de liofilização organizativa continua sendo aplicado em grandes empresas, por meio da redução ou eliminação dos postos de trabalho que não contribuem para a produção ou para o sucesso da empresa. Isso significa dizer que as empresas, através de uma exploração excessiva do trabalhador, procuram melhorar a eficiência, reduzir custos e aumentar a produtividade. A estratégia, ainda, legitima o desemprego e a diminuição de salários dos trabalhadores.

O modelo, então, tem sido associado à precarização do trabalho, que se manifesta em salários mais baixos, horas extras excessivas, jornadas de trabalho mais longas, falta de direitos trabalhistas e condições de trabalho precárias. Ainda, os trabalhadores também são sujeitos à intensa pressão por parte dos gestores e altos níveis de stress.

Essas cobranças, no entanto, dada a questão da meritocracia tanto em voga no capitalismo contemporâneo, são estruturadas sob uma perspectiva filosófica romantizada da exploração, de que é somente assim que se consegue “mudar de vida”. Não dificilmente você, leitor, deve ter ouvido dizeres como “trabalhe enquanto eles dormem” ou mesmo a expressão “*workaholic*²⁴”. Ambas são nada mais que consequências dessa nova ideologia implementada para o trabalhador.

Essa doutrinação é baseada na crença de que quanto mais se trabalha, melhor se consegue. Esta ideia é fundada na crença de que somente através de grandes sacrifícios e esforços é possível obter grandes recompensas, o que é um mito, já que muitas vezes o trabalho duro não é sinônimo de sucesso. Além disso, as pessoas são pressionadas a trabalhar mais para serem bem-sucedidas, o que tem um efeito negativo em sua saúde mental e em seu bem-estar geral (Leal; Rodrigues, 2020).

Aliás, essa é uma das premissas do Toyotismo, o da melhoria contínua. Segundo ele, também chamado de Kaizen, o trabalhador deve buscar sempre alcançar melhores resultados através da realização de pequenas melhorias contínuas. Seu objetivo é aumentar a eficiência, reduzir desperdícios e tornar os processos de produção mais eficientes. Na mesma linha, temos o princípio da qualidade total, que se refere à necessidade de que todos os membros da equipe de produção trabalhem juntos para alcançar a melhor qualidade possível. Isso envolve a identificação de problemas, a busca por soluções e a implementação de melhorias (Alves, 2015).

Diz Alves (2015), que a flexibilidade exigida do trabalhador excede o atributo da versatilidade de competências. Tornou-se:

[...] um atributo da própria organização social da produção, uma abstração geral, posta pelo sujeito capital, em diversos níveis do complexo de produção de mercadorias, assumindo, desse modo, uma série de particularizações concretas, com múltiplas (e ricas) determinações. Salerno salienta, por exemplo, oito dimensões da flexibilidade: flexibilidade estratégica, flexibilidade de gama, de volume, de adaptação sazonal, de adaptação a falhas, de adaptação a erros de previsão, flexibilidade social intraempresa e flexibilidade social extraempresa. (Alves, 2015, p. 17)

²⁴ Expressão estadunidense para “viciados em trabalho”.

Hoje, já se fala em uma 4ª Revolução Industrial, a Revolução Tecnológica. No entanto, a acumulação flexível segue regendo o capitalismo contemporâneo, tomando cada vez mais novas proporções e intensidades dadas as constantes inovações produtivas. Sem embargo, é também a engrenagem do mundo do trabalho, contemporaneamente precarizado e revertido pelo mito de que a flexibilidade também é favorável para o trabalhador (ou mesmo uma escolha sua, como apontado alhures).

Justamente por esse último aspecto é que fora fundamental a trajetória até aqui delineada. Isso porque no próximo capítulo nos debruçaremos sobre a questão da precarização do trabalho, mais especificamente com relação ao docente e os impactos do cenário à saúde e à vida social do trabalhador. Esse diálogo futuro, para ser eficiente, às luzes do materialismo histórico e dialético, urgia dessa consolidação prévia das características e fatos que construíram a realidade presente.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO MERCADORIA E O DOCENTE TRABALHADOR: DOS IMPACTOS DO CAPITAL AOS EFEITOS RECENTES DA PANDEMIA DE COVID-19

O surgimento do processo de educar, nas palavras de Saviani (2007), é inerente ao do ser humano e, portanto, ao ser do trabalho, ambos necessariamente históricos e com um estreito vínculo ontológico. Então, o ser educador é, antes mesmo da sua profissionalização, um ofício comum entre todos os membros de uma comunidade humana.

É enveredando por esta máxima que este capítulo se estruturará. Isso porque, com ele, objetivamos demonstrar as nuances que envolvem a construção histórico-social-econômica da educação e do docente, bem como elucidar como as formas de organização econômica-social influenciaram e continuam influenciando esse processo, mais especificamente as do modo de produção capitalista.

Compreenderemos, primeiramente, a profissionalização da docência, sobrevinda com maior ênfase após o advento do capitalismo e intensificada com a sua crise, em razão das imposições do sistema e da imprescindibilidade do dinheiro para a sobrevivência, sob essa ordem social. Este será o objeto da primeira seção e permitirá que entendamos o sustentáculo sobre o qual surgiu e se transformou a categoria professor.

Na sequência, debruçar-nos-emos sobre uma análise histórica da educação brasileira e a forma como ela foi utilizada como um instrumento de perpetuação da ordem da desigualdade capitalista. Será traçada uma rota desde a chegada dos invasores às terras brasílicas, à independência, à república, à ascensão liberal e finalmente à neoliberal.

Outrossim, realizaremos um estudo do fenômeno neoliberal de mercantilização da educação, o qual tem se acentuado cada vez mais às luzes da educação a distância e das novas tecnologias. Aqui, se perceberemos que, apesar das notórias contribuições para a ampliação do acesso, o capital com o auxílio estatal camufla a principal finalidade da modalidade, lucro, através de um discurso democratizador falacioso.

Após esse percurso, restar-se-á asseverado que a conjuntura histórico-econômico-social das sociedades impacta diretamente a educação, sobretudo a superior. Por isso, por fim, faremos uma análise de como a pandemia influenciou a educação superior. Para tanto, será traçado o itinerário da problemática com ênfase nas diferenças e similitudes vistas entre a rede privada e pública de ensino superior.

2.1 A TRANSFORMAÇÃO DA DOCÊNCIA EM TRABALHO

No capítulo anterior, complementando o que dispôs Marx (2002), vimos que Saviani (2007) defende a existência de duas atividades especificamente humanas: trabalho e educação. Diz ele: “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152).

Aduz, ainda, que:

[...] a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (Saviani, 1994, p. 2).

Dessa forma, a partir de Saviani (2007, 1994) e pelo referencial delineado no capítulo antecedente, sobretudo, nesse momento, para Lessa (2012), é possível concluir que o ato de educar, assim como o de trabalhar, são dimensões ontológicas interdependentes e dialéticas do ser social. O trabalho, enquanto ato ontológico-primário, media a relação com a natureza; ao passo que a educação – e a linguagem – permite a socialidade de um com outro ser humano.

Sobre a primariedade do trabalho e sua independência de outros humanos para que se caracterize como ser social, explica Marx (2004, p. 100):

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc. uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com outros sou social, porque é enquanto homem que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é atividade social.

Ainda, diz Marx e Hegel (2007, p. 87) que é possível:

distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. 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.

É o trabalho que, ademais, possui a finalidade de produzir os bens materiais necessários à perpetuação da humanidade. Sendo ele a única categoria do ser social que tem essa missão, tanto para Marx quanto para diversos outros autores marxistas, como Lukács (2010, 2018), é o trabalho a categoria central/primária do ser social.

Quanto à finalidade da educação para o ser social, bem explica Tonet (2011, p. 140):

À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Para o autor, a educação é determinada a partir das necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Posto isso, vez que o trabalho é o fundamento ontológico mais basilar do ser social, é inescapável a sua influência sobre a forma de se perceber a educação, como já visto no capítulo antecedente. Portanto, assim como o trabalho, a educação foi sendo modificada para se adequar às necessidades do modo de produção vigente.

Nesse sentido:

Já aqui pode-se perceber que o sentido da educação não é determinado por ela mesma. Vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade. Nesses vários níveis se decide a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação. Temos, então, aqui, um exemplo daquela relação de que falamos acima entre o trabalho e os outros momentos da totalidade social e de todos os momentos entre si. Dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Dependência ontológica no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Autonomia no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto, diferentes do trabalho, e que, justamente para cumprir essa função própria, tem que organizar-se de maneira independente dele. E determinação recíproca, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia, etc. (Tonet, 2011, p. 141)

Na acepção ontológica, portanto, o educar é inerente à própria ideia de humanidade, haja vista que para continuar a produzir a sua existência, o ser humano precisou aprender a transmitir o conhecimento de uma geração a outra. O homem não nasce sabendo produzir, precisa aprender a fazer. Daí porque Saviani (2007, p. 155) conclui que: “[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”.

Conferindo verdade a essa máxima, conclui-se que a origem da educação incontestavelmente coincide com a do próprio ser social, sendo a formação do homem enquanto homem, um processo de trabalho, educativo e dialético. E dialético é porque o homem aprende a produzir enquanto produz e somente é possível produzir porque aprendeu a produzir.

Essas são também pautas identitárias, pois o perceber-se em sociedade depende tanto do trabalho quanto da aprendizagem. Saviani (2007, p. 155, grifo nosso) corrobora com a seguinte conclusão:

Diríamos, pois, que no ponto de partida **a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade**. 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. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

No entanto, essa é a perspectiva essencialmente ontológica. Com o advento das classes sociais, da divisão social do trabalho e da alteração dos modos de produção ao longo das épocas, o educar, assim como o trabalhar, foi remodelado para atender aos anseios sociais. Esse é o fundamento histórico-ontológico da relação trabalho e educação. A perspectiva exclusivamente ontológica do educar, assim como o trabalhar, nos termos vistos alhures, manifestou-se com mais veemência na Pré-história.

Aliás, no chamado comunismo primitivo, o ato de educar era coincidente com o de trabalhar, como já abordado no capítulo antecedente de maneira introdutória. Nesse período, diz Saviani (2007, p. 156): “[...] 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”.

Durante o período da Pré-história, do Paleolítico à Idade dos Metais, os educadores eram todos os membros dos agrupamentos humanos. Eles mutuamente transmitiam conhecimentos de geração em geração, através do trabalho, de histórias, pinturas e materiais. Os jovens eram

ensinados a caçar, a coletar alimentos no meio ambiente e a desenvolver instrumentos e armas. Aos poucos, foi sendo introduzido também conhecimentos místicos, histórias da tribo e as regras de convivência de acordo com o código de costumes da comunidade.

Essa nova faceta organizacional, junto ao advento da propriedade privada, das classes e da sedentarização dos povos, deu origem à Antiguidade. Na nova ordem, com o aparecimento da classe dos proprietários não trabalhadores, surgiu o que fora chamado de valorização do ócio (Melo, 2000). Esse tempo vazio abundante e louvado precisava ser preenchido frente à monotonia. Explica Saviani (1994, p. 2):

Na Antiguidade, tanto grega como romana, ocorre a propriedade privada da terra: temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio.

Apesar de Saviani somente se referir à Antiguidade Europeia, compete mencionar que o Egito em muito também colaborou para a consolidação da nova concepção de educação. Nas palavras de Manacorda (1992), o local é reconhecidamente um berço comum cultural e intelectual. Na era antiga, aqui com ênfase no Egito, Grécia e Roma, em razão da maior abundância documental, muito se desenvolve, a partir das suas especificidades, a escrita, a matemática, a filosofia etc. (Tonet, 2011; Manacorda, 1992)

A Antiguidade, tanto clássica quanto egípcia, é o momento chave da cisão da educação com o trabalho, quando esses passam a ser concebidos como elementos autônomos e a educação ganha uma roupagem escolar, ainda que de maneira rudimentar, autocrática e estruturalmente diferente da percebida contemporaneamente. Com a emergência das escolas, há agora um lugar dedicado à educação, no entanto reservado às classes dominantes (Saviani, 1992, 2007).

As sociedades grega e romana em muito se assemelham, portanto, será realizada uma análise conjunta. Contudo, essas destoam da egípcia, principalmente pelas suas características políticas e organizacionais, motivo pelo qual o estudo dessa última será, apesar de breve, individualizado.

Outrossim, no Egito, predominava o modo de produção asiático, com forte apelo à mão-de-obra escrava, mas não a ela limitada (Marx, 2002, 2004, 2017). Nesse período, quando concomitante ao trabalho, a educação, apesar de a exceder, estava associada à agricultura, que naquela localidade era ribeirinha e avançada.

Pode-se deduzir que um povo residente às margens de um grande rio e com uma agricultura avançada tivesse acumulado e transmitido desde tempos remotíssimos noções de alto nível não somente sobre a agricultura e a agrimensura, mas também sobre as ciências que lhes servem de base: a geometria, para a medição dos campos, a astronomia, para o conhecimento das estações, e, especialmente, a matemática, que é o instrumento básico de uma e de outra. E se pode deduzir também que a divisão do trabalho, própria de uma civilização desenvolvida que em muitos setores produtivos e numa hierarquia de funções no seu interior (agricultura, e depois a arte de construir estaleiros, cerâmica, vestuário, medicina etc.), tivesse como pressuposto uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade. Logo, para isso se imaginaria encontrar escolas ‘intelectuais’ de matemática, geometria, astronomia e, mais ainda, de ciências esotéricas e sagradas (*ierá grámmata*), e escolas ‘práticas’ dos vários ofícios; quer dizer, para a época antiga, escola de sacerdotes e aprendizado de artesãos (aos quais é óbvio acrescentar o treinamento dos guerreiros). (Manacorda, 1992, p. 10)

A cisão da educação com o trabalho foi introduzida ainda no Antigo Império egípcio, com o desenvolvimento da literatura sapiencial como *in stitutio oratória* (Moraes, 2018). Os primeiros escritos são datados do século XXVII a.C., no reinado de Mênfis. Essa literatura se dedicava aos ensinamentos morais e comportamentais que se harmonizavam às estruturas, conveniências sociais e o modo de vida das chamadas castas (classes) dominantes.

Essa primeira cisão do trabalho com a educação, por conseguinte, tem forte ligação com a consolidação das classes – castas para o povo egípcio da época – e fitava o repasse de normas de trato social entre às castas dominantes, os homens e o reinado. Paralelamente, havia “escolas” ainda embrionárias, direcionadas ao treinamento dos guerreiros, ofertando-lhes uma formação físico-militar. Por fim, a educação intelectual propriamente dita era limitada à realeza (Manacorda, 1992).

De todo modo, a educação para além do trabalho era limitada às castas dominantes, ao reinado, aos homens e aos guerreiros. No Novo Império (1539-525 a.C), há uma pequena alteração do cenário, mediada por um fortalecimento da educação escolar, pois o ensino intelectual, lado ao físico-militar e à etiqueta nobre, excedeu os limites da família real, sendo também direcionada à formação dos escribas (Manacorda, 1992).

Os responsáveis por instruir os escribas eram os escribas mais velhos e os sacerdotes. Esses são, portanto, os primeiros educadores intelectuais egípcios. A profissão era desejada em razão do prestígio social. Inclusive, no início era limitada à família real, mas no Novo Império foi expandido para outros extratos populacionais. Expõe Santos (2001, p. 3-4) que:

Os aprendizes da escrita, que ingressavam na escola em tenra idade, por volta dos cinco anos, e continuavam até a pré-adolescência, deveriam aprender a escrever, ler e a realizar pequenos cálculos. Nesta primeira fase o treinamento era aplicado por professores, escribas profissionais e sacerdotes que não se encontravam a serviço do culto templário. Incentivava-se a cópia de textos que na atualidade são classificados como Literatura Fantástica, Aventuresca e Gnômica, úteis para instruí-los sobre sua

conduta e o modo de vida, seguindo o princípio de Maat que regia o mundo egípcio. Como suporte para estas cópias os jovens estudantes empregavam lascas de calcário ou fragmentos de cerâmica (*óstracos*) além de tábuas de madeira, estucadas ou pintadas de branco e enceradas, que poderiam ser reutilizadas em suas tarefas. Tais estudantes raramente teriam como praticar a escrita em um papiro, obtido a partir do caule da planta (*Cyperus papyrus*) do mesmo nome, visto que se tratava de um material caro e de difícil confecção. Este só era destinado àqueles que já possuíam a experiência e o conhecimento necessários com o pleno domínio das regras de sintaxe e da ortografia. O aprendizado dos jovens era cansativo e os estudantes não escapavam de castigos físicos.

O escriba era remunerado, todavia a sua menor área de atuação era o processo de formação, seu foco era, na verdade, o serviço público²⁵. Dessa forma, é certo falar que desde esse momento histórico o professor era remunerado e entendido como um trabalho, mas não era uma atividade exclusiva, como se visualiza no contexto hodierno (Santos, 2001; Manacorda, 1992). De todo modo, percebe-se que a instrução, apesar de intelectual, estava associada ao aprender de uma profissão e não ao estudo de ciências gerais como veremos na Antiguidade Europeia.

Outrossim, na Antiguidade europeia, temos uma cisão da educação com o trabalho mais marcante e predominante. Explica Saviani (2007, p. 155):

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

É dessa primeira educação, centrada na intelectualidade, que se origina a escola em uma moldura mais semelhante à percebida atualmente. A palavra escola, aliás, tem origem grega no termo *scholé*, cujo significado é ócio (Escola, 2023). Dessa forma, etimologicamente, o conceito atual do termo continua associado ao preenchimento de tempo livre e remete à gênese greco-romana.

Saviani (2007, p. 155) anuncia que a escola antiga greco-romana:

²⁵ A escrita egípcia muito colaborou para a construção do conhecimento ao longo dos séculos. São até os dias que correm objeto de estudos arqueológicos. Em síntese, havia duas formas de se escrever, a demótica e a hieroglífica. A primeira era mais simples, através de um alfabeto. A segunda mais complexa envolvendo também desenhos e símbolos. A segunda é mais popular e conhecida na contemporaneidade. Quando houvesse falar em escrita egípcia é normalmente a ela que a nossa memória remete. (MANACORDA, 1992)

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.

No diálogo “A República”, de Platão, percebe-se forte preocupação em determinar aquele que vale a pena ser educado. Observe:

- E em relação à temperança, à coragem e à grandeza de alma e a todas as partes da virtude, não se deve prestar menos atenção, em distinguir quem é bastardo e quem é legítima. Pois, quando não se sabe reconhecer perfeitamente esses predados, quer seja um particular, quer uma cidade, servem-se inconscientemente de coxos e bastardos para quaisquer desses serviços que apareçam, como amigos, no primeiro caso, como governantes, no segundo. – É isso mesmo. – Ora somos nós que temos de tomar precauções em relação a todos esses casos. **Se formos buscar homens de boa constituição física e intelectual, para os educarmos nestes estudos e treinos, a própria justiça não teria nada a censurar-nos, e salvaremos a cidade e a constituição. Mas, se trouxermos para estas atividades pessoas sem valor, obteremos o efeito exatamente inverso, e despejaremos sobre a filosofia uma onda de ridículo ainda maior.** - Seria realmente uma vergonha - comentou ele. - Absolutamente - disse eu. (Platão, 1949, p. 351, grifo nosso)

A educação intelectual greco-romana era, então, limitada às aristocracias. Buscava-se o homem virtuoso, aquele com uma pré-disposição para entender a arte verdadeira, a filosofia, para que se tornasse um protetor da democracia e ordem vigente. Inclusive, em “O Político”, Platão desenvolve o raciocínio que somente os não trabalhadores seriam capazes de governar os Estados.

Aqueles que possuem a si mesmos através da compra, e aqueles que podem ser chamados sem nenhuma discussão de escravos, não participam da arte real [...] E todos aqueles que são livres, se dedicam espontaneamente a atividades servis como as supracitadas, transportando e trocando produtos da agricultura e de outras artes; que nos mercados, indo de cidade em cidade por mar e terra, trocando dinheiro por outras coisas ou por dinheiro, o que chamamos de banqueiros, comerciantes, marinheiros e revendedores, poderão, por acaso, reivindicar para eles algo da ciência política? [...], mas também aqueles que estão dispostos a prestar serviços a todos por salários ou por subsídios, nunca os encontramos participantes na arte de governar [...] Como os chamaremos? Como você acabou de dizer agora: servidores, mas não governantes dos estados. (Platão, 1983. pp. 237-8 apud Silva, 2019, p. 4).

Apesar de ser este um marco significativo para a institucionalização da educação, os professores nessa época eram em sua maioria membros da aristocracia. Eles viam a arte de ensinar para além de um ofício, quase como uma dádiva. Portanto, a docência aqui não é um trabalho – até porque a cultura greco-romana era justamente a do repúdio ao trabalho.

Os educadores na Grécia Antiga eram conhecidos como “*didaskalos*” (διδάσκαλος), e muitos deles eram filósofos notáveis, como Sócrates, Platão e Aristóteles. Esses grandes

pensadores frequentemente ensinavam em escolas ou academias que fundaram, como a Academia de Platão ou o Liceu de Aristóteles. Na Roma Antiga teremos a figura expressiva do *rhetor*, responsável por ensinar a arte da persuasão e da oratória (Manacorda, 1992).

Na contrapartida à essas embrionárias instituições escolares, temos a figura dos sofistas. Os sofistas eram sábios itinerantes que viajavam entre as polis, comercializando o seu conhecimento. É um dos primeiros registros da história greco-romana que se fala em remuneração pela troca de saberes. Há de se reconhecer os sofistas, assim, como a primeira manifestação da docência como uma profissão nesse período (Da Costa, 2014).

Esse saber transferido pelos sofistas, contudo, era depreciado e descredibilizado entre os demais estudiosos da época. Perceba o seguinte excerto:

No Protágoras, o jovem Hipócrates recorre a Sócrates a fim de ser aceito como aluno por Protágoras; haja vista a decisão de Hipócrates de confiar a alma ao sofista, Sócrates sugere prudência: **é preciso certificar-se se os conhecimentos comercializados pelos sofistas são bons ou perniciosos para a alma** (Protágoras, 31Od-414c). (Silva, 2012, p. 203)

Assim, seja através das escolas ou dos sofistas, somente tinha acesso à educação aquele que por ela poderia pagar, seja através do pagamento direto, como no caso dos sofistas, seja tão somente por ser um proprietário e não precisar trabalhar. De todo modo, apesar da discriminação educativa predominante na Grécia, durante o fim da Antiguidade manifesta-se com menos evidência uma escola popular difusa, que contempla uma gama maior de alunados.

Resume Manacorda (1992, p. 357):

Passando à Grécia, logo encontramos em Homero, que Platão já definira como ‘o educador de todos’, o reaparecimento em formas próprias de uma educação dos poucos para o ‘dizer’ e o ‘fazer’ as coisas do domínio (os *épea* e os *érge*), ou ‘da cidade’, como dizem Protágoras e Platão. Nele encontramos também a definição das coisas que um homem livre deve saber, que são, afinal, aquelas que um homem não-livre não deve saber: é ainda a discriminação educativa. Mas vimos na Grécia também o surgimento de uma escola popular difusa, que, com a invenção do alfabeto, da música e da ginástica, passa para a ‘gramática’, que é o bê-á-bá, e para a sua metalinguagem, até à retórica e à dialética. Ela constitui o antecessor direto da nossa escola. Mas encontramos também muito claramente o sadismo da relação pedagógica, a ignóbil posição social da ‘não-liberal’ profissão do ensinar, e, enfim, a definição do interesse público, estatal, nesta instrução já nitidamente ‘institucionalizada’. Tudo isso será diferentemente reproposto nos séculos posteriores.

Na Idade Média, temos uma alteração do modo de produção escravista para o feudal, como apresentado no capítulo anterior, o que implicou em uma forte transformação social, as quais também reverberaram na forma de organização da educação. O Estado, ao contrário daquele visto na realidade greco-romana, é enfraquecido e a Igreja Católica torna-se a detentora

do controle sobre o saber e o ensinar, tanto na Alta quanto na Baixa Idade Média (Manacorda, 1992).

O conhecimento objeto de debate no período, deixou de ser o intelectual presente na cultura clássica antiga e passou a ser o divino. Na época, apesar de termos desenvolvidos estudos na matemática, filosofia, astronomia e outras áreas, as explicações para os fenômenos voltam a ser pautadas no misticismo (Manacorda, 1992).

A docência se expande enquanto trabalho, mas fica adstrita à Igreja. Os padres e clérigos eram os principais detentores do conhecimento, exercendo com monopólio a educação escolar, ofertada tão somente à nobreza e ao clero. Na contramão, aos servos, além da educação-trabalho, era ofertada a educação religiosa, ancorada numa ideologia de submissão à hierarquia estabelecida e aceitação daquela realidade como imutável e exteriorização da vontade divina (Manacorda, 1992). Dessa forma, a educação é reestruturada como meio de controle social, reforçando a hierarquia feudal, na qual o conhecimento era uma ferramenta de dominação da classe dominante sobre os camponeses.

Complementarmente, expõe Saviani (1994, p. 3, grifo nosso):

Temos, na Idade Média, as escolas paroquiais, as escolas catedralícias e as escolas monacais que eram as escolas que se destinavam à educação da classe dominante. As atividades que constituíam a educação dessas classes se traduziam em formas de ocupação do ócio, como na Antiguidade. Isto foi traduzido na Idade Média através da expressão ‘ócio com dignidade’. Então, ocupar o ócio com os estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades da existência. Ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas. Essa expressão deriva da influência da Igreja. A classe dos proprietários se dedicava aos exercícios físicos que estavam ligados às atividades guerreiras, o que é expresso através da noção da Cavalaria, cuja ocupação era a guerra [...] Em contrapartida, a grande maioria [os servos] continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a própria existência e de seus senhores. Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho.

Outrossim, os conhecimentos de mais elevados níveis eram retidos pela Igreja. Essa retenção é o que dá origem às universidades e, por conseguinte, aos docentes desassociados do clero. O Estado as cria como uma alternativa à educação eclesiástica e numa tentativa de reafirmar o seu poder perante o povo, destarte precisava de educadores que estivessem externos à Igreja, dando ensejo ao movimento de profissionalização da docência (Dos Santos, 2011).

Inobstante, a educação escolar destinada à formação intelectual continua nas mãos das elites e não democratizada, eis que somente as classes dominantes chegam abruptamente nas Universidades. Assim, enquanto os trabalhos intelectuais são ensinados nas Universidades às

camadas sociais mais abarrotadas, os trabalhos manuais, que representando a expressiva maioria dos ofícios, seguem sendo ensinados aos servos durante a própria prática laborativa.

A Idade Média apareceu-nos como uma **idade de desintegração e de reconstrução. Às antigas divisões horizontais classistas entre quem se educa para “o dizer e o fazer as coisas da cidade” e quem se prepara para o trabalho produtivo subordinado, acrescenta-se a divisão vertical entre os *legales domini* e os *barbari reges*, isto é, entre os homens de pena e os homens de espada, pertencentes os primeiros inicialmente aos vencidos romanos, os outros aos vencedores bárbaros. Nisto a cultura (*doctrina*) adquire nova autonomia e prestígio, sem, todavia, democratizar-se: desce do alto sobre o povo cristão. Surgem novos centros de instrução e de aculturação: paróquias e mosteiros, grosso modo controlados pela autoridade papal; finalmente, com a renovação do império, já sagrado, o interesse estatal pela instrução se reafirma e dá lugar às primeiras alternativas de poder entre Estado e Igreja no campo da instrução, especialmente no que diz respeito aos altos graus do saber, na universidade.** (Manacorda, 1992, p. 357-358)

Os séculos que intermediam a passagem da idade medieval para a moderna, ademais, são os responsáveis pelo fortalecimento embrionário da docência como trabalho e por uma estatização da educação – que visualizamos até o cenário contemporâneo. Aqui, o docente não é mais o membro da Igreja, os mestres liberais ganham força e transformam o saber, voltado para a consolidação de uma vida urbana, de modo a acompanhar o crescente êxodo da época. Os ensinamentos eram voltados para a contabilidade, os ofícios manufatureiros e as demais “coisas de cidade”.

Nos séculos entre as idades medieval e moderna, propositalmente, mais do que às tradicionais considerações da pedagogia humanística (mas que fôlego ela tinha!), demos maior atenção aos mestres liberais que, quase fora de toda estrutura eclesiástica ou imperial, mas sustentados às vezes por cada uma das comunas, elaboravam uma nova ciência e uma didática mais próxima ao aprendizado artesanal, transformando o cômputo litúrgico na moderna contabilidade: um saber prático, em que as “coisas da cidade” tornam-se não tanto o comandar quanto o comerciar, e em que da antiga gramática, ao lado das *artes sermocinales*, desenvolvem-se as *artes reales*, os conhecimentos acerca das coisas. Estamos nos albos da evolução moderna. (Manacorda, 1992, p. 358)

Historicamente, então, é possível concluir que até o advento do modo de produção capitalista, havia pessoas responsáveis por ensinar, tanto na Antiguidade quanto na Idade Média, as quais podemos chamar de professores. Entretanto, essa função não ocupava uma posição específica na divisão social do trabalho; a atividade de ensinar era uma consequência dos outros cargos que ocupavam – os escribas egípcios e os padres medievais, por exemplo – ou de sua posição social – como os aristocratas greco-romanos (Anjos, 2020).

É com a chegada do modo de produção capitalista que a educação escolar passa a se relacionar com o trabalho manual, todavia de uma maneira que não beneficia o trabalhador,

mas sim a classe burguesa. O novo modo de se trabalhar exigia mão-de-obra, ao menos, minimamente qualificada para o ofício que exerceria. Nesse momento, forjou-se a primeira noção de escola que se tem hoje: “[...] pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (Saviani, 2007, p. 157).

À vista disso, arrematamos que a docência foi de fato consolidada como uma profissão no bojo do modo de produção capitalista. Explica Anjos (2020, p. 54):

Acontece que o trabalho docente e a organização escolar só assumem a forma e essência que têm na atualidade graças a um longo processo de desenvolvimento da instituição escolar que ocorre com a consolidação da sociedade capitalista. Ou seja, a escola, o professor e o aluno, tal como conhecemos, são criados pela sociedade capitalista. Comparando historicamente, podemos dizer que os professores nas sociedades da Antiguidade e da Idade Média exerciam a função de ensinar, mas não ocupavam a posição específica na divisão do trabalho; a atividade do ensino estava subordinada à preparação das classes dirigentes e não era submetida às distintas especializações do trabalho. O ensino tinha a forma, mas não a essência que tem atualmente, e de igual forma o trabalho docente exercia a função que executa, mas não a essência, a substância que tem em nossa sociedade.

Com a expansão do capitalismo, o trabalho passou a ser, a partir da 1ª Revolução Industrial, mediado também por máquinas, que precisavam ser operadas por seres humanos. Então, surge uma moderna necessidade de formação mínima profissional, que seria prestada pelo Estado, como uma consequência do modelo educacional vivenciado no período interseccional. A partir disso, a escola passa a ser um local ocupado também pelo trabalhador (Saviani, 1994).

Dessa forma, apesar dessa primeira noção de “democratização” do ensino, a educação se mantém ramificada entre as classes. Enquanto à ofertada à burguesia almeja a ocupação dos locais de poder, aquela ofertada ao trabalhador é desentranhada da intelectualidade e voltada ao ensino de ofícios específicos. Essa segregação escolar é nada mais que uma estratégia para manter a classe proletária marginal às esferas de poder e submetida a um constante processo de alienação (Anjos, 2020).

Destarte, a partir da Modernidade, o saber se transforma em um pressuposto do poder. O novo modo de produzir se pauta justamente pelo desenvolvimento científico, então, dominá-lo é ter influência direta nos meios de produção. Complementa Saviani (1994, p. 5):

Se se trata de uma sociedade baseada na cidade e na indústria, se a cidade é algo construído, artificial, não mais algo natural, isto vai implicar que esta sociedade organizada à base do direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita. Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado as formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência

da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O direito positivo é um direito registrado por escrito, muito diferente do direito natural que é espontâneo, transmitido pelos costumes. O domínio da escrita se converte, assim, numa necessidade generalizada. Com efeito, já que não existe ciência oral (a ciência implica em registro escrito), ao incorporar a ciência a cidade incorpora, na sua forma de organização, a exigência do domínio da escrita. Esta é uma questão que ainda hoje está presente, ou seja, o desenvolvimento da escola vinculado ao desenvolvimento das relações urbanas? o que por vezes se chama de vínculo entre a escola e os padrões urbanos. Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos.

Sem embargos, à medida que o trabalho passou a exigir uma profissionalização mínima, a docência foi obrigada a deixar de ser uma ocupação paralela a um trabalho principal, para se tornar uma profissão²⁶ independente e ocupante de um lugar específico na especialização do trabalho capitalista. Essa profissionalização das ocupações e ofícios são uma consequência do mundo Moderno urbanizado e tecnificado, consolidada pelo capitalismo industrial (Araújo, 2014).

Araújo (2014) situa as profissões como uma consequência do contexto social vigente. Observe:

Considerando-se a temática em relação à História, as profissões, os ofícios e as ocupações se fazem, se desfazem e se refazem dinamicamente no interior de uma dada totalidade social, em vista da necessidade social por serviços qualificados e especializados, por sua vez associados à satisfação das demandas de caráter profissional. Certamente é a rigor, a divisão do trabalho em sentido estrito é a que se estabelece entre as diferentes profissões nascentes ou outrora consolidadas, como é o caso dos médicos e dos advogados, através de suas faculdades, que possuíram a formação em nível superior, desde a universidade medieval, a partir do final do século XI (RIDDER-SYMOENS, 1994). Tais reflexões permitem afirmar basicamente que as profissões, as ocupações ou ofícios *resultam* de uma construção histórica dinâmica, sempre envolvida com o processo social e, em contradição, com o que envolve o ser profissional, ou ‘fazer um bico’ ou ter um ofício. (Araújo, 2014, p. 193)

É importante, novamente, ressaltar que esse processo, apesar de ser uma exigência do mercado, foi tutelado pelo Estado. Dessa forma, as primeiras manifestações de ambientes dedicados a formar educadores são estatais. A exigência da docência generalizada é datada do

²⁶ Apesar de semelhantes, os termos pouco se distinguem, numa análise histórico-sociológica são distintos. Explica Araújo (2014, p. 191): “Conceitualmente, seja numa perspectiva histórica ou sociológica, ‘ocupação’ distingue-se de ‘ofício’ e de ‘profissão’, uma vez que a primeira não deriva de alguma formação ou de aprendizagem escolarizada; ocupação é sinônimo de ‘bico’, biscate ou mesmo de serviço: ressalte-se que este termo deriva do latim, *servitium*, i, (*servus*, i significa escravo, servo), cuja semântica associa-se à condição de escravo, escravidão, jugo, obediência. Com relação aos aprendizes de ofício, é próprio deles passar por aprendizagem que exige exercício, desenvolvimento de habilidades, treinamento com ou sem escolarização. Porém, numa perspectiva histórica e sociológica, profissão envolve especialização em nível superior, cuja formação se dá através de especialistas: ‘[...] as profissões são grupos ocasionais exclusivos que aplicam algum tipo de conhecimento abstrato a casos particulares. [...]’ (Svensson, 2003, p. 14-15)”.

século XVI e à França do século do XVII, durante o Iluminismo, atribui-se a criação da primeira “escola normal”, por Charles Démie (Araújo, 2014).

As escolas normais eram instituições dedicadas à formação de professores. Se popularizaram no mundo durante o século XIX. Segundo Araújo (2014), somente na França, no ano de 1833 já havia 48 escolas normais. No Brasil, a primeira escola normal é datada de 1835, em Niterói, como uma tentativa de melhorar o ensino. Ao longo dos anos, iniciativas e políticas locais mantiveram um número pequeno de escolas normais pelo país (Hahner, 2011).

No entanto, em 1879, por meio de Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, o Império traçou novos caminhos para o ensino superior no Brasil. O Decreto contemplou diversos aspectos das instituições chamadas de Escolas Normas, desde à sua criação, manutenção e apoio, além de determinar também as disciplinas a serem lecionadas. Sobre a lista de disciplinas, oportuno é o art. 9º do referido instrumento:

Art. 9º O ensino nas Escolas Normas do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes:

§ 1º Língua nacional. Língua franceza. Arithmetica, algebra e geometria. Metrologia e escripturação mercantil. Geographia e cosmographia. História universal. História e geographia do Brazil. Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene. Philosophia. Princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição política do Império. Princípios de economia política. Noções de economia doméstica (para as alumnas). Pedagogia e pratica do ensino primário em geral. Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas. Princípios de lavoura e horticultura. Calligraphia e desenho linear. Música vocal. Gymnastica. Pratica manual de officios (para os alumnos). Trabalhos de agulha (para as alumnas). Instrucção religiosa (não obrigatória para os acatholicos).

§ 2º Latim. Inglez. Allemão. Italiano. Rhetorica.²⁷

Não podemos perder de vista que o motor das sociedades capitalistas é a produção de mercadorias, sob essa prerrogativa, todas as relações sociais são submetidas a um processo de mercantilização (Viana, 2018), inclusive a docente-discente. Dessa forma, o trabalho do educador, apesar de necessário para a formação de todos os profissionais produtivos, é concebido como um trabalho imaterial e improdutivo. A docência, de fato, passou a ser uma mercadoria no contexto pós-capitalista, mas não gera, *per si*, valor, tão somente se apropria do produzido pelas relações de produção propriamente ditas (Anjos, 2020).

²⁷Perceba que as exigências curriculares foram incrementadas. Esse é o início, no Brasil, de um processo que Saviani (1994) chama de hipertrofia curricular. Aos poucos, vai sendo incluída na formação básica escolar tudo aquilo que é considerado educativos, sendo alargada tanto verticalmente (vários níveis de educação) quanto horizontal (maior durabilidade do período escolar).

Então,

[...] a educação faz parte das formas sociais, a chamada “superestrutura”, ou seja, nas relações de reprodução da sociedade capitalista, embora não na reprodução do capital. A partir disso, podemos dizer que o professor é um trabalhador assalariado, improdutivo, que vende um serviço na forma de mercancia, cujo caráter é imaterial, mas que pode ser lucrativo quando é um serviço vinculado ao setor privado, ou dispendioso, quando ocorre no setor público, tendo em vista o gasto estatal no sistema de ensino. (Anjos, 2020, p. 58)

É inegável o processo de alienação ao qual o trabalho docente está submetido. É uma categoria profissional subalternada às vontades da escola, seja ela pública ou particular. Em ambos os casos, é alienado. No bojo das privadas por gerar lucro excedente com a venda da sua mão-de-obra, enquanto nas públicas sob a perspectiva de não onerar excessivamente o erário (Anjos, 2020).

No entanto, admitir essa posição como uma verdade incontestável é uma leitura positivista da doutrina marxista. Isso porque, contemporaneamente, a docência é um trabalho remunerado, especializado e, sob a lógica capitalista, passa a ser considerada uma mercadoria, estando sujeita tanto à alienação quanto à exploração. Se estamos diante de uma mercadoria, o mercado, sobretudo na vigência do capitalismo globalizado, pós crise do capital, tentará a todo custo barateá-la em detrimento da qualidade de vida do trabalhador, submetido a uma sobrecarga laboral cada vez maior.

Por conseguinte, admitindo que foi o capitalismo o responsável primordial da consolidação da docência como trabalho, chegamos a duas conclusões: 1. A docência é afetada pelas transformações do capital; e 2. A educação passou a ser uma mercadoria. Dito isso e compreendidos motivos que levaram à transformação da docência em profissão, é de se avançar à seção seguinte, na qual aprofundaremos esse debate.

2.2. A HISTÓRICA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA ACENTUADA COM O ADVENTO DO NEOLIBERALISMO

No Brasil, a precarização da educação em favor das necessidades do capital e da classe dominante nunca foi camuflada. Ao contrário, desde muito antes da consolidação do neoliberalismo, sempre fora escancarada, desde a chegada dos povos europeus a esta Terra. Então, o liberalismo e, na sequência, o neoliberalismo, encontraram um berço esplêndido para se consolidar.

Vimos no capítulo anterior, que a primeira forma de educação vista aqui foi a jesuítica. Ela foi exercida com hegemonia até o século XVIII (1549-1759), pela Companhia de Jesus, responsável pela aculturação indígena e pela educação da elite colonizadora, reproduzindo no

Brasil o espírito da Idade Média, “[...] com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação” (Oliveira, 2004, p. 946).

Ou seja, nos primeiros dois séculos de existência, a educação brasileira servia para manutenção da ordem e às classes dominantes (Saviani, 2021). No período, a mão-de-obra era majoritariamente escrava, então sequer há de se falar em existência de uma classe trabalhadora que pudesse lutar pelo direito de ser educada. A luta do povo era por sobrevivência e alforria.

De todo modo, a primeira face da educação escolar institucionalizada no Brasil se deve ao ensino jesuítico, iniciada com a publicação do *Ratio Studiorum*, em 1599²⁸, um código com 467 regras para a organização das instituições escolares, cujo plano pedagógico era universalista e elitista.

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (Saviani, 2021, p. 56)

Em 1759, o sistema é extinto com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, como consequência da sua expulsão na Metrópole, pelo Marquês de Pombal – motivo pelo qual foi chamada reforma pombalina. A intenção do novo primeiro-ministro português era fortalecer a educação lusitana para recuperar o atraso com relação aos outros países europeus já inundados pelo ideário iluminista (Oliveira, 2004). Nesse momento, surgem as Aulas Régias em Portugal, com o Alvará Régio da Reforma dos Estudos, de 28 de junho de 1759.

Contudo, o Brasil, que, como abordado outrora, servia como aporte financeiro para o desenvolvimento do capitalismo na Metrópole, ficou externo à política de fortalecimento educacional. Até houve um concurso, em 1549, para contratação dos primeiros professores régios na Bahia, mas foi pouco expressivo em razão da falta de destinação financeira para cá. Somente 13 anos depois, com a criação do “Subsídio Literário”, um tributo, em 1772, é que há um novo impulso da educação no Brasil (Saviani, 2021).

Eis aqui os primeiros educadores públicos brasileiros desassociados do clero, dando largada à história da exploração docente no Brasil e ao ensino público precarizado.

²⁸ Importante explicar que quando ocorre a referida publicação, o ensino jesuítico já vigorava com exclusividade no Brasil desde a chegada da Companhia de Jesus, em 1549, o que se tem em 1599 é um primeiro marco padronizado e institucionalizado do ensino.

As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões ‘aulas de primeiras letras’, ‘aulas de latim’, ‘de grego’, ‘de filosofia’ etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si. (Saviani, 2021, p. 108)

Essas aulas régias “[...] foram, ao longo do tempo, uma ampliação do raio de ação educacional, pois os professores régios, os docentes do rei, passaram a abarcar o seu ofício de ensinar alguns negros e mulheres” (Monti, 2018, p. 80). Todavia, não havia interesse das classes dominantes em robustecer a educação brasileira. Os colonos enviavam os seus filhos para estudarem na capital, local onde, de fato, os recursos brasileiros eram aplicados no desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral dos sujeitos, sob as luzes do Iluminismo.

O cenário começa a se transformar somente em 1808, com a chegada da realza às terras coloniais, momento em que o Brasil vivencia uma verdadeira efusão cultural. No período, surgem as primeiras universidades e cursos de ensino superior no Brasil. Narra Oliveira (2004, p. 947):

No setor educacional, surgem os primeiros cursos superiores, embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático. Dentre eles, distinguem-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (depois transformada em Escola Militar de Aplicação), que formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. Já os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia foram o embrião das primeiras Faculdades de Medicina. Assinala-se ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820.

Alguns anos depois, em 1822, proclama-se a independência do País. Com isso, formou-se uma Assembleia Constituinte em 1823, na qual a educação foi colocada em pauta, inclusive oferecendo-se um prêmio para quem apresentasse a melhor proposta de um “Tratado Completo de Educação da Mocidade” (Saviani, 2021). No entanto, de nada adiantou, já que a Assembleia Constituinte foi dissolvida e, em 1824, foi outorgada a primeira Constituição Federal, cujas únicas referências à educação foram: o artigo 179, inciso XXXII, dispondo que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”; e o inciso XXXIII do mesmo artigo, prevendo que como direito “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes”.

Assim,

A partir do governo de D. Pedro I, inicia-se um processo de transferência de poder para um mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos "letrados" aos cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado. As Faculdades de Direito, de São Paulo e Recife, criadas em 1827, passam a formar os futuros funcionários do governo. (Oliveira, 2004, p. 948)

Em 1834, inicia-se uma certa descentralização da educação, dando às Províncias autonomia para promoverem a instrução pública. Porém, o que visualizamos ao longo do Brasil Império é a concentração da educação nas elites brasileiras (Saviani, 2021). Sintetiza Oliveira (2004, p. 949):

Ao final do Império, o quadro geral do ensino era o seguinte: poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dois quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. Como assevera Carvalho (1980, p. 64), 'no Brasil imperial, como na Turquia de Ataturk [...], a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais'.

No ano de 1889, a forma de governo do Brasil se altera com a Proclamação da República, a qual se estrutura sob um debate liberal intimamente associado às ideias estadunidenses de mercado e Estado. A nova Constituição Federal é promulgada dois anos depois, em 1891, trazendo algumas poucas disposições sobre a educação. São elas:

Artigo 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...]

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

[...] Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.²⁹
(Brasil, 1891)

Se de um lado temos o texto constitucional prevendo o ensino público, de outro temos líderes políticos pertencentes à burguesia, para quem não era interessante formar o trabalhador

²⁹ Redação ajustada às normas ortográficas vigentes hodiernamente.

além do mínimo necessário³⁰. A educação, de fato, é elevada ao texto constitucional, mas não é democratizada. Segundo Arroyo (1986), essa proposta constitucional de expansão educacional às camadas populares, através das escolas públicas, não foi aceita com entusiasmo pela burguesia, nem mesmo pelos mais modernos pensadores da época.

A separação constitucional do ensino superior do ensino secundário foi um prato cheio para que se consolidassem dois sistemas de ensino: o do trabalhador e o da aristocracia. Muito se debateu como seria essa Reforma do Ensino na imprensa da época. Diz Arroyo (1986, p. 19, grifo nosso):

Se nem todos concordam com a sua expansão, menos ainda concordam quanto ao tipo de ensino a ser dado às camadas subalternas. Os debates maiores se concentram na instrução rural e no ensino profissionalizante, ambos destinados às massas rurais e urbanas. As questões centrais que já afloram e que continuarão presentes nas décadas posteriores, giram em torno dos seguintes pontos: é possível fazer da instrução pública um espaço democratizante, que ofereça oportunidades iguais a todas as camadas em que a sociedade tende a se diversificar, ou a instrução pública deverá refletir a desigualdade da sociedade e da ordem econômica e ser um sistema de oportunidades desiguais? **Em termos mais específicos para a época, como inserir as camadas subalternas numa ordem política e cultural menos excludente, sem se tornarem uma ameaça à ordem socioeconômica, sem ‘os excessos democráticos’, na expressão de Campos – mas sendo um reforço para as reais necessidades do sistema de produção e de poder?**

O debate é tão atual que Arroyo (1986) não poderia ter previsto quando escreveu o excerto acima. À época, a decisão das classes dominantes não foi outra senão a manutenção da elitização da educação, sobretudo diante da ameaça de se formar trabalhadores não alienados e perigosos à ordem capitalista recém abalada pelas crises transitórias entre a Monarquia e a República.

Arroyo (1986, p. 19), fazendo uma análise do ideário político do período, traz um importante excerto de uma mensagem enviada ao Congresso Mineiro em 1926 (p. 72), demonstrando como eram escancaradas as intenções da burguesia em subalternar e condicionar a educação que fosse ofertada aos trabalhadores:

Para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade exclusiva da alfabetização. A essas populações entregues aos trabalhadores dos campos, à lavoura e à criação, e a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, bata-lhes que saibam ler, escrever e contar. [...]

³⁰ Nesse sentido, destaco o famoso “voto de cabresto”, que vigorou à época. O artigo 70, §1º, 2º da Constituição Federal de 1891 previu que os analfabetos não poderiam votar. Então, os grandes proprietários de terra letravam seus funcionários para aprenderem exclusivamente assinar seus próprios nomes e os coagiam a votar nos líderes que apoiavam. O interesse nunca foi ofertar educação, mas sim utilizar-se de um oferecimento raso de conhecimento e da posição hierárquica para dominar o trabalhador em benefício da manutenção dos interesses burgueses.

O autor analisa o trecho acima da seguinte forma:

A linguagem é direta. Cada população deve ter um tipo de instrução, não por causa das diferenças psicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, mas **pelo destino que terão na diversificada estrutura socioeconômica**. Consequentemente, aos trabalhadores dos campos, será ministrada uma instrução funcional à sua permanência como trabalhadores e, “por motivo análogo”, não será ministrado o mesmo curso aos trabalhadores das periferias urbanas e aos não-trabalhadores urbanos e rurais. À vinculação de cada indivíduo, melhor de cada grupo social com à produção e a organização do trabalho será o critério determinante da quantidade e do tipo de instrução a ser-lhe oferecido. (Arroyo, 1986, p. 19, grifo nosso)

No contexto das escolas públicas, um exemplo de política pública que representa o ideário comum do período foi a Lei n.º 1.720, de 8 de dezembro de 1920, do Estado de São Paulo, que unificou as escolas normais³¹ paulistas. Fora denominada pelos anais historiográficos como Reforma Sampaio Dória, regulamentada no ano seguinte com o Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921, do Estado de São Paulo.

No entanto, o avanço quantitativo se deu em detrimento ao qualitativo. A proposta era erradicar o analfabetismo, tornando obrigatório o ensino primário – equivalente pretérito do atual Ensino Fundamental. Para isso, contudo, reduziu-o de quatro para dois anos. Além disso, a formação de professores foi unificada numa única face: a normalista, com ênfase no aprendizado do ensinar a ler (Honorato, 2017).

Na linha diametral oposta, o ensino privado é nacional e qualitativamente fortalecido pelo capital e pela Igreja Católica. Já que esses ambientes seriam os frequentados pelos filhos dos aristocratas, recebiam fomentos e donativos de todas as moutas. Tanto o é que as principais universidades do período eram privadas e aquelas poucas públicas se situavam nos grandes centros urbanos, não sendo acessadas pelas classes trabalhadoras, a quem a formação básica para alfabetização era entendida como suficiente (Honorato, 2017).

Entre os anos de 1930 e 1945, o Brasil passa pela Era Vargas, sob a gestão de Getúlio Dornelles Vargas, um líder político populista que flerta com regimes ditatoriais em um discurso de proteção da democracia. Dentre as principais características do seu governo, destaca-se o nacionalismo, exteriorizado em políticas sociais e econômicas voltadas para a industrialização e urbanização aceleradas do país, que ainda era predominante rural e dependente da economia agrícola (Xavier, 2005).

³¹ Previstas durante o Brasil Império.

Esse fortalecimento da indústria nacional gerou uma nova forma burguesa brasileira, como explica Medeiros (2020, p. 839, grifo nosso):

Desde o *crash* da bolsa de Nova Iorque e a crise mundial de 1929, o preço do café, que era o principal produto de exportação brasileiro, despencou. Houve, portanto, uma reorganização das forças políticas nacionais, com forte apelo populista que perdurou até a década de 1960. Segundo Bueno (2014), com a crise das velhas oligarquias cafeeiras, a nova burguesia industrial surge como força política, e o emprego das classes populares e da classe média por essa nova burguesia tornava necessária a inserção das demandas populares nas políticas públicas, principalmente no que diz respeito aos direitos trabalhistas, mas, para o autor, isso constituía uma **estratégia do capitalismo para se fortalecer, para afastar influências comunistas da vida dos trabalhadores, uma vez que estes passariam a se sentir mais satisfeitos e amparados. Garantia-se, portanto, o ideário do desenvolvimentismo, cujo desenvolvimento econômico era frequentemente associado à justiça social.**

Essa é a origem da falácia da existência de um suposto Estado Social brasileiro. Em verdade, o governo Vargas não estava genuinamente preocupado com a classe trabalhadora, mas sim em acalmá-la com a sensação de Estado protetor, de modo a prevenir qualquer insurgência comunista e garantir que a ordem capitalista se perpetuasse.

A primeira política estatal no que diz respeito à educação foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, assumido por Francisco Campos, o primeiro-ministro da educação no Brasil, no ano de 1931. Já em 1932, o ministro consolidou uma reforma estrutural na educação brasileira, instituindo uma nova roupagem para o sistema dual já consolidado no país.

De um lado teremos um ensino secundário robusto, com uma gama enciclopédica de conteúdo e dedicado a preparar os seus para o ensino superior. De outro, há a consolidação do ensino profissionalizante, instituído para alfabetizar e preparar a classe trabalhadora para os ofícios que a industrialização recém-chegada exigia (Medeiros, 2020).

Narra o autor:

A forma como o ensino secundário ficou estruturado no Brasil tinha um caráter claramente dualista. O currículo extremamente vasto, considerado ‘enciclopédico’, e exames rigorosos eram administrados durante todo o ano letivo, o que leva alguns autores a considerarem a educação secundária no Brasil como “elitista”, pois, para Romanelli (1996), parte considerável da população vivia em zona rural e era analfabeta, sem ter acesso a zona urbana ou sequer a educação primária, deixando claro que a estrutura e o currículo secundários haviam sido elaborados para uma camada social privilegiada. Por outro lado, essa dualidade fica ainda mais evidente pelo fato de que a Reforma Francisco Campos também foi responsável pelo ‘início do desenvolvimento do ensino profissionalizante no país’, nas palavras de Reis e Padilha (2010). Enquanto o ensino secundário era voltado para uma minoria, sendo esta praticamente a única modalidade que permitia o ingresso em cursos superiores, o ensino técnico comercial era direcionado para as classes mais baixas. O grau de escolaridade conferido por essas duas modalidades era equivalente. (de Medeiros, 2020, p. 841)

Essa diferenciação da educação fornecida a cada classe como expõe Medeiros (2020) com base em Romanelli (1996), bem como também expôs Arroyo (1986), estava estampada nos discursos de Getúlio Vargas³² e foi materializada no texto constitucional de 1934, que tornava obrigatório somente o ensino primário, responsável pela alfabetização, o qual deveria ser fornecido, inclusive, pelas empresas industriais ou agrícolas que se situassem fora dos centros escolares e trabalhassem mais de 50 pessoas, conforme a redação do artigo 139 da referida norma legal. Ou seja, o importante para a classe trabalhadora era alfabetizar-se e aprender um ofício urbano para que pudesse se inserir no novo contexto de desenvolvimento nacional.

Assim, apesar de ostentar um discurso englobando a classe trabalhadora, as estratégias políticas da Era Vargas mostraram que as mudanças implementadas não resultavam em benefícios reais para os indivíduos menos privilegiados. Em vez disso, elas criavam uma ilusão enganosa de que o Estado estava atentando às aspirações da classe, enquanto, na verdade, o modelo educacional que estava sendo executado não estava genuinamente comprometido com o propósito de desenvolver integralmente o ser humano.

Essas máximas não se alteram durante o Estado Novo, tampouco com o reestabelecimento da democracia. Isso porque, independente da forma de Estado adotada, a educação foi utilizada como uma “estratégia não violenta” (Boutin e Silva, 2015) para a manutenção do poder e da exclusão social, robustecendo a lógica capitalista de dominação ideológica da classe trabalhadora.

Elucidam Boutin e Silva (2015, p. 4488-4489, grifo nosso):

[...] a educação insere-se como uma estratégia que age de forma não violenta, perpetuando valores e concepções que são aos poucos incutidos na mente das pessoas, com o propósito de reproduzir tanto os ideais políticos como filosofias que permitem a compreensão de que o sistema capitalista é um modelo ideal, pronto e acabado de constituição social, e que nesse sentido não precisaria ser superado, haja vista que uma alternativa de superação da sociedade de classes é elevada ao plano das ideias e considerada utopia. Essa artimanha que utiliza a educação como um canal para a transmissão de ideologias que tanto enaltecem o sistema capitalista como demonizam uma perspectiva socialista está amarrada ao cotidiano das pessoas, e atua de forma que, são justamente os explorados quem mais reproduzem os discursos que dão sustentação ao sistema de classes e essa sustentação não

³² Eis um trecho de um discurso proferido em 18 de agosto de 1933, citado por Xavier (2005, p. 112): “É óbvio que, para instruir, é preciso criar escolas. Não as criar, porém, segundo modelo rígido, aplicável ao país inteiro. De acordo com as tendências de cada região e o regime de trabalho de seus habitantes, devemos adotar os tipos de ensino que lhes convém”. E, ainda, este excerto de uma entrevista concedida por ele à Imprensa em 19 de fevereiro de 1938: “A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova Constituição, se processará de forma intensiva e rápida, estendendo por todo o território do país. Não se cogitará, apenas, de alfabetizar o maior número possível, mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de um nacionalismo sadio” (apud Xavier, 2005, p. 112).

significa apenas a sua contribuição como força de trabalho, mas também aqui se inserem os valores, a cultura, as filosofias de vida, as histórias contadas que por vezes camuflam a verdadeira intensão, cujo objetivo é contribuir para que a classe que mantém o domínio econômico e financeiro empreenda o seu domínio a quem se insere na base da pirâmide.

Os poucos governos democráticos que interseccionam a Era Vargas e a Ditadura Militar, ainda que com políticas diferentes, a educação continua submetida à lógica capitalista supra narrada. Como exemplo, podemos citar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 4.024/61, que deveria ter sido uma vitória na luta pela democratização do ensino, no entanto, sob um viés burguês e sem participação popular, reproduziu as desigualdades sociais, fragilizou ainda mais a educação pública e deu enfoque à formação técnica e profissional como caminho acertado para a classe trabalhadora.

Explica Freire (1967, p. 13-14):

O Brasil de 1960 é, sem dúvida, muito diferente do Brasil de 1920, mas muito desta ideologia tradicional permanece. Hoje não é por certo legítimo falar da oligarquia nos mesmos termos daquela época em que começaram as agitações e insurreições que abriram caminho à revolução de 30. Estes movimentos de classe média, associados com os setores descontentes da própria oligarquia, assinalaram a abertura de um longo processo de transformações que abalou, em conjunto, as estruturas do Estado e da economia. De um ponto de vista histórico-estrutural, poderia dizer-se que aí começou a crise da decadência — que é também uma crise de reestruturação — de uma sociedade capitalista dependente dedicada à produção agrícola para a exportação, que não pôde suportar o crack de 29 e à redefinição das condições do mercado internacional que se processou durante a prolongada depressão dos anos 30. Este processo de transformação estrutural, que se estende até aos nossos dias, já é conhecido em suas linhas gerais: intensifica-se a urbanização e a industrialização, avolumam-se as migrações para as grandes cidades, faz-se cada vez mais manifesta a decadência da economia agrária, aparecem na política as classes populares urbanas, redefinem-se as alianças de classes ao nível do Estado conduzindo à crise das elites.

A partir da década de 60, a acumulação rígida, manifesta pelos modos de produção fordista e taylorista, como visto no capítulo anterior, começa a entrar em crise no cenário mundial. Ocorre que o Brasil estava apenas começando a jornada de industrialização interna, já enfrentando uma grande batalha contra as elites agrícolas, portanto, o cenário não permitia repensar o modelo recém-chegado.

Com o Golpe de 1964 e o início da Ditadura Militar no Brasil, tem-se um fortalecimento da política liberal, respaldado pelo autoritarismo militar que perdurou até o ano de 1985, quando se iniciou o processo de reabertura política. Os governos ditatoriais controlavam as massas em favor do mercado e se encarregaram de garantir que os efeitos da crise mundial não fossem percebidos no âmbito interno.

Assim, com a ditadura civil-militar (1964- 1985) iniciou-se também o processo de depredação do Estado brasileiro, que atravessou o mandato de José Sarney (1985-1990) e a eleição de Fernando Collor de Mello (1989), esta depredação desencadeou o desespero popular que via os desperdícios do Estado como bode expiatório da má distribuição de renda, da precariedade da saúde, educação e dos demais serviços sociais. (Basso; Bezerra Neto, 2014, p. 3)

No capítulo antecedente, vimos que a crise do capital ensejou uma reestruturação produtiva sob a égide de uma nova e complexa doutrina socioeconômica: o neoliberalismo. No Brasil, o Estado fragilizado durante o período de redemocratização e desacreditado entre a classe trabalhadora em virtude das mazelas da Ditadura foi o “bode expiatório” do mercado para justificar a crise que o país estava vivendo, a qual já havia chegado há tempos, mas esteve camuflada pelos governos ditadores.

Dessa forma, enquanto o neoliberalismo se expandiu à nível internacional na década de 1970, com um efeito natural da crise estrutural do capital em 1960, no Brasil somente ganhará forças a partir da década de 1990. Segundo Basso e Bezerra Neto (2014, p. 3):

Em um primeiro momento, o povo brasileiro não viu o neoliberalismo como ameaça, até mesmo porque estava sob a égide do governo militar que tinha o Estado como sua maior arma de controle social, contudo, o autoritarismo militar mascarava os traços liberais dos governantes. No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) já se viam os reflexos do neoliberalismo pelas más condições de serviços públicos como a saúde, educação e a desigualdade na distribuição de renda. Diante desta situação, a população viu em Collor e em seus desperdícios orçamentários a causa das mazelas sociais, e, sua derrubada foi a maneira encontrada para demonstrar o descontentamento popular e a busca por mudanças. Porém, este ato popular não foi suficiente para conter o avanço do neoliberalismo, que já havia tomado conta da América Latina.

A doutrina neoliberal, aliada à consolidação da acumulação flexível, introduziram uma pluralidade de reformas nas mais diversas áreas da vida em sociedade, dentre as quais, a educação. Nesse prisma, para Gentili (1996, p. 1), o neoliberalismo deve ser entendido como um complexo processo de construção hegemônica.

Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades.

Admitindo o neoliberalismo em sentido similar ao conceituado por Gentili (1996), Frigotto (2000, p. 78, grifo nosso), explica que:

Buscar entender adequadamente os dilemas e impasses do campo educativo hoje é, inicialmente, dispor-se a entender que **a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo** real deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país. Trata-se de uma crise que está demarcada por uma especificidade que se explicita nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise fica mutilada pela crise teórica.

Com a nova roupagem produtiva apresentada pelo neoliberalismo como alternativa ao modelo da acumulação rígida do fordismo/taylorismo, o mercado passa por uma reintegração de atividades e a exigir mão-de-obra qualificada. Essa repercussão educativa da alteração do modo de acumulação causou burburinhos na comunidade acadêmica-pedagógica, cujas teses principais podem ser resumidas a quatro, segundo consolidado por Costa (2000, p. 56):

A primeira afirma existir uma tendência genérica à desqualificação progressiva em termos absolutos e relativos. A segunda aponta a requalificação média da força de trabalho enquanto processo em marcha. Em terceiro lugar, surge a tese da polarização das qualificações, que identifica a existência de maior qualificação de um pequeno contingente da força de trabalho, ficando a grande massa alijada deste processo. Por fim, aparece a tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa, segundo a qual a elevação da qualificação média encobriria um processo de desqualificação relativa, tomando em conta o crescimento mais acelerado dos conhecimentos socialmente disponíveis.

Todas essas teses, apesar de se exteriorizarem com nomenclaturas diferentes, dedicam-se a explicar um mesmo processo: como essa exigência de qualificação foi repassada à classe trabalhadora, que, no Brasil, era historicamente submetida a um sistema dual. O Estado não tinha infraestrutura para ofertá-la a todos, tampouco o poderia, eis que deturparia a lógica do capital de perpetuação do sistema vigente. Além disso, o próprio capital, imerso à crise estrutural, já não tinha como comportar a todos, quem dirá o conseguiria se todos qualificados fossem.

Essa realidade educacional introduzida com a crise estrutural do capital é a ofensiva neoliberal de uma nova face da pedagogia da exclusão já vigente no país desde o Brasil Império (Gentili, 2000), erguida sobre um “novo” discurso de pseudodemocratização do ensino. Realmente há uma nova expansão da oferta de educação escolar, mediada por políticas estatais, assim como houve com o advento da República e na Era Vargas, porém essa educação, assim como as suas anteriores, não foi aparelhada para ser libertadora (Freire, 1967).

O mercado urgia por uma educação para formar homens-objetos, dedicada a domesticar e alienar a classe trabalhadora em benefício da manutenção da ordem capitalista (Freire, 1967). Muito menos foi pensada para atender a toda a classe trabalhadora, visto que o mercado em

crise não comportaria tantos profissionais qualificados, sobretudo se quisesse reestabelecer a estabilidade monetária.

Essa é a falácia da democratização do ensino neoliberal. Dissemina-se um discurso de educação para todos e imputa ao trabalhador a obrigação de buscá-la para se tornar melhor, aliás o melhor, o mais capacitado, o mais produtivo, o indispensável ao sistema. Com o ditado: Se tu fores o melhor, haverá vagas para ti. Para isso, estude enquanto os outros dormem.

Deslinda Frigotto (2000, p. 104):

Esta mudança de conceitos exprime, também, uma materialidade mais complexa e perversa da contradição capital trabalho. O que não mudou é a natureza da relação capital e a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro. Pelo contrário, exacerbou-se a exclusão de muitos, evidenciada pela elevação do desemprego e subemprego, inclusive nos países do capitalismo central e os índices de miséria absoluta. Neste quadro, a “revolução tecnológica” fantástica, pela relação social de exclusão que a comanda, esteriliza sua imensa virtualidade de aumento da qualidade de vida, diminuição de esforço e sofrimento humano. Paradoxalmente, transforma-se de possibilitadora de vida em alienadora da mesma, mediante o desemprego e subemprego de enormes contingentes de pessoas. A luta histórica dos trabalhadores para libertar-se da condição de “mercadoria força de trabalho” perversamente torna-se hoje uma disputa dos trabalhadores para manter o emprego, ainda que sob condições alienantes.

Eis, então, a construção do discurso meritocrático, do conceito de empregabilidade contemporâneo e a consolidação da hegemonia cultural. Gentili (1996, p. 8) debate a promessa da empregabilidade como a função imputada pelo neoliberalismo à educação do trabalhador:

[...] é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. **Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função "social" da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra o seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas.** Como no jogo de Baccarat do qual nos fala Friedman, nada está aqui determinado de antemão, embora saibamos, que alguns triunfarão e outros estarão condenados ao fracasso.

O neoliberalismo transferiu para o trabalhador a responsabilidade do seu desemprego. A hegemonia cultural neoliberal garantiu que a classe absorvesse que o mercado somente tinha vagas para os qualificados e que essa qualificação era uma autorresponsabilidade. A questão é que o capital, com o auxílio do Estado, assegurou-se de não haver o alcance dessa qualificação

para todos e de garantir que para a classe trabalhadora fosse um processo muito mais laborioso do que para a burguesa.

A educação escolar sob a ótica neoliberal, de fato, é expandida pelo Estado, mas de maneira precarizada. Discutem Basso e Bezerra Neto (2014, p. 14):

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das ‘cargas pesadas’ de conhecimento.

Portanto, o neoliberalismo impregna as sociedades com uma educação escolar expandida e polarizada. De um lado temos uma desqualificação relativa entregue à massa trabalhadora sob um falso discurso de democratização do ensino. De outro, está a qualificação absoluta, limitada às elites e a uma parcela mínima da classe trabalhadora, à medida do indispensável para a manutenção da hegemonia cultural³³ e da acumulação flexível neoliberal (Costa, 2000).

Como força contrária à hegemonia neoliberal, contudo, remanesce a luta de classes. Os movimentos sociais e sindicais, buscando por melhores condições de vida para a classe trabalhadora, urge por investimentos e políticas estatais voltadas para o bem-estar social, garantindo direitos básicos, dentre os quais, uma democratização real do ensino. Por isso,

[...] qualquer governo alinhado ao neoliberalismo deveria reduzir os gastos com o bem estar social, o que aqui podemos compreender como gastos com a saúde, **educação** e fundos de pensão, e restaurar a taxa “natural” de desemprego, ou seja, criar uma reserva de mão de obra para **derrubar o poder dos sindicatos**, além, é claro, de reduções de impostos sobre os maiores rendimentos e rendas. Ou seja, **tudo isso faria com que uma nova e “saúdável desigualdade” colocasse novamente a roda do capitalismo e do crescimento dos lucros para girar**. (Basso; Bezerra Neto, 2014, p. 3, grifo nosso):

Diante da tentativa reiterada do neoliberalismo em enfraquecer a luta de classes e hegemonizar a cultura, cabe a escola fortalecer a resistência. Nesse contexto, a escola pública, enquanto instituição autônoma, precisa quebrar o paradigma sob o qual foi pensada e garantir que o ensino por ela oferecido seja libertador. Expôs Snyders (2007, p. 258):

Mas a escola, mesmo numa sociedade não-democrática, é, apesar de tudo, um dos meios da democratização desta mesma sociedade. Um meio entre outros, mas um meio que não se pode absolutamente negligenciar, porque a escola fornece às crianças,

³³ Ora, para a manutenção da alienação, precisa-se dá aos trabalhadores exemplos a perseguirem. Se um conseguiu, todos os outros também o podem, pois todos são capazes.

apesar de tudo, a capacidade de raciocínio, de verificação. O que é uma palavra que foi verificada? O que significa um raciocínio justo? E daí, sem cair nas utopias, podemos pensar que a escola contribui um pouco, forjando cidadãos que não se deixarão, de modo nenhum, conduzir por qualquer um. De tal modo que, mesmo não sendo a escola democrática, não se pode renunciar a fazer avançar a escola na direção da democratização, porque ela contém, nela própria, germes de democratização, isto é, progresso do pensamento, progressos da vida da criança. Se conseguirmos, mesmo parcialmente, que crianças de diferentes classes sociais vivam juntas numa sala de aula, já teremos dado um passo a mais, talvez, em direção à confrontação dos pontos de vista, em direção à confrontação dos interesses, em direção à confrontação das vidas.

Vinculando-nos ao ideário de Freire (1967, 1996), a educação, rompendo o paradigma neoliberal, deve assumir o papel de capacitar os oprimidos a compreenderem sua realidade e se tornarem agentes ativos na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. O autor concebeu o método da educação popular com o intuito de incitar a conscientização da classe trabalhadora, promovendo uma compreensão das estruturas de poder e exploração inerentes ao sistema capitalista.

Nessa conjuntura, o educador desempenha uma função de extrema importância no empoderamento e na participação dos educandos, contribuindo para a percepção da posição social dos mesmos e identificação de seu potencial de transformação. Essa atuação se manifesta por meio do estímulo à participação ativa e à formação de grupos organizados com o objetivo de reivindicar direitos, catalisar mudanças sociais e enfrentar as injustiças inerentes ao sistema capitalista.

Além disso, a concepção de alfabetização crítica, adotada por Freire (1967, 1996), diferente daquela enraizada no ideário nacional desde o Brasil Império, precisa transcender a mera aquisição de habilidades básicas, propiciando aos educandos a capacidade de interpretar de forma analítica o contexto ao seu redor. Essa abordagem capacita os educandos a desvelarem as narrativas dominantes promovidas pelo sistema capitalista, resultando em uma compreensão mais perspicaz e informada da realidade.

Dessa maneira, na essência do pensamento de Freire (1967, 1996), o educador, mesmo submetido à lógica neoliberal, deve assumir um compromisso de direcionamento para a transformação da sociedade capitalista, por intermédio da emancipação dos educandos, instigando-os a conscientizar-se de seu potencial de ação, de questionar as estruturas de poder e de buscar alternativas ao sistema opressivo. Como agente preponderante no enfrentamento das lacunas do sistema capitalista, o educador impulsiona uma consciência crítica e coletiva entre os educandos, orientando-os rumo a um horizonte de mudança social e equidade.

Contudo, exigir da educação e do educador essa atuação não é uma tarefa simples, sobretudo porque o sistema foi pensado para se perpetuar. Conforme o capital se remodela, a

sociedade o acompanha e a educação é novamente utilizada como estratégia não violenta de manutenção da ordem da desigualdade. Sempre que o capital se sente ameaçado pela força pujante da educação, trata de enfraquecê-la, com o auxílio do próprio Estado, através, dentre outros recursos, da precarização do trabalho docente.

1.1. A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS CONTEMPORÂNEOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Como já arrematado neste capítulo, o neoliberalismo, desde as suas origens, na década de 1960, na Escola de Chicago, teve como objetivo solucionar a crise estrutural que o modo de produção e acumulação capitalista estavam enfrentando. A questão a ser solucionada era, em síntese, como tornar a produção mais econômica, eficiente e, ao mesmo tempo, aumentar o lucro.

No que tange à produção, pontuamos como destaque o modelo de produção industrial toyotista, erguido sob uma acumulação flexível, mediada pelo sistema *just-in-time*, que preconiza o atendimento à demanda e eliminação dos estoques. Para aperfeiçoar a produção, o mercado passou a contratar menos e exigir uma maior qualificação dos trabalhadores, sendo os próprios responsáveis pela sua empregabilidade.

Por isso, a educação, com a ascensão neoliberal a partir da década de 1970, com maior ênfase no Brasil a partir de 1990, passou a integrar de maneira estruturante o sistema capitalista. Nesse sentido, complementando o debate apresentado na seção anterior, trazemos a sintetização feita por Marrach (1996, p. 46-48) sobre o papel estratégico da educação sob a doutrina neoliberal.

1. Atrelar a educação escolar à preparação para trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Segundo a autora, ao atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica às demandas do mercado, o neoliberalismo busca instrumentalizar o sistema

educacional para produzir uma força de trabalho altamente qualificada e adaptável às exigências competitivas do mercado global. Isso é frequentemente justificado sob a premissa de que uma educação alinhada com as necessidades do mercado resultará em empregabilidade melhorada e, conseqüentemente, em uma economia mais robusta.

Para isso, ao passo que o Estado foi culpabilizado pelas mazelas socioeconômicas, também se exigiu uma atuação conjunta na expansão qualitativa da educação, como desenvolvido na seção anterior. Todavia, essa abordagem neoliberal mina a autonomia da educação, limitando sua capacidade de cultivar cidadãos críticos e conscientes, focando em vez disso na mera formação técnica.

Noutra banda, a ideia neoliberal de transformar a escola em um veículo para disseminar princípios doutrinários reflete a influência da ideologia dominante nas estruturas educacionais. Nesse contexto, a escola se torna um instrumento para a reprodução e legitimação das normas, valores e crenças da classe dominante. Essa adequação da educação à ideologia hegemônica pode resultar em uma limitação da diversidade de perspectivas e em uma restrição do pensamento crítico, levando a uma visão unidimensional do mundo.

Aliás, já dispunha Marx e Engels (2007, p. 47) que

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal a das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Essa produção espiritual referendada por Marx e Engels é, no contexto neoliberal, o que Gentili (1996) chamou de êxito hegemônico cultural, já discutido nesta pesquisa. Conquanto, para além de legitimar o novo modelo produtivo, que barateava a produção às custas do trabalhador, tratou de fazer com que este mesmo trabalhador aumentasse a demanda por produtos, utilizando-se dessa mesma hegemonia cultural para alicerçar o que Baudrillard (1995) chama de sociedade de consumo.

Essa é, outrossim, a gênese da mercantilização da educação, que se alinha com o terceiro item pontuado por Marrach (1996, p. 46-48) quanto ao papel da educação para o neoliberalismo. A transformação da escola em uma mercadoria e em um mercado para produtos culturais e tecnológicos. Passa a ser uma mercadoria porque a iniciativa privada cada vez mais se apropria da função de educar presente na escola e na elaboração das políticas educacionais. Noutra

banda, como um mercado porque mesmo a escola sendo pública precisa de produtos tecnológicos que o capital se encarregou de assegurar que somente ele pudesse fornecer.

Narra Gentili (1996, p. 10, *itálico no original*):

Já temos enfatizado que os neoliberais definem um conjunto de estratégias dirigidas a transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado. A ausência de um verdadeiro mercado educacional (isto é, a ausência de mecanismos de regulação mercantil que configurem as bases de um mercado escolar) explica a crise de produtividade da escola. Para os neoliberais, o reconhecimento desse fato permite orientar uma saída estratégica mediante a qual é possível conquistar, sem ‘falsas promessas’, uma educação de qualidade e vinculada às necessidades do mundo moderno: as instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais. A interferência estatal não pode questionar o direito de livre escolha que os *consumidores* de educação devem realizar no mercado escolar. Apenas um conglomerado de instituições com essas características pode obter níveis de eficiência baseados na competição e no mérito individual.

Ora, se o neoliberalismo consagrou a ideia de que o Estado era o culpado de todos os males, não seria difícil responsabilizá-lo pela crise no sistema educacional. Se a escola pública não fornece a educação necessária, sendo o Estado o seu administrador, é ele o transgressor do sistema. O que o discurso neoliberal não repassa à classe trabalhadora é de que a postura Estatal foi uma consequência de suas exigências. O Estado aliado à doutrina neoliberal deveria ser Máximo para as necessidades do capital e Mínimo para assegurar os direitos do trabalhador, nos moldes delineados por Mészáros (2009).

Em linha similar à de Mészáros (2009), especificamente quanto às influências educacionais, disserta Gentili (1996, p. 9):

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

A educação mercadoria ascende uma “[...] disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia no campo do ensino” (Pinheiro, 2014, p. 336). No cenário contemporâneo brasileiro, é facilmente percebida através do aumento expressivo do número de instituições privadas de ensino. No entanto, há um curioso processo de contradição, enquanto a educação básica privada é ocupada pela classe burguesa e entendida como a mais aparelhada,

sendo a educação básica pública desprestigiada e dedicada a atender a classe trabalhadora; as classes dominantes veem com maior apressa a universidade pública em detrimento da privada.

Essa contradição é uma consequência histórica da organização do ensino superior no Brasil, eis que até poucas décadas atrás este era majoritariamente público e ocupado somente pela classe dominante. Por isso, fora construído para formar integralmente os sujeitos, já que os sujeitos que o ocupavam eram os das classes dominantes. Dessa forma, as cadeiras universitárias eram associadas as posições de poder, com notado *status* social.

Outrossim, a nova burguesia neoliberal, ainda que urgisse por qualificação, precisava assegurar que os seus teriam a melhor. Além disso, viu na seara uma oportunidade de negócio. Então, no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 e 1988, responsável pela redação da atual Constituição Federal, os debates sobre o ensino público e o privado rejuvenescem (Pinheiro, 2014), sendo a luta entre a classe trabalhadora e os doutrinadores neoliberais tão acirrada quanto Marx e Engels não poderiam ter vislumbrado.

Como consequência, teremos a publicação de um texto constitucional que acolhe anseios populares, mas sofre diversas influências do neoliberalismo na sua construção. Escancara Pinheiro (2014, p. 365-366):

Apesar de suas limitações, a nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988 é democrática em muitos sentidos. É uma ‘carta de mistura’, contém avanços e retrocessos. Retrata o lado retrógrado da sociedade e o lado mais moderno. Com todas as contradições é ainda a Constituição que mais consagra direitos entre os avanços nos direitos civis e políticos e a ausência de garantia nos direitos sociais. Por conter tendências conflitantes, a Constituição pode ser reforçada pelos governantes tanto pelo seu lado conservador quanto pelo lado progressista. Na parte da educação encontrou, como as Constituições passadas, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu o conflito, mas incorporou-o.

Assim, a Constituição Federal de 1988 admite a existência de escolas privadas lucrativas, ao lado das escolas públicas do Estado e das privadas não lucrativas, autorizando que o ensino seja visto como uma mercadoria. Sem embargos, legisla a qualificação absoluta de poucos e a desqualificação relativa de muitos. A educação básica abrange três etapas: educação infantil, ensino fundamental obrigatório e ensino médio, progressivamente obrigatório (Cury, 2008). Noutra perspectiva, o ensino superior, além de não ser obrigatório, é vinculado à “capacidade de cada um”.

Veja-se pertinentes excertos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]

§ 1º O acesso ao **ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.** [...]

Art. 209. **O ensino é livre à iniciativa privada**, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

(Brasil, 2023, grifo nosso)

Contudo, é inegável os avanços da educação para a classe trabalhadora, pois em diversos outros momentos, prevê-se a necessidade de formação integral dos sujeitos em ambas as searas³⁴. A problemática no ensino público é a realização fática do que o ordenamento abstratamente estipulou. Então, ainda que tenha sido prevista uma formação integral, a dura realidade é que esses dois parâmetros (quantidade e qualidade) não caminharam juntos no contexto da educação básica. Defendem Cury, Horta e Fávero (2014, p. 39):

Mas, de novo nos alerta Pilatti para o perigo de uma ilusão formalista: Em princípio e como regra, no meu entender, os movimentos populares acabaram seduzidos pela ilusão jurdica da consagração retórica de direitos substantivos, deixando em segundo plano a previsão de instrumentos de sua efetivação (p. 299). Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 incorpora em vários aspectos mais do que a ordem permitia, mas sua efetivação ainda está aquém do que se poderia exigir. Nessa perspectiva, agora o caminho é outro. Garantir tais direitos, protegê-los e efetiva-los é a decorrência histórica necessária, embora não fatal, das pressões que os geram.

Dessa forma, como a educação básica foi prevista como obrigatória e o mercado neoliberal urgia pela sua acelerada implementação para subsidiar a sua reformulação produtiva, o aumento dos espaços escolares foi feito de maneira acelerada e sem o financiamento necessário. Todavia, em que pese essa realidade também repercuta no ensino superior, a vemos com menos intensidade quando comparada à educação, sobretudo por não ser obrigatório e garantido “segundo a capacidade de cada um”.

A própria Constituição de 1988, atenuando os efeitos da política neoliberal, após muitas lutas sociais e, sobretudo, considerando o controle estatal da Ditadura Militar sobre o ensino superior, assegurou, em seu artigo 207, às Universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Inclusive, destaco que essas prerrogativas não são dadas ao ensino básico.

³⁴ Como maior exemplo, temos o artigo 205, que dispõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A educação privada neoliberal se organiza com base, justamente, nessa dualidade da educação pública entre o ensino básico para todos e o ensino superior para alguns poucos mais “capazes”. No ensino básico se aterá à qualidade, enquanto no ensino superior se apegará à quantidade.

Avoluma qualitativamente o ensino básico privado, tornando-o uma máquina preparatória para os processos seletivos do ensino superior público, de modo a assegurar que a classe burguesa o ocupe. Isso porque se o ensino público superior é somente para os melhores e forma integralmente os sujeitos para ocuparem posições de poder na sociedade, ele precisa ser dado às classes dominantes. Nesse contexto, a aprovação no ensino superior público é erguida, no Brasil, como o parâmetro de eficiência do ensino básico privado em detrimento de uma formação integral e consciente.

Contemporaneamente, portanto, a conquista de uma vaga em uma universidade pública, especialmente nas federais, é frequentemente percebida como um símbolo de prestígio e *status* social. Isso ocorre em parte devido à história de elitismo associada ao ensino superior no Brasil, que valoriza a formação em instituições renomadas. Em outra, porque simboliza um movimento de reafirmação da hegemonia burguesa, que busca manter sua posição de poder e influência em todas as esferas, incluindo a educacional.

Noutra banda, como garantia de validar o discurso meritocrático da empregabilidade, é preciso ofertar ao trabalhador oportunidade de qualificação, assim, expande-se quantitativamente o ensino superior privado. Esse crescimento associado ao prestígio elitizado das universidades públicas gera uma contradição: é a classe trabalhadora quem ocupa com maior preponderância o ensino superior privado. Inclusive, o mercado é tão consciente disso que a maioria das instituições privadas contam com políticas de facilitação de pagamento e formas flexíveis de ensino. Eis, então, o neoliberalismo acadêmico, marcado pela transformação da educação em uma mercadoria (Costa; Silva, 2019).

No que diz respeito aos pagamentos facilitados, emerge-se os financiamentos estudantis tanto privados, no contexto da própria instituição, quanto públicos, idealizados nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O FIES, criado com a Lei n.º 10.260/2001, destina-se à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos. O PROUNI, criado com a Lei n.º 11.096/2005, destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de

graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, como contrapartida a renúncias fiscais.

Para da Costa e Silva (2019, p. 9, grifo nosso):

Esses novos projetos podem, aparentemente, representar que houve superação do projeto neoliberal para o ensino superior. Entretanto, argumentamos que **a estruturação de novos projetos para o ensino superior brasileiro nos Governos Lula e Dilma decorrem da renovação do próprio projeto neoliberal**. Essa renovação foi necessária para atenuar os efeitos do neoliberalismo ortodoxo que envolveram o aumento da pobreza nos países periféricos. Assim, a partir dos anos 2000, os organismos internacionais modificaram suas recomendações, incluindo a educação como um investimento necessário nestes países.

Elucidam as autoras que:

A política de inclusão proposta para o ensino superior foi uma das estratégias de renovação adotadas pelo neoliberalismo. Para Puella-Socarrás (2013), como o neoliberalismo produz e reproduz desigualdades sociais por meio da exploração econômica, ele precisa encontrar formas de evitar sua própria extinção. Assim, **a inclusão social é uma fórmula que o próprio neoliberalismo encontrou para evitar extrapolar seus próprios limites, sem arriscar sua existência**. É também uma tentativa de combater os movimentos contrários ao avanço do neoliberalismo, como os de resistência ao aprofundamento da mercantilização da educação pública realizado por movimentos populares, especialmente, em países da América Latina. (da Costa e Silva, 2019, p. 17, grifo nosso)

Uma das maiores evidências dessa inclusão como estratégia neoliberal é a orientação do Banco Mundial, publicada nos anos 2000 em parceria com a Unesco: “Ensino Superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas”³⁵. O documento sugeriu a elaboração de um modelo de ensino superior híbrido, que engloba tanto as universidades focadas na excelência em pesquisa e consideradas o ápice do sistema educacional, quanto as instituições de ensino superior não universitárias voltadas para atender às demandas do mundo profissional.

Em outras palavras, essas últimas têm como objetivo formar profissionais com as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Dessa forma, a abordagem mais flexível abriu caminho para o aumento da oferta de ensino superior por parte das instituições privadas, tendo como público-alvo a classe trabalhadora. A dita flexibilidade, de fato, foi crucial para expandir o acesso à educação superior ao reduzir os custos, no entanto o seu foco sempre foi garantir o lucro, estimulando o mercado do ensino superior sem sobrecarregar as universidades públicas.

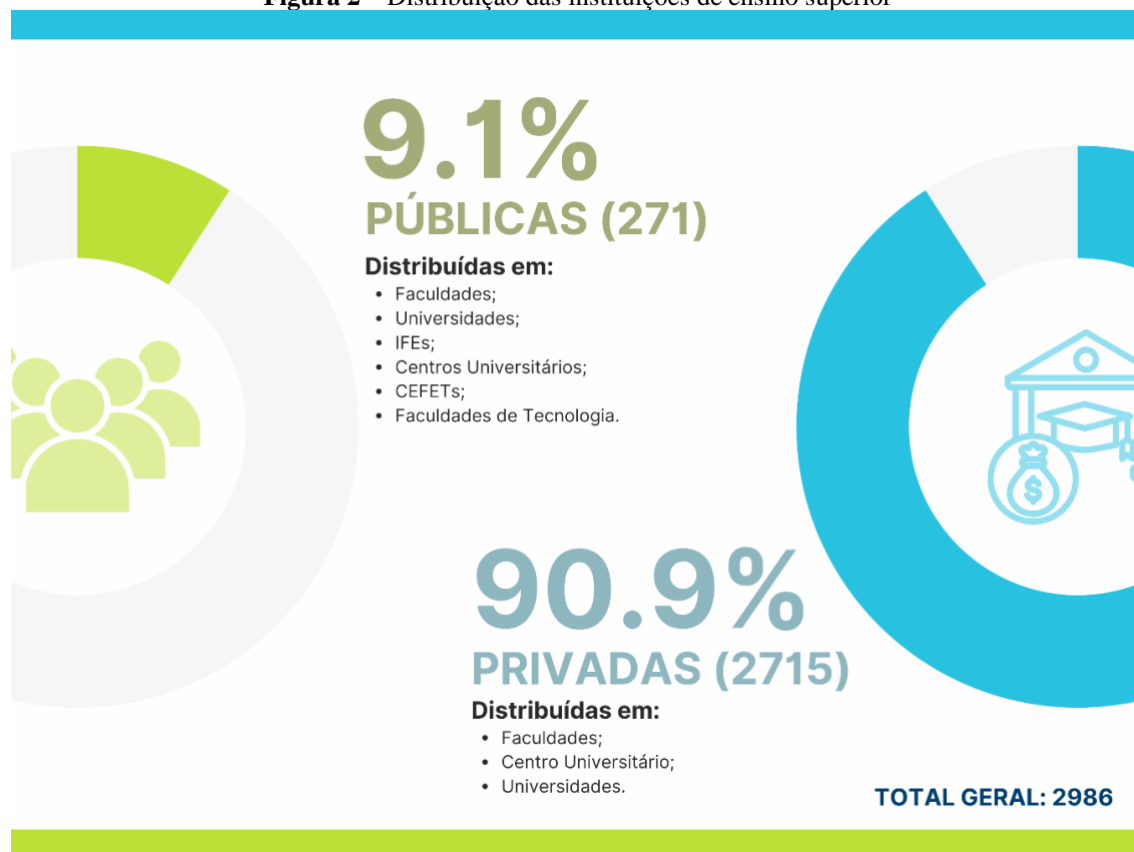
Arrematam da Costa e Silva (2019, p. 19):

³⁵ Na língua de publicação: *La educación superior em los países em desarrollo: peligros y promesas*.

No velho neoliberalismo acadêmico, as orientações indicavam que o ensino superior tinha custos elevados para ser mantido pelo Estado em países periféricos, que deveriam investir, prioritariamente, no ensino básico. No novo neoliberalismo, as recomendações sugerem a ampliação do ensino superior, estruturação de políticas inclusivas, bem como a realização de parcerias entre o Estado e o mercado para suprir a defasagem histórica de acesso ao ensino superior de países periféricos. Há, assim, uma renovação do projeto neoliberal para o ensino superior, que passa a ser incluído como investimento a ser realizado por estes países.

Para estampar como a problemática percutiu no Brasil, realizamos um levantamento na base de dados do Ministério da Educação (MEC) sobre as instituições de ensino superior atuantes contemporaneamente. Foram localizadas 2.986 instituições, das quais menos de 10% são públicas. Observe os resultados:

Figura 2 – Distribuição das instituições de ensino superior

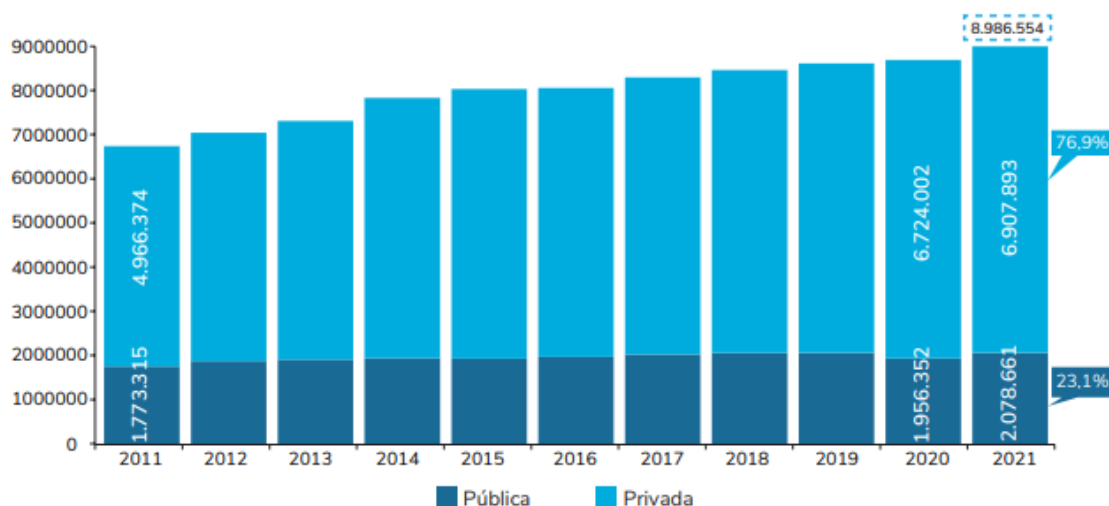


Fonte: Autor (2023), a partir das informações do e-MEC

Os números expostos na figura 2 traduzem o que viemos tentando explicar nesta seção. Sob o égide neoliberal, o ensino superior é entendido como uma mercadoria e como pressuposto de validade do próprio sistema. O Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que entre os anos

de 2011 e 2021, a matrícula na educação superior aumentou 32,8%, tendo uma média de crescimento anual do número de matrículas de 2,9% a.a.

Figura 3 – Número de matrículas na educação superior (2011-2021)



Fonte: Brasil (2021a)

De acordo com os dados do Censo, as IES privadas, no ano de 2021, possuíam uma participação de 76,9% no total de matrículas em cursos de graduação, enquanto a rede pública representava somente 23,1% do total. Outrossim, quando se comparam os anos de 2011 e 2021, observa-se um aumento no número de matrículas de 39,1% na rede privada em detrimento de apenas 17,2% na rede pública.

A realidade aqui debatida é ainda mais evidente quando fazemos uma avaliação dos tipos de credenciamentos dessas instituições de ensino. Exposta superficialmente na figura 2, a distribuição feita foi instituída pelo MEC, estando atualmente regulamentada no Decreto n.º 9.235/2017. O artigo 2º do referido decreto delimita o sistema federal de ensino:

Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, o sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições federais de ensino superior - IFES;
- II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e
- III - os órgãos federais de educação superior.

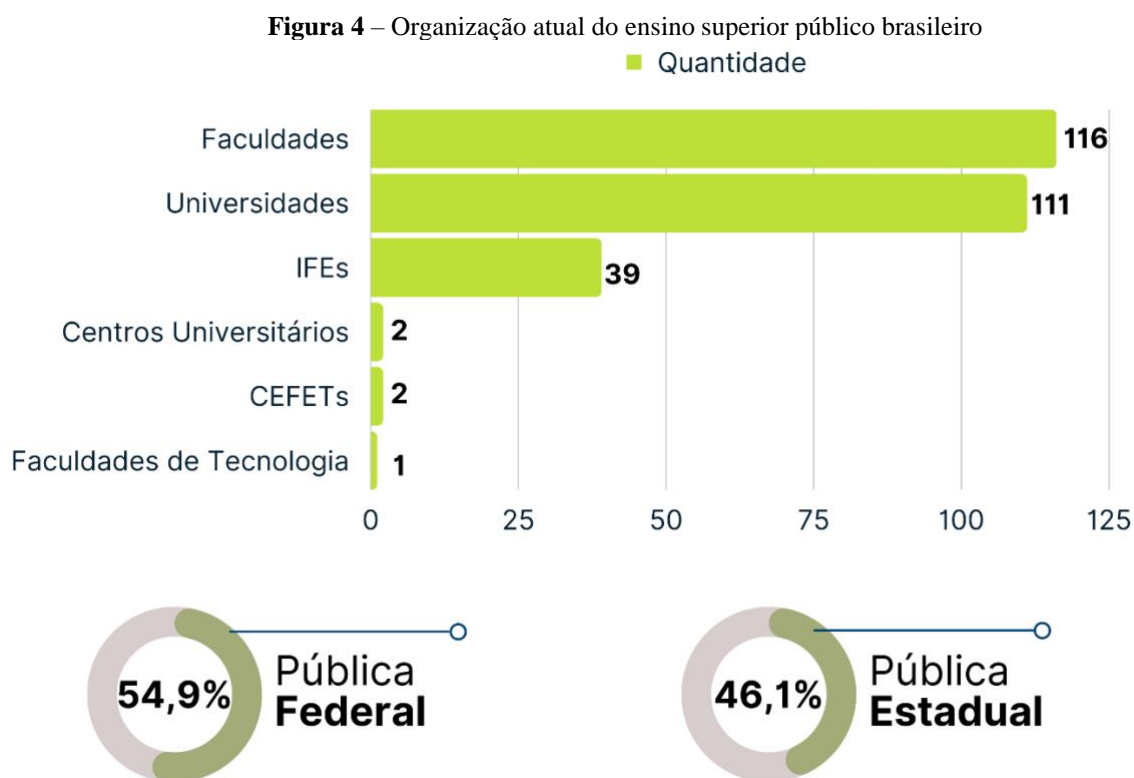
§ 1º As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino. [...]

§ 3º As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos à distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos art. 17 e art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto n.º 9.057, de 2017, e da legislação específica. [...]

IES é a sigla para Instituição de Ensino Superior. De todas as listadas no artigo 2º do Decreto n.º 9.253/2017, as IES são as únicas que podem ser públicas ou privadas, classificadas em faculdades, centro universitários e universidades. Os requisitos para ser uma universidade são maiores do que aqueles exigidos para os centros universitários, os quais, por sua vez, são maiores do que os exigidos de uma faculdade.

Além das IES, no contexto do ensino superior público, há ainda os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFs), concretizados nos governos Lula; e alguns poucos remanescentes Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), instituição praticamente extinta após a conversão em massa em IFs.

Veja-se o panorama geral do ensino superior público:

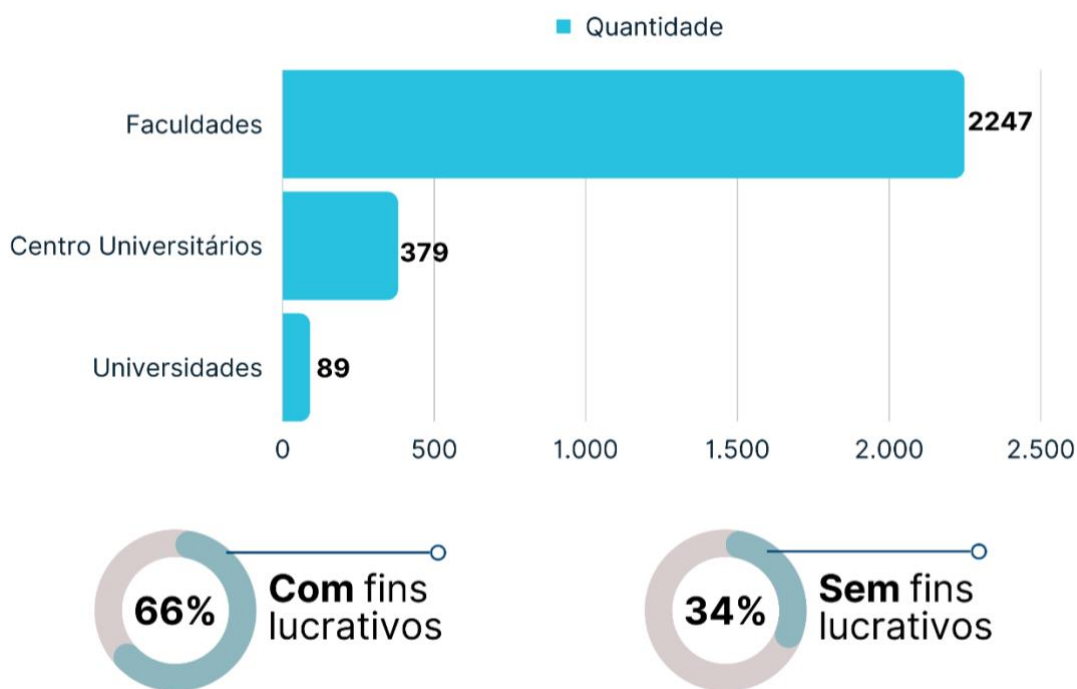


Fonte: Autor (2023), a partir das informações do e-MEC

Sem muita dificuldade, vê-se que há uma preponderância de faculdades e universidades, havendo tão somente dois centros universitários. As duas primeiras categorias representam mais de 80% do ensino superior público. Sem perder de vista os Institutos Federais, as universidades são entendidas como o supramundo da educação superior, pois coalizam necessariamente o ensino, a pesquisa e a extensão. Na seara pública, elas representam 40,96% sobre o total das instituições (271, conforme a figura 2).

A mesma realidade, contudo, não se visualiza no contexto das IES privadas. A expressivíssima maioria das instituições são faculdades, representando aproximadamente 82,76% do total. Na contramão, as universidades apresentam o menor contingente, constituindo pouco mais do que 3% do total de instituições de ensino superior privado.

Figura 5 – Organização atual do ensino superior privado brasileiro



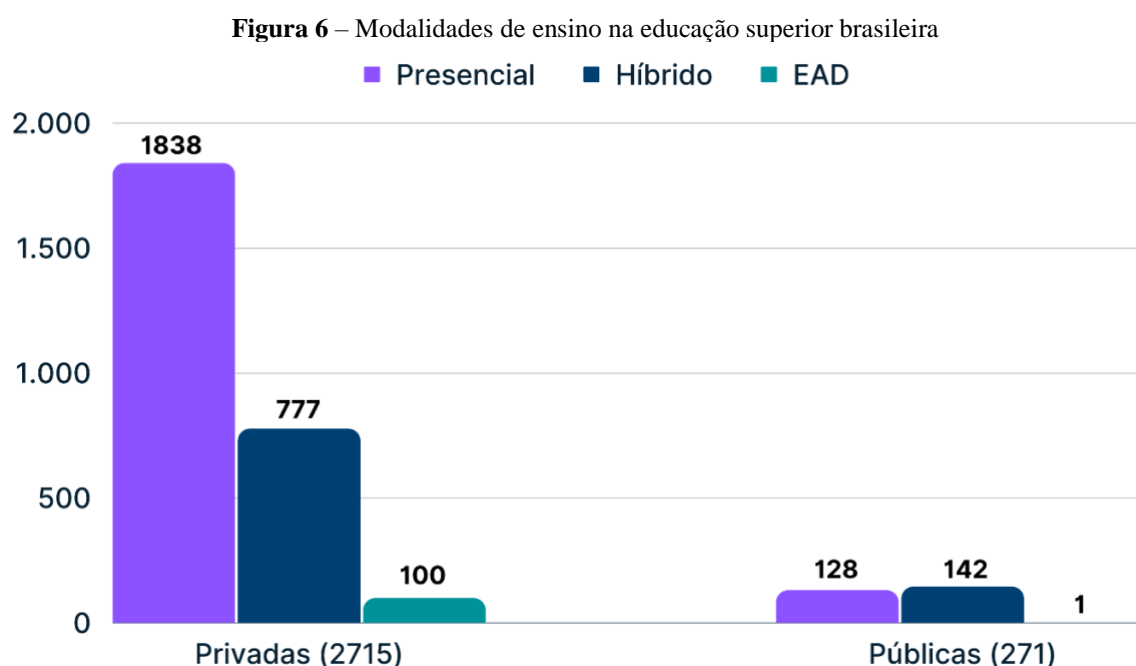
Fonte: Autor (2023), a partir das informações do e-MEC

O cenário apresentado na figura 5, associado a tudo que já fora trabalhado nesta pesquisa, são indicativos de uma tendência preocupante no sistema educacional. Ao enfatizar uma formação técnica e profissionalizante em detrimento da formação integral, mediada pela intersecção entre ensino, pesquisa e extensão, o neoliberalismo acadêmico em último plano aspira limitar a capacidade dos estudantes de desenvolverem habilidades críticas e aprofundarem sua compreensão das questões sociais, culturais e científicas que permeiam nossa sociedade.

Esta pesquisa não intenta negar a validade das formações superiores em faculdades privadas ou descredibilizar o ensino ofertado pela iniciativa privada, mas sim de ressaltar as implicações que a prevalência da lógica neoliberal pode ter na qualidade e abrangência da formação oferecida por essas instituições. A ofensiva é produzir trabalhadores acríticos e complacentes com o sistema.

Outrossim, outra face dessa inclusão é a flexibilização do ensino, materializada, sobretudo, no ensino a distância (EaD). Essa modalidade, de fato, corrobora para um aumento do alcance das instituições. O problema é que no contexto neoliberal transmuta-se como meio de barateamento da mercadoria educação superior, muitas vezes às custas da manutenção do padrão de ensino e da alienação do trabalho docente nos moldes narrados por Anjos (2020).

Hodiernamente, o ensino a distância (EaD) é possível tanto na esfera pública quanto na privada, mas é na privada onde ele mais intensamente se instalou. Nesse sentido:



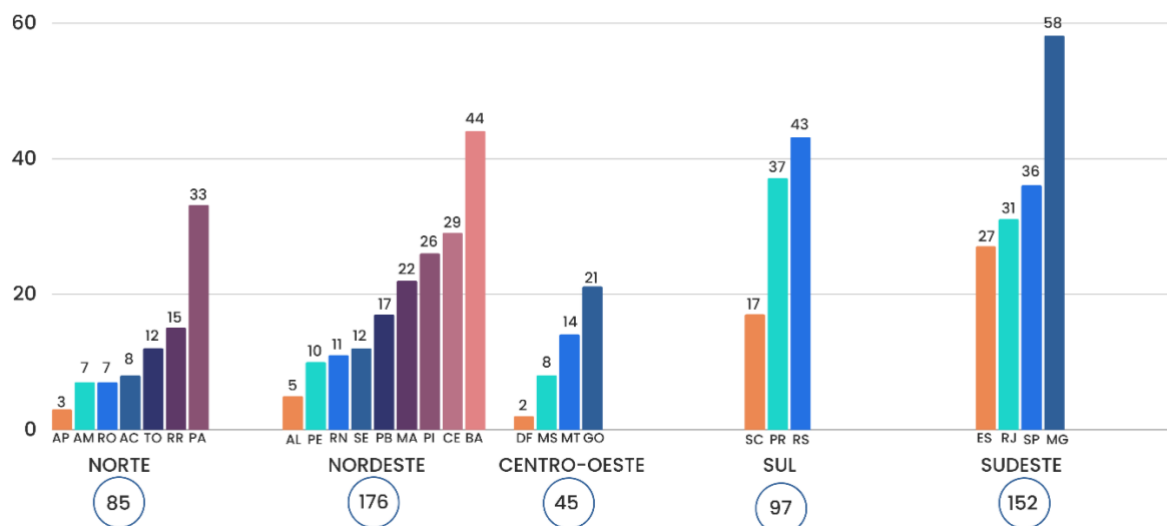
Fonte: Autor (2023), a partir das informações do e-MEC

Por híbrido, entende-se as instituições que contenham tanto ensino presencial quanto a distância. No Brasil, até a data desta pesquisa, há somente uma instituição de ensino superior pública exclusivamente a distância: a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), universidade pública estadual, criada em 20 de julho de 2012, com a Lei n.º 14.836/2012. Ademais, há 142 instituições públicas híbridas, que ofertam cursos presenciais e a distância.

No contexto do ensino superior à distância pública, destaca-se, ainda, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído por meio do Decreto n.º 5.800/2006. Consoante o artigo 1º do referido Decreto, um sistema “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Dados mais recentes indicam a existência de 555 polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil do Brasil, distribuídos entre os 26 Estados e o Distrito Federal da seguinte forma:

Figura 7 – Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil

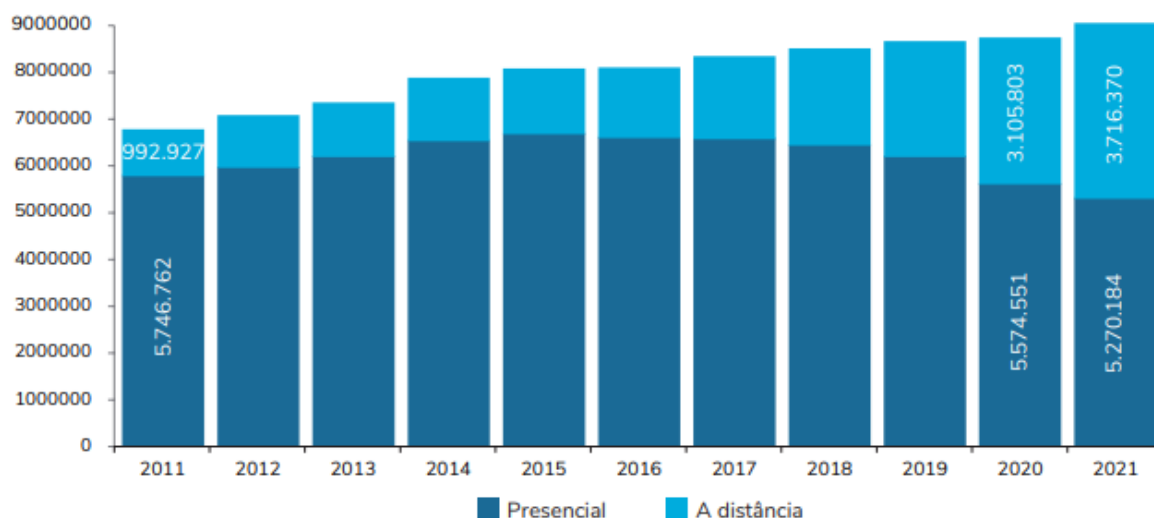


Fonte: Autor (2023), a partir das informações do e-MEC

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um dos fortes indicativos nacionais de que o ensino a distância é uma tendência ascendente inclusive na seara pública. Segundo dados coletados e tratados por da Costa e Silva (2019):

Em 2003, nas universidades federais brasileiras havia apenas 24 cursos na modalidade; em 2014, já eram 267 cursos, com 87 mil matrículas. Quando considerados os números totais de matrícula, os cursos EaD passaram de 2,71% do total de alunos nas universidades federais para 8,39% em 2014. O crescimento do número de matrículas da graduação EaD foi de 497,54%, enquanto que a presencial cresceu 81,66% no período. Em 2015, havia 710 polos com oferta de cursos pelas universidades federais.

Aliás, segundo dados do Censo do Ensino Superior, o número de matrículas na modalidade a distância cresce a cada ano, tendo atingido mais de 3 milhões em 2021, o que já representa uma participação de 41,4% do total de matrículas de graduação.

Figura 8 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (2011-2021)

Fonte: Brasil (2021a)

De mais a mais, no contexto geral, entre 2011 e 2021, as matrículas em cursos de graduação a distância aumentaram 274,3%, enquanto na modalidade presencial houve uma queda de 8,3%. No entanto, percebe-se que o fenômeno foi mais intenso a partir de 2020. Segundo apuração do próprio Censo, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 5,5% entre 2020 e 2021. Por outro lado, na modalidade a distância, houve um aumento de 19,7% no mesmo período, tendo o maior crescimento exponencial sido registrado entre os anos de 2019 e 2020, correspondente a 26,8% (Brasil, 2021a).

Esses dados não são aleatórios, ao contrário coincidem com a chegada da pandemia de Covid-19³⁶, que assolou o mundo a partir do começo de 2020. De toda forma, mesmo diante de uma pandemia mortal, os interesses por lucro não se submeteram aos da sociedade. Segundo o mesmo documento, no ano de 2021, a rede privada, detinha expressivos 95,4% do total de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância (Brasil, 2021a).

O EaD foi promovido no início do século XXI como uma forma eficiente e acessível de oferecer educação em grande escala. Até o poderia ser genuinamente, mas a problemática está na sua implementação e na deturpação da sua função pela iniciativa privada. Como se vê pelos dados do Censo Escolar, mesmo com o aumento de IES públicas ofertando cursos na modalidade a distância e com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a iniciativa privada tem hegemonia na oferta do ensino a distância, justamente porque se mostrou como uma forma contemporânea de baratear os custos de produção da mercadoria educação.

³⁶ Melhor apresentada e definida na próxima seção deste capítulo.

São novos espaços escolares, para os quais nem todos os docentes estão preparados para serem inseridos, bem como nem toda a classe trabalhadora possui os recursos tecnológicos necessários para usufruírem da nova modalidade de ensino. Além disso, tanto nos espaços públicos quanto privados desta modalidade, visualiza-se uma tendência de aumento do contingente de discentes sem que o número de docentes seja proporcionalmente acompanhado.

Por isso, esse processo de fortalecimento do ensino a distância, sobretudo na iniciativa privada, tem corroborado para um movimento de precarização e intensificação do trabalho docente. Segundo Arisbo *et al* (2018, p. 499), no novo cenário do ensino superior privado, há uma propensão em se estabelecer horários flexíveis na rede privada e regimes de trabalhos parciais e horistas em detrimento dos de tempo integral.

Diferenças entre a rede pública e privada de ensino [superior] são sensíveis: 82,9% dos docentes da rede pública têm doutorado e atuam em regime de trabalho de tempo integral, enquanto 11,4% atuam em tempo parcial e 5,7% são horistas. Já na rede privada, o mestrado é o grau de formação mais frequente e o regime de trabalho prioritário é o parcial, com 40,4% dos docentes, frente a 24,4% em tempo integral e 35,2% de horistas.

A reunião de todas essas características, segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006), representa o modelo gerencial de educação, implementado gradativamente no ensino superior brasileiro em virtude do projeto neoliberal de inclusão excludente (Kuenzer, 2002). Ademais, para Mancebo (2020), desde 2015, o ensino superior tem se tornado cada vez mais privatizados em razão do fortalecimento de um ultraneoliberalismo, marcado por uma política de austericídio que impõe uma nova redução dos gastos públicos com direitos sociais, e da ascensão do neoconservadorismo sobre as IES.

Elucida Mancebo (2020, p. 6) que o ímpeto austericida do neoconservadorismo e do ultraneoliberalismo não se limitou à educação, ao contrário atingiu diversos setores sociais:

Na linha da austeridade, tivemos, adicionalmente à EC³⁷ n.º 95, a redução fantástica do custo do trabalho vivo, de que é prova, a aprovação da Lei da Terceirização, e da Reforma Trabalhista, ambas em 2017, e a Reforma da Previdência, em 2019, que cristalizou a retirada de direitos de trabalhadores e aposentados com o mesmo discurso demagógico e falso da iminente quebra do Estado. Todas essas novas legislações prometeram gerar empregos e melhorar a economia e não cumpriram, resultando apenas em um Estado menos capaz de amparar a população e, no nosso caso, a educação. Em síntese, em uma conjuntura de crise internacional, em que a ação do Estado como suporte às políticas sociais inclusivas e compensatórias se fazem mais do que urgentes, a resposta dos governos brasileiros, desde 2015, tem sido a repetição monótona e mentirosa da receita do austericídio.

³⁷ Emenda Constitucional

Bebring, Cislighi e Souza (2020, p. 106), defendem que o ultraneoliberalismo é uma retomada do discurso da década de 1990, que havia sido readequado durante os governos Lula e Dilma, como já visto nesta pesquisa.

Portanto, estamos diante do momento mais dramático para os trabalhadores(as) desta saga ortodoxa e destrutiva: o ultraneoliberalismo. O discurso é muito semelhante ao dos anos 90: a crise é do Estado e é necessário que “cada um faça a sua parte” no processo de socialização dos seus custos. Mas no mundo real, ontem e hoje ainda mais, quem paga a conta são os(as) trabalhadores(as), o que se evidencia no recrudescimento dos indicadores sociais brasileiros, destacadamente nos últimos quatro anos.

De todo modo, no meio de tantas disputas, no âmbito da educação, os mais afetados são os alunados e os educadores. Os alunados porque findam não sendo contemplados por uma formação integral. Os docentes porque, sendo um trabalhador e vendendo a sua mão-de-obra como mercadoria, exige-se cada vez um excedente produtivo, sobretudo às luzes do ensino a distância.

Para Gentili e Silva (1995), a exigência de excedente produtivo, isto é, de capacitar mais alunos com menos professores, transmuta-se na ideia de excelência escolar, a qual mobiliza uma competitividade entre as instituições, entre os alunos e entre os próprios docentes. É preciso nos atermos que o educador também é um trabalhador sob o modelo neoliberal e também está sujeito à promessa da empregabilidade. Exige-se do educador um preparo cada vez maior e mais adequado aos novos espaços educacionais.

A visão social defendida pelo capital na conjuntura presente, resulta, portanto, em um aumento das responsabilidades do professor, impulsionando a flexibilização, redefinição e intensificação do trabalho docente. Segundo Ferrer e Rossignoli (2016, p. 115):

A intensificação do trabalho docente, segundo o padrão produtivista da lógica do capital, o coloca perante a competitividade própria do mercado capitalista. Para atender aos padrões de excelência e assim tentar preservar sua remuneração o trabalhador da educação priva-se do mínimo de existência digna, utilizando meios desconexos para atingir fins estranhos aos seus objetivos, até mesmo de realização pessoal.

Para mais, esse novo arranjo educacional é utilizado como um reforço para a educação mercado narrada por Marrach (1996), para quem o neoliberalismo vê os sujeitos envolvidos no processo educativo como reais consumidores. Agora, o capital, além de mercantilizar a própria educação, mercadeja também os equipamentos necessários para o acesso. Cada vez mais as empresas tecnológicas têm pensado em produtos dedicados à educação. São *tablets*, *notebooks*,

celulares, programas, aplicativos, recursos facilitadores, a *Internet* se mostra cada vez mais indispensável etc.

Eis, então uma atual ambiguidade neoliberal. Os referidos recursos tecnológicos foram pensados para serem facilitadores e se mostram com potencialidade para o ensino. No entanto, o sistema incute ao educador a responsabilidade de aprender a manejar e incluir esses recursos no cotidiano escolar, intensificando a problemática apontada por Ferrer e Rossignoli (2016).

Por fim, não se pode perder de vista que o Brasil é um país marcado pela desigualdade. Sendo os referidos recursos mercadorias, deve-se reconhecer que a classe trabalhadora não terá acesso aos mesmos que a burguesia. Portanto, ainda que se mostrem potenciais para um aperfeiçoamento do ensino, findam também corroborando para uma ressignificação da dualidade educacional historicamente construída no Brasil e constituindo um novo desafio para a garantia da tão embelezada, mas longínqua, democratização do ensino.

1.2. A PANDEMIA DE COVID-19 E OS SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Após o itinerário percorrido, podemos afirmar que a educação e o trabalho estão em uma relação dialética entre si e para com a sociedade no qual se inserem. Então, quando há uma alteração em um desses dois elementos dialeticamente articulados, o outro acompanha o movimento em uma sinfonia nem sempre harmoniosa.

Desde a ascensão neoliberal em 1990, o Brasil caminhava mantendo tênue a linha entre a exclusão incluyente do trabalho e a inclusão excluyente da educação, que se articulava, dialeticamente como estratégias para a perpetuação da doutrina neoliberal (Kuenzer, 2002). Alguns passos eram largos como o crescimento exponencial do ensino superior privado, outros um pouco mais curtos como a inclusão dos recursos tecnológicos no cotidiano educacional. Contudo, no ano de 2020, a sociedade foi surpreendida com uma pandemia de proporções globais: a Pandemia de Covid-19.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu um aviso a respeito de diversos episódios de pneumonia na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na República Popular da China. Esses casos estavam associados a uma variante inédita de coronavírus, até então desconhecida em seres humanos.

Ainda que os primeiros tenham sido registrados na China, não demorou a se alastrar. Por isso, em 30 de janeiro de 2020, a OMS anunciou que a disseminação do novo coronavírus estava sendo reconhecida como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o nível máximo de alerta decretado pela Organização. Menos de 2 meses

depois, em 11 de março de 2020 a doença denominada *Covid-19*, causada pelo vírus *SARS-CoV-2*, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

No Brasil, o primeiro caso foi datado em 27 de fevereiro de 2020, no Estado de São Paulo, antes da caracterização como pandemia dada pela Organização Mundial de Saúde. Os casos aumentaram de tal maneira que poucas semanas após o primeiro caso, os registros diários de novos casos alcançavam milhares, tendo o primeiro óbito sido registrado no dia 12 de março de 2020, segundo informações do Ministério da Saúde (2023). Assim, acompanhando as determinações internacionais, no dia 20 de março de 2020, publica-se o Decreto Legislativo n.º 6, de 2020, que reconheceu, “[...] a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020” (Brasil, 2020).

Harvey (2020) aponta que os anos de vigência do neoliberalismo deixaram o Estado completamente exposto e mal preparado para enfrentar qualquer crise de saúde pública, que dirá uma desse calibre e magnitude. Ademais, as mesmas expropriações de direitos sociais havidas no Brasil que ensejaram a mercantilização da educação também haviam subsidiado uma transferência massiva da saúde pública para a iniciativa privada, que acima de tudo olvida o lucro.

Contudo, diante da preocupante possibilidade de colapso do sistema de saúde brasileiro, surgiram intensos debates políticos acerca da implementação do distanciamento social, também conhecido como *lockdown*. O Ministério da Saúde, consoante orientações da Organização Mundial da Saúde, recomendou enfaticamente o isolamento domiciliar da população, sendo acompanhado por todas as esferas de poder.

Vista a catástrofe que ameaçava assolar a sociedade, o trabalho e a educação foram remodelados para se ajustarem à realidade pandêmica. A Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro, foi o primeiro ato que dispôs sobre as medidas para o enfrentamento da emergência. Os Poderes Executivos federais e estaduais estabeleceram, por meio de decretos, quais atividades essenciais deveriam ser mantidas em funcionamento público, sob estritas diretrizes de saúde.

A educação foi objeto da Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (MEC), datada de 17 de março de 2020, que recomendou a substituição das aulas presenciais por instrução remota através de plataformas digitais, uma medida válida ao longo de todo o período em que perdurasse a situação, acreditando-se que o problema seria resolvido em poucos dias.

Dessa forma, a Portaria MEC n.º 343/2020 estipulava a substituição pelo ensino remoto por apenas 30 dias, prorrogáveis, a depender do agravamento da situação, sendo desde o primeiro momento relativizada a gravidade da Covid-19. Observe:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de **até trinta dias**, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. (Brasil, 2020a, p. 1)

A Portaria conferiu às instituições a responsabilidade de definir as disciplinas que poderiam ser substituídas, com a ressalva de que não seria possível nos cursos de Medicina e nas de caráter prático profissional e laboratórios de todos os demais cursos.

Art. 1º [...]

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos. (Brasil, 2020a, p. 1)

Como alternativa, foi possibilitado que as instituições suspendessem as aulas pelo período equivalente, sob condição de reposição integral e cumprimento de todos os dias letivos estabelecidos em Lei.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor. (Brasil, 2020a, p. 1)

Em um primeiro momento, a maioria das instituições optaram pela suspensão das aulas, eis que não tinham a infraestrutura necessária para seguir as orientações dispostas no artigo 1º da Portaria MEC n.º 343/2020, bem como se acreditava que a situação teria *animus* temporário. Todavia, com o decorrer dos dias e a certeza de que a situação não iria se resolver rapidamente, novas Portarias surgiram e as instituições foram gradativamente dando início às aulas telepresenciais.

No contexto das IES privadas, o retorno foi impulsionado justamente pelo caráter mercantilizado introduzido com o neoliberalismo abordado na seção antecedente. Ora, se a

educação é uma mercadoria, o aluno consumidor oferece uma contraprestação pecuniária pelo seu fornecimento. Uma vez interrompido o fornecimento de qualquer mercadoria, o movimento natural do consumidor é não prestar o preço, que, no caso das IES privadas, é a mensalidade.

Dessa forma, as IES privadas foram as primeiras a implementarem as aulas remotas no contexto da pandemia de Covid-19. Segundo apurado por Gusso *et al* (2020), em maio de 2020, menos de dois meses após o início das medidas de distanciamento social e da Portaria MEC n.º 343/2020, mais de 70% das instituições privadas já haviam retomado as aulas digitalmente, enquanto cerca de 89,4% das universidades federais permaneciam com as atividades suspensas.

Para os autores, a suspensão foi o meio encontrado pelas instituições públicas e algumas poucas privadas para que se pudessem desenvolver formas eficazes de adaptação e implementação de sistemas digitais, normalmente alheios à realidade do ensino presencial. No entanto,

Essas tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas ('novas') problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em 'meios digitais'); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias. (Gusso *et al*, 2020, p. 4)

Nos primeiros meses da pandemia, as universidades federais se viram diante de um desafio crucial: adaptar-se a uma nova realidade e reajustar seus planos educacionais para garantir a manutenção de seus objetivos primordiais. A transição para o ensino remoto, acompanhada das inerentes complexidades de implementação, foi caracterizada por um considerável intervalo temporal.

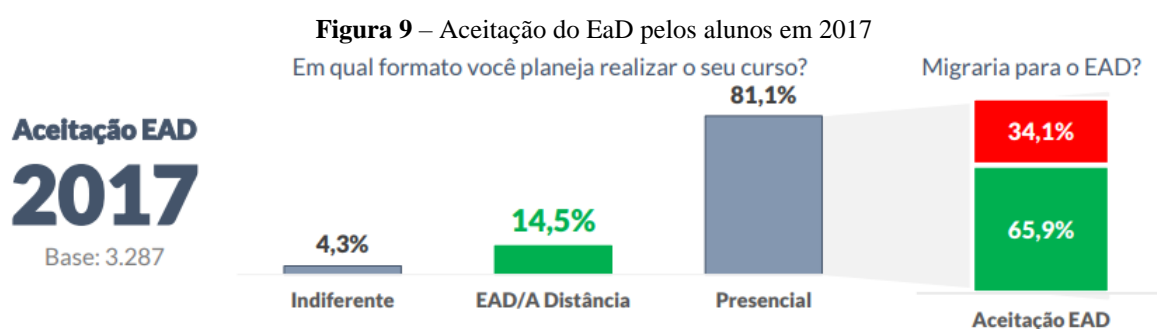
Conforme destacado por Mélo *et al.* (2020), um dos fatores que retardou a plena adoção do ensino remoto foi a necessidade de elaborar um plano de ação para proporcionar suporte digital emergencial aos alunos em situação de vulnerabilidade, a fim de possibilitar seu pleno engajamento nas atividades virtuais.

De todo modo, com a permanência da situação, uma a uma as instituições foram retomando as aulas de maneira remota através das TICs. Consultado os dados do Portal de Monitoramento do Ministério da Educação com relação ao controle da rede federal de ensino durante a pandemia de Covid-19, visualizamos que no mês de outubro/2020 todas as 69 universidades federais tinham retomado o ano letivo, mediado pelo ensino de modo remoto, isto é, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Brasil, 2021a).

Ergueu-se um discurso sobre a distinção entre o ensino remoto e o ensino a distância. Conquanto, de que maneira e até que ponto essas modalidades se mostraram realmente distintas? No capítulo seguinte, será mais bem analisado o caso da Universidade Federal do Acre, como amostra para uma pesquisa acerca do ensino remoto e suas implicações. Neste momento, buscamos entender os motivos pelos quais esse discurso foi construído, bem como tecer alguns comentários acerca de ambas as modalidades, em caráter geral.

Nesse sentido, embora tenhamos arrematado na seção antecedente que a educação a distância apresentou um crescimento gradativo nos últimos 20 anos, a modalidade não era aceita com tanta tranquilidade pelos alunos. Muito se debatia, justamente, sobre como efetivar a democratização do ensino em meio à desigualdade social vivenciada no país (Gusso, 2021).

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), indicou que no ano de 2017, apenas 14,5% dos estudantes tinham interesse em iniciar a sua formação no ensino a distância. Outrossim, dos 81,1% que pretendiam iniciar na modalidade presencial, um total de 65,9% afirmou que migraria para a modalidade a distância, de modo que 34,1% sustentou que não migraria. Eis a síntese dos dados realizada:



Fonte: ABMES (2020)

Riss (2012, p. 7) nos explica que “[...] a efetivação dos benefícios esperados com a implementação do ensino a distância nas instituições de ensino depende da aceitação desta inovação pelos alunos”. Independente desses benefícios serem genuínos ou mesmo reais, a máxima sobre a qual o seu pensamento se sustenta é válido: a aceitação é indispensável. Inclusive, essa foi a principal estratégia neoliberal para a perenidade de sua doutrina, traduzida em hegemonia cultural, consoante já debatido nesta pesquisa.

Portanto, para que o ensino remoto fosse bem recepcionado precisaria estar conceitualmente desvencilhado da polêmica circundante da educação à distância. Outrossim, não havia como conceitualmente defender que fossem a mesma modalidade porque a educação

a distância possui uma série de regulamentações, planejamentos e diretrizes, os quais em um contexto de emergência não tinham como ser efetivamente contemplados.

Nesse sentido, a própria Portaria MEC n.º 343/2020 optou por não utilizar a nomenclatura, limitando-se a dizer: “aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020a). Inclusive, os dados do MEC disponibilizados no Painel Coronavírus legendam como modalidades de ensino o presencial, o remoto/TIC³⁸ (tecnologias de informação e comunicação) e o híbrido, que é a junção de ambos.

Em sentido complementar ao aqui apresentado, o Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril de 2020, expôs:

Por **atividades não presenciais** entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono. (Brasil, 2020b, p. 5, grifo nosso)

Perceba, não se fala em ensino ou educação a distância, mas sim em atividades não presenciais. Para Gusso et al (2020, p. 5):

Ao contrário das experiências planejadas para ofertar EaD, no contexto de pandemia da Covid-19, o modo de oferta improvisado das disciplinas curriculares pelas IES tem sido designado como Ensino Remoto Emergencial (HODGES et al., 2020). Muitas IES fizeram adaptações para o ensino utilizando recursos on-line de modo não planejado, desconsiderando aspectos importantes da realidade de estudantes e professores, bem como aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos. Além dos riscos de, com essa prática, excluírem muitos estudantes que não tenham acesso à Internet, computador e demais tecnologias requeridas para esse meio de ensino (OCDE, 2020), tais instituições também podem ter falhado em prover recursos tecnológicos aos estudantes e capacitação aos professores para que pudessem planejar e viabilizar condições mínimas para o desenvolvimento e a implementação de um curso on-line de qualidade (HODGES et al., 2020).

Mancebo (2020) defende linha similar. Para a autora, a implementação do ensino a distância demanda uma cuidadosa, específica, precisa e deliberada fase de planejamento. Isso envolve uma abordagem que combina atividades presenciais sistemáticas com práticas pedagógicas especialmente desenvolvidas para essa estratégia de ensino. Portanto, “não há como transladar de forma açodada o planejamento de cursos presenciais em cursos baseados em trabalho remoto dos docentes” (Mancebo, 2020, p. 10).

³⁸ Ordem alterada somente para poder incluir a explicação do que significa TIC.

De todo modo, com o distanciamento social e a implementação dessas atividades não presenciais, teremos a consolidação do *home office*, ou teletrabalho, nas instituições de ensino superior. Para Antunes (2020), a pandemia de Covid-19 lançou uma bomba atômica exteriorizada como avanço tecnológico, pois o modo de trabalho instituído é, para o capital “o melhor dos mundos”, uma vez que:

[...] joga o trabalhador ou a trabalhadora na sua casa, isolado, não paga a ele transporte, alimentação, não paga nem a ele nem a ela nada dos gastos que ele tem dos equipamentos nas fábricas, nos escritórios, nas escolas, o que for, e mais, separa os trabalhadores e trabalhadoras dos seus companheiros de trabalho, individualiza o trabalho.

Mancebo (2020) argumenta que no teletrabalho o lar passa a ser a centralidade do trabalho e as jornadas de trabalho findam não cumprindo o acordado. Assim, entendemos que com a compulsoriedade do teletrabalho em razão da pandemia de Covid-19, houve um movimento silencioso de intensificação da flexibilização e precarização do trabalho. O lar perde o seu caráter subjetivo e passa a ser ambiente de trabalho constante.

Huws (2004), muito antes da pandemia de Covid-19, falou sobre uma nova categoria no contexto informacional: o “cybertariado”. Antunes (2009, p. 131) associa este conceito de “cybertariado” ao modo de acumulação flexível do toyotismo:

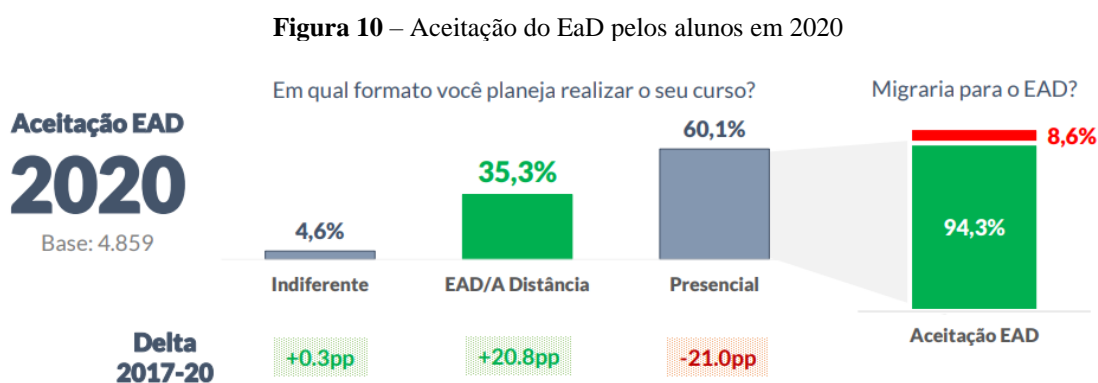
[...] se o século 20 pode ser caracterizado pelo que Braverman definiu como sendo a ‘era da degradação do trabalho’, as últimas décadas do século passado e os inícios do presente vêm presenciando a generalização de ‘outras formas e modalidades de precarização’, típicas da fase toyotista-flexibilizada, aquela responsável pela geração do cybertariado (Ursula Huws), uma nova força de trabalho global que mescla intensamente ‘informatização’ com ‘informalização’, uma simbiose entre o trabalho cyber em condições de lumpen

Mancebo (2020) explica que todo o trabalho do docente de ensino superior, que envolve o ensino, a pesquisa, a extensão e um crescente número de atividades administrativas foi levado para dentro da casa do professor. Aqui, vale lembrar o exposto por Gentili (1995, 1996) acerca da intensificação do trabalho docente. Então, com a pandemia todas as cobranças envolvendo excedente produtivo expostas na seção anterior são transmutadas para o interior do espaço familiar dos professores, que passam a ser trabalhador em tempo integral.

Especificamente na rede privada de educação superior, Mancebo (2020, p. 10) expôs notícias estaremcedoras acerca das estratégias adotadas na manutenção do lucro frente aos impactos da crise sanitária.

Como noticiou a imprensa, a Laureate, que congrega várias faculdades privadas, além de utilizar robôs na correção de trabalhos sem o conhecimento dos alunos, demitiu mais de uma centena de professores, em maio de 2020. A Uninove demitiu 300 professores em finais de junho, o Grupo Ânima de educação dispensou 150 docentes no início de julho, em Belo Horizonte. Modelos pré-fabricados de EAD vêm sendo oferecidos a governos e escolas (KRAWCZYK, 2020). Já há uma plataforma brasileira para quem quer ganhar dinheiro preparando aulas on-line e, tal como afirma um dos homens mais ricos do mundo, o Sr. Lemann, o EAD deverá se disseminar após a pandemia. Acontecimentos como estes, noticiados para a rede privada, não têm correspondência na rede pública. Mas, conforme analisou Krawczyk (2020, s.p.): ‘Seria muito ingênuo pensar que nossa universidade pública está isenta de pressões de interesses empresariais [tão fortes]’!

O apontamento de Lemann trazido por Mancebo (2020) é uma realidade mais presente do que se imagina. A aceitação do ensino a distância pelo EaD aumentou consideravelmente e a realidade trazida na figura 9, desde a pandemia de Covid-19, foi radicalmente alterada. Segundo dados da própria ABMES (2020), eis o cenário da aceitação do EaD em 2020:



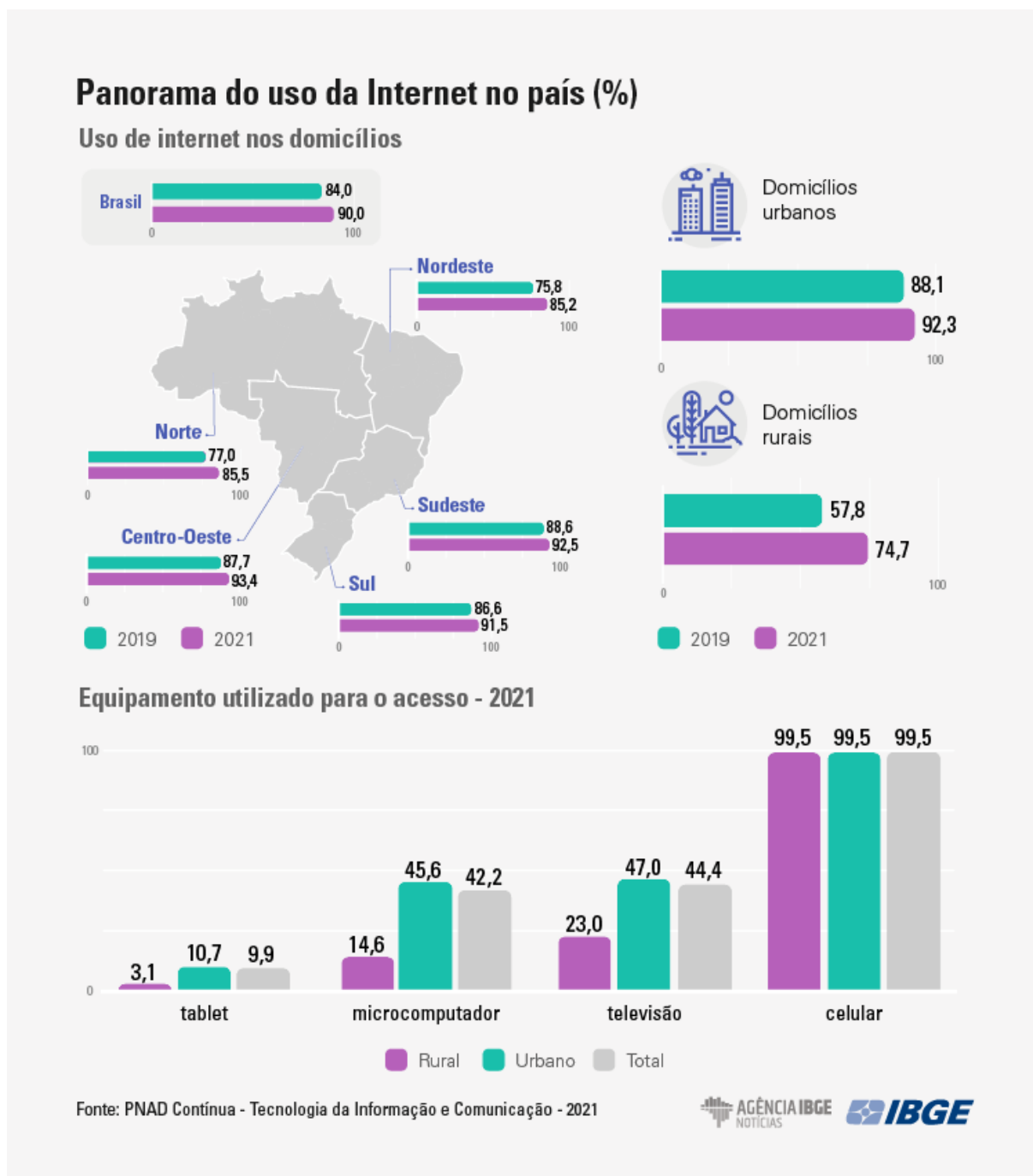
Fonte: ABMES (2020)

Entre os dados das figuras 9 e 10 verifica-se um aumento de 20.8 pontos percentuais da intenção dos alunos em começar a graduação na modalidade EaD, em detrimento de uma diminuição de 21 pontos percentuais da modalidade presencial. Essa tendência foi também corroborada pelo censo do ensino superior, conforme visto na figura 8, na qual foi demonstrado crescimento de 26,8% entre 2019 e 2020 e de 19,7% entre os anos de 2020 e 2021 (Brasil, 2021a).

Ademais, não se pode olvidar que a pandemia de Covid-19 reforçou em demasia a face da educação como mercado discutida na seção anterior. Todos os sujeitos da comunidade escolar, desde o aluno, ao docente e à própria instituição, em maior ou menor grau a depender do caso concreto, precisaram adquirir novos produtos tecnológicos para que a prestação fosse continuada remotamente.

Nesse ponto, importante são os dados do IBGE que indicam que, em 2021, a internet já era acessível em cerca de 90% dos domicílios urbanos do País e em 84% dos domicílios rurais.

Figura 11 – Panorama do acesso à Internet no Brasil segundo o IBGE



Fonte: IBGE (2022)

Em que pese o expressivo percentual, deve-se levar em consideração que há uma parcela que remanesce às margens do acesso à tecnologia. E, ainda, que a qualidade dos produtos e do próprio acesso disponível varia a depender da realidade financeira de cada cidadão, refletindo

a mesma dicotomia de classes presente historicamente no Brasil. Dessa forma, sendo a educação um direito de todos e se sustemos a sua democratização, não é racional vincular o seu fornecimento a uma condição de proprietário de bens e recursos, ao menos não sem políticas compensatórias dessa realidade desigual.

Noutra banda, para Antunes (2020), no contexto educacional, o teletrabalho, traduzido pelo ensino remoto emergencial, tende a mecanizar e padronizar os processos que deveriam ser individualizados, porque a distância enfraquece a necessária interação educador-aluno. Aqui, podemos destacar os grandes desafios da educação inclusiva, voltada para as pessoas com deficiência, nos moldes pesquisados por da Silva *et al* (2021).

Por todas as problemáticas circundantes ao ensino remoto emergencial, Mancebo (2020) o chamou de “EaD-improvisado”, ressaltando que é bem provável que tenha deixado muitos de fora e aprofundado, ainda mais, o Apartheid educacional. Inclusive, apontou que os dados do próprio EaD já não eram muito positivos, mesmo quando bem planejados, por conseguinte, não viu com bons olhos a qualidade do ensino no ensino remoto.

Durante a pandemia de Covid-19, o principal objetivo da humanidade era sobreviver e, para isso, o ensino remoto foi um instrumento necessário para que a vida pudesse ter algum suspiro de normalidade. Contudo, mesmo diante das diversas problemáticas que o circundam, houve pontos positivos, agregando-se mais tecnologia e inovação ao ensino.

Após o desenvolvimento de vacinas efetivas e campanhas de vacinação em massa no país, retomamos aos poucos o *status quo* anterior à catástrofe sanitária. O ensino presencial foi gradativamente reestabelecido, mas o ensino a distância segue ganhando forças. De outro lado, muito ainda se discute sobre os efeitos que o ensino remoto emergencial repercutiu. Por isso, no capítulo seguinte apresentaremos um estudo do caso dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em Geografia da Universidade Federal do Acre, no intuito de corroborar para a elucidação do debate ainda em voga.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO REMOTO E SEUS ENCADEAMENTOS NO (RE)ARRANJO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Neste capítulo será analisada a rápida transformação no contexto educacional durante o isolamento imposto pela pandemia da Covid-19, a qual impactou significativamente tanto docentes quanto discentes. Esta mudança abrupta, que implicou na transição para práticas de ensino remoto, trouxe consigo desafios notáveis em termos de planejamento estratégico para suprir as demandas impostas pela nova situação.

A pesquisa envolveu a coleta e a análise de informações e relatos detalhados através da aplicação de questionários com os professores, para traçar um comparativo em aspectos selecionados específicos do trabalho docente com a adoção do Ensino Remoto (ER), no intento de entender as dinâmicas e impactos dessa mudança no contexto educacional da Universidade Federal do Acre, mais especificamente no curso de graduação em Geografia nas modalidades licenciatura e bacharelado.

Na abordagem dessa modalidade educativa, foi crucial considerar as circunstâncias laborais e os meios disponíveis aos profissionais envolvidos. Durante o período designado para a resposta ao questionário, constatou-se que os participantes se engajavam em atividades de Ensino Remoto predominantemente de seus domicílios. Essas atividades exigiram a utilização de uma variedade de tecnologias, como computadores, telefones celulares, notebooks, tablets, câmeras. Paralelamente, ressaltou-se a necessidade de cursos de capacitação e uma conexão à internet de qualidade satisfatória para o suporte adequado às sessões virtuais.

Nesse contexto, o capítulo atual é utilizado como um ponto de referência para a interpretação dos dados, seguindo eixos previamente definidos, quais sejam: 1) Perfil e dados gerais dos docentes; 2) Condições de trabalho no ensino remoto emergencial; 3) O ambiente e as condições de trabalho no Ensino Remoto (ER)³⁹; e 4) O ensino de graduação e demais atividades no trabalho remoto e sobre a experiência e os impactos do trabalho no ensino remoto.

³⁹ Entende-se por Ensino Remoto Emergencial, nos moldes já delineados, o regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica assentada nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), preferencialmente com o uso de software livre e de código aberto.

3.1 HISTÓRICO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) e ENSINO REMOTO NA UFAC

Em 11 de março de 2020, com a rápida disseminação da Covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁴⁰ elevou a situação para o estado de pandemia. Diante desse cenário, o Ministério da Saúde do Brasil emitiu a Portaria n.º 356 para implementar e gerir as medidas previstas na Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Essa lei definiu ações específicas para lidar com a emergência de saúde pública de importância internacional provocada pelo coronavírus.

Devido às normas mencionadas anteriormente, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Portaria n.º 343 em 17 de março de 2020. Essa portaria estabeleceu a troca das aulas presenciais por aulas realizadas por meio digital, durante o período da Pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Explica Lacerda *et al.* (2020, p. 127) que:

O processo do Ensino Remoto Emergencial, utilizado pelas instituições de ensino públicas e privadas, foi a saída encontrada para que discentes e docentes continuassem em contato, mesmo que indireto, porém é importante ressaltar que não se trata da modalidade de Ensino a Distância (EAD), como muitos têm chamado.

Assim, destaca-se que a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) visou adaptar o ensino presencial para o formato digital, resultando em alterações significativas na estrutura e na metodologia do trabalho dos professores. Essas mudanças ocorreram em um ambiente marcado por incertezas e indefinições, exacerbadas por atitudes de determinados líderes – no contexto nacional brasileiro ganha destaque o próprio chefe do Poder Executivo da época, Jair Messias Bolsonaro – que entraram em conflito com as diretrizes das autoridades de saúde e as orientações baseadas em evidências científicas.

As consequências e os impactos causados pela pandemia geraram uma crise mundial de saúde, humanitária e econômica, repercutindo por diversas áreas da sociedade e afetando em grande escala a dinâmica do mercado de trabalho devido às complicações do vírus. O mundo do trabalho foi severamente atingido e entre os setores mais fortemente afetados está o sistema educacional (Bernardo, Maia e Bridi, 2020; Gestrado/UFMG, 2020).

Em resposta à situação emergencial, a ampla maioria das instituições de ensino superior no Brasil fecharam suas portas de forma repentina, levando os gestores a formular e

⁴⁰ Informação disponível no endereço eletrônico: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: agosto de 2023.

implementar planos emergenciais de contingência. Em uma medida significativa, em 18 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) permitiu que os cursos que tradicionalmente ocorriam de forma presencial pudessem ser adaptados para o formato *online*, com o objetivo de mitigar as interrupções educacionais causadas pela crise sanitária.

Dessa forma, diversas instituições se adaptaram à nova realidade e rapidamente retomaram suas atividades de forma virtual, não apenas no que tange às atividades administrativas e técnicas, mas também expandindo para as aulas de cursos de graduação e pós-graduação e, em que pese garantindo a continuidade do processo educativo em meio a um cenário desafiador, causando grandes reverberações na vida do discente e do trabalhador docente.

Conforme relatado por Arruda (2020, p. 262), “[...] instituições educacionais privadas notáveis, incluindo conglomerados como Kroton, Estácio e Unip, bem como universidades de prestígio representadas pelas Pontifícias Universidades Católicas em diversas regiões do Brasil, tomaram a iniciativa de adotar o ensino assistido por tecnologia a partir de março”.

A Universidade de São Paulo (USP)⁴¹ adotou uma postura em favor da continuidade das atividades acadêmicas de forma remota desde o princípio da crise sanitária, retomando formalmente tais atividades em 24 de março daquele mesmo ano. Em contraste, várias Universidades Federais adotaram uma abordagem mais meticulosa e deliberada para o planejamento do retorno às atividades acadêmicas a distância. Essa estratégia visava proporcionar um período adequado de adaptação e preparação para todos, focando em estruturar o processo de maneira eficiente para reduzir ao máximo os possíveis impactos associadas à transição para um modelo de educação não presencial.

No contexto estudado, em 16 de março de 2020, a reitora vigente da Universidade Federal do Acre (Ufac), com base na decisão do Conselho Universitário (Consu), autoridade máxima em normas e decisões da política universitária da instituição, determinou a suspensão das atividades acadêmicas por 15 dias, a partir de 17 de março de 2020. Esta decisão foi formalizada pela Resolução n.º 3, datada de 30 de março de 2020, que, por sua vez, ratificou a Resolução da Reitoria n.º 4, de 16 de março de 2020.

Adicionalmente, a Resolução n.º 4, também de 30 de março de 2020, estabeleceu a suspensão por tempo indeterminado do calendário acadêmico, das reuniões presenciais de colegiados, bem como das aulas presenciais em todos os níveis, incluindo o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, graduação e pós-graduação e o funcionamento das

⁴¹ Fonte: <https://jornal.usp.br/institucional/press-release/comunicado-sobre-o-adiamento-do-inicio-das-aulas-na-usp-leste/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

bibliotecas da instituição. Essa medida afetou tanto o campus sede, em Rio Branco/AC, quanto o campus Floresta, em Cruzeiro do Sul/AC. A universidade também cancelou todos os eventos planejados para serem realizados em seus campi. Além disso, foi determinado que as atividades administrativas deveriam ser realizadas de forma remota, adotando o sistema de trabalho em casa (*home office*).

A Instrução Normativa Propeg n.º 01, de 02 de abril de 2020, emitida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propeg), orientou as atividades em programas de iniciação científica, desenvolvimento tecnológico, inovação e pós-graduação *stricto sensu* após a suspensão das atividades acadêmicas. Ela autorizou a realização de reuniões, orientações, exames de qualificação e defesas de forma virtual. O ensino a distância (EaD) foi permitido apenas para cursos que já incluíam essa modalidade em seus projetos (Ufac/Propeg n.º 1/2020).

Cabe ressaltar que diferentemente da Pró-Reitoria de Graduação, a Propeg mobilizou recursos para a aquisição de notebooks para apoio às atividades de ensino remoto emergencial. Cada um dos 20 programas de pós-graduação da Ufac receberam um notebook novo para propiciar o apoio, por meio de empréstimo para docentes que não possuísem computador com câmera para ministrar suas aulas pelo *Google Meet* ⁴² ou por outra tecnologia de reunião *online*.

Mais à frente, no dia 03 de junho de 2020, a reitora da Ufac, promulgou a Portaria n.º 1009. Essa portaria teve como principal finalidade a formação de um Grupo de Trabalho Acadêmico (GT). A missão primordial do grupo foi desenvolver um Plano de Contingência. Esse plano deveria delinear as estratégias que a Ufac adotaria em três áreas fundamentais – ensino, pesquisa e extensão – durante o período de isolamento social causado pela pandemia, bem como no cenário que adviria após a pandemia.

Pouco tempo depois, a Universidade Federal do Acre (Ufac), por meio da Resolução n.º 05 de 02 de julho de 2020, após deliberações do Conselho Universitário (Consu), autorizou a retomada das aulas de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) de forma remota e emergencial, deixando a decisão de adotar este formato a critério de cada curso. Em cumprimento às portarias n.º 343 e n.º 345 do Ministério da Educação, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a forma escolhida para disponibilizar atividades escolares. Essa mudança exigiu dos profissionais da educação adaptações às novas tecnologias e às plataformas digitais.

⁴² O *google Meet* é um instrumento tecnológico projetado e desenvolvido com o propósito específico que possibilita a realização de videochamada de forma remota, podendo ser usado por computadores, notebooks e aparelhos telefônicos. Esta ferramenta destaca-se pela sua elevada qualidade de áudio e vídeo, além de suportar a participação simultânea de um número significativo de usuários online

Diante desse cenário, o espaço educacional, uma vez que a sala de aula foi considerada um ambiente de aglomeração e alta probabilidade de disseminação do vírus, foi sem dúvida um dos mais impactados dentre todas as esferas sociais, políticas e econômicas. Dito isso, o trabalho remoto foi a opção adotada pelas instituições de ensino superior para dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e realização das atividades educacionais remotamente.

Sobre esse tema, Bernardo *et al.* (2020) aponta que, além de reestruturar a prática pedagógica, os educadores enfrentaram desafios na implementação das aulas síncronas (online, simultânea ou em tempo real) ou assíncronas (gravadas ou não simultâneas). Segundo ele, a adaptação ao ensino remoto emergencial exigiu dos professores mudanças na organização do seu trabalho, incluindo os locais usados para condução das aulas, sejam elas realizadas em tempo real ou de forma não simultânea (Bernardo *et al.*, 2020, p. 21).

Com relação às aulas da graduação, a Ufac adotou, de forma excepcional e por um período definido, a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), denominada 2020/PLE/ERE (Período Letivo Especial). Esse período teve início em 26 de outubro de 2020 e se concluiu em 28 de janeiro de 2021, conforme estabelecido pela Resolução Consu n.º 11, datada de 28 de agosto de 2020.

Além disso, o Ensino Remoto Emergencial, segundo os documentos oficiais, deveria ser implementado juntamente com o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas para preparar os docentes, além de fornecer treinamento necessário para professores no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Foi previsto também o oferecimento de suporte para a inclusão digital, especialmente aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica inscritos em disciplinas disponibilizadas nesse formato, já que não era obrigatória a realização de disciplinas remotas pelos discentes.

Para fomentar a adesão estudantil às atividades do regime de Ensino Remoto Emergencial, a Ufac, por meio de sua Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), implementou a concessão de bolsas de auxílio inclusão digital no montante de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais), destinadas a estudantes economicamente vulneráveis. Esse auxílio almejava subsidiar a compra de dispositivos tecnológicos. Além disso, *chips* telefônicos com pacotes de dados foram distribuídos para viabilizar o acesso à internet, permitindo que os discentes continuassem os estudos.

Adicionalmente, para a execução das aulas *online*, a instituição recomendou duas plataformas digitais para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Os docentes foram incentivados a utilizar essas plataformas para planejar e conduzir suas aulas, estabelecendo

interações com os estudantes. Uma delas foi o *G Suite*⁴³, um pacote integrado que inclui serviços de e-mail, armazenamento de arquivos, videoconferências, salas de aula virtuais colaborativas, ferramentas para criação de formulários, calendários e aplicativos de edição de documentos, planilhas e apresentações. A outra foi o *Moodle*, um sistema de código aberto projetado para ambientes virtuais de aprendizagem.

É importante destacar que a instituição escolheu o *G Suite*, um produto de uma empresa privada, devido às suas funcionalidades que atendem diversas exigências do ensino remoto. Esta escolha proporcionou aos professores e alunos acesso a um banco de dados mais extenso através de contas institucionais, o que supera as limitações de contas pessoais pacotes estes reduzidos drasticamente agora em 2024. Paralelamente, o *Moodle*, já integrado às práticas digitais dos docentes, foi utilizado tanto para compartilhar materiais didáticos de cursos e disciplinas, quanto para facilitar a comunicação com os estudantes.

Aqui, é possível visualizar com nitidez a mercantilização da educação alcançando níveis estratosféricos no contexto pandêmico. Perceba que para que o ensino, a pesquisa e a extensão prosseguissem foi indispensável a aquisição de produtos. Seja por meio de recursos próprios dos sujeitos discentes e docentes ou por meio de recursos institucionais providos pelo governo, o fato é que foi necessária a compra de mercadorias que antes eram prescindíveis à oferta da educação. Portanto, como já introduzido alhures, o processo descrito por Marrach (1996), no qual a política neoliberal transforma a educação como mercadoria e como um mercado, ganha propulsão estratosférica durante a Pandemia de Covid-19.

Outrossim, seguindo o estabelecido nos documentos oficiais, para aprimorar o acesso às plataformas digitais listadas, a instituição providenciou treinamento para os docentes e criou um "Espaço de Apoio Acadêmico" no sítio eletrônico da instituição, (<https://ensinoremoto.ufac.br/>). Esse espaço contém tutoriais e recursos para assistência técnica à comunidade interna em atividades à distância. As coordenações e centros acadêmicos, com respaldo da instituição, assumiram a responsabilidade de instruir os estudantes sobre as plataformas implementadas.

É salutar destacar que, durante o Período Letivo Especial, a participação nas atividades de ensino à distância não foi obrigatória para os professores. Dessa forma, a decisão sobre a designação dos professores para os componentes curriculares necessários foi tomada pelas

⁴³ O "*G Suite*" é uma edição gratuita de colaboração provida em nuvem pela Google, composta pelos serviços principais do "G Suite", incluindo Google Sala de Aula, Sincronização do Chrome, Gmail, Google Drive, Google Agenda, entre outros serviços. Fonte: (https://gsuite.google.com/intl/pt-br/terms/user_features.html).

Assembleias de Centros Acadêmicos, que livremente poderiam deliberar sobre o assunto e repassar o acordado junto aos docentes à Pró-reitora.

Antes da pandemia, os semestres letivos regulares da Ufac eram compostos por 108 dias letivos de ensino. Com a chegada do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a Universidade encarou pela primeira vez semestres letivos mais curtos, com 72 dias de duração, isto é, com apenas 2/3 (dois terços) dos dias do regime regular. As atividades didático-pedagógicas foram executadas de forma síncrona⁴⁴ e de forma assíncrona⁴⁵, sendo que em tese as atividades assíncronas tinham a incumbência de complementar o terço reduzido dos dias do período letivo. De toda forma, esta redução substancial na quantidade de dias letivos impôs desafios significativos tanto para docentes quanto para discentes.

Eis, então, o impulsionamento de outra característica da mercantilização da educação: a intensificação do trabalho docente, nos moldes encartados anos antes por diversos autores, tais como Ferrer e Rossignoli (2016) trabalhados no capítulo anterior. As autoras, ao discutir a proletarianização do trabalhador docente, delimitaram que para atender à lógica do capital, esses sujeitos reiteradamente são privados do mínimo existencial digno, sobretudo por falta de tempo livre para os anseios próprios. Na mesma linha, já sob a ótica da pandemia, foi o que evidenciou Mancebo (2020).

Ademais, argumenta Alves G. (2014, p. 18):

A vida reduzida também é vida enxuta, na medida em que a vida das pessoas humanas tende a reduzir às partes necessárias à ‘montagem’ das exigências sistêmicas. No modo vida just-in-time, o tempo de vida disponível se reduziu a tempo de trabalho (e consumo) estranhado. O sentido da instrumentalidade se impõe àqueles que organizam o seu tempo disponível: ‘Eu faço não o que me dá fruição de vida, mas sim, o que tem utilidade para minha carreira profissional’. O tempo de vida é reduzido às atividades necessárias à carreira profissional e aos requerimentos alienados de consumo e status social.

No Ensino Remoto Emergencial (ERE) implementado na Ufac, os docentes foram obrigados a reestruturar seus planos de ensino para se adaptarem a um calendário comprimido, trabalhando em horários excedentes aos habituais, já que a adaptação das aulas remotas exigia mais tempo de preparo, sem contar a sobreposição do tempo de trabalho com o tempo da vida

⁴⁴ Atividades didático-pedagógicas síncronas são aquelas que possibilitam a interação simultânea entre participantes que se encontram em espaços físicos diferentes, mas conectados, via internet, a um mesmo ambiente virtual, para o estudo de conteúdos diversos e demais atividades de ensino-aprendizagem. Resolução CONSU Ufac, nº 11, de 28 de agosto de 2020).

⁴⁵ Atividades didático-pedagógicas assíncronas são aquelas que podem ser realizadas por meio de plataformas, ferramentas digitais e outras estratégias de interação não digital que possibilitem a comunicação não simultânea entre participantes que se encontram em espaços físicos diferentes, dentro de um prazo pré-estabelecido pelos(as) docentes responsáveis pela atividade. (Resolução CONSU Ufac, nº 11, de 28 de agosto de 2020).

familiar. Adicionalmente, o fechamento dos espaços físicos da Universidade, como salas de aula, laboratórios e biblioteca, e a inacessibilidade aos equipamentos que a Ufac disponibilizava anteriormente, restringiram ainda mais os recursos educacionais disponíveis para alunos e professores.

Dito isso, a dinâmica da sala de aula, anteriormente caracterizada pela presencialidade antes da pandemia, sofreu uma transformação para o formato virtual. Esse novo formato não apenas implica desafios relacionados à tecnologia, mas também priva os professores da interação face a face e do contato visual com os estudantes, elementos cruciais no processo educativo. Essa adaptação e suas consequências foram observadas por Bernardo (2020).

Para os professores, o isolamento social tornou-se o nó górdio das relações que permeiam o ambiente educacional, tanto em relação às trocas com os colegas de área, quanto nas aulas, seja na modalidade síncrona ou assíncrona, pois trata-se de um contexto de **individualização** extrema, onde cada um está atrás de sua máquina exaurido com suas inúmeras atividades. (Bernardo *et al.*, 2020, p. 33, grifo nosso).

Posteriormente, de acordo com a Resolução Consu n.º 19, datada de 5 de janeiro de 2021, a Ufac aprovou a implementação do período letivo complementar (PLC), marcando a retomada do ano letivo de 2020 e o início do ano letivo de 2021 para os cursos de graduação presenciais da instituição. Esse período especial incluiu atividades acadêmicas nos formatos de ensino remoto, ensino híbrido e presencial, com início em 15 de fevereiro de 2021 e encerramento em 20 de março do mesmo ano, conforme estabelecido no Calendário das Atividades Acadêmicas. Os formatos de ensino adotados durante o período letivo complementar foram equivalentes aos semestres 2020/1º, 2020/2º e 2021/1º.

Segue abaixo os procedimentos metodológicos de ensino de acordo com a resolução supracitada:

1. No formato remoto, as atividades podem ser divididas em síncronas, onde todos os participantes estão conectados à internet e interagem em tempo real, e assíncronas, que consistem em atividades e tarefas realizadas offline, permitindo flexibilidade no horário de execução.
2. No formato híbrido, a metodologia envolve tanto as atividades de ensino no formato remoto, que podem ser síncronas ou assíncronas, quanto as atividades de ensino desenvolvidas de forma presencial. É importante especificar detalhadamente como essas atividades serão conduzidas e integradas para proporcionar uma experiência educacional abrangente e eficaz.

Dessa forma, percebe-se que o retorno do ano letivo trouxe desafios semelhantes aos enfrentados no ano anterior. No entanto, é importante destacar que esses desafios se intensificaram devido a algumas mudanças significativas. O ensino, agora, não estava mais na

categoria de "emergencial", mas sim no formato contínuo de ensino remoto síncrono e assíncrono. O formato híbrido também foi adotado, combinando atividades remotas e presenciais.

As atividades acadêmicas de graduação realizadas remotamente foram estendidas por mais dois semestres (2021/PLC e 2021/2º), ocorrendo de 10 de fevereiro de 2022 a 14 de junho de 2022, de acordo com a Resolução Consu n.º 65, de 16 de dezembro de 2021. Os componentes curriculares foram oferecidos no formato remoto e/ou híbrido, conforme as necessidades pedagógicas e decisões dos Colegiados dos Cursos.

Em 30 de maio de 2022, a Reitora da Universidade Federal do Acre emitiu a Portaria n.º 4101⁴⁶, que determinou o retorno das atividades acadêmicas presenciais na instituição. A retomada das atividades acadêmicas das graduações em modalidade presencial foi iniciada em 30 de junho de 2022, correspondente ao primeiro semestre letivo de 2022. Este período estendeu-se até 27 de outubro de 2022, totalizando 108 dias letivos.

É importante salientar que a implementação do ERE na maioria das instituições de ensino, incluindo a Ufac, ocorreu de maneira abrupta e não democrática. Faltou diálogo com entidades importantes, como o sindicato docente e o diretório central dos estudantes, além de discussões efetivas com os docentes por meio dos colegiados dos cursos. Questões como a regulamentação do ERE, as condições de trabalho e o acesso às tecnologias digitais não foram devidamente debatidas.

O ensino remoto emergencial e o ensino remoto como um todo, estabelecido na Ufac, implicou em formas de precarização dos professores, aumentando substancialmente sua presença e demanda na transição das aulas presenciais às remotas *on-line*, exigindo adequações com relação a (re)organização do próprio trabalho, desde o espaço domiciliar sendo utilizado para ministrar as aulas, à criação de propostas de ensino a novos modelos de avaliação para os estudantes de forma não presencial, além do manuseio e novos conhecimentos das ferramentas digitais (*softwares*, computadores, plataformas digitais, entre outras).

⁴⁶ Portaria N.º 4101 - Art. 1º DETERMINAR o retorno das atividades acadêmicas e administrativas presenciais no âmbito da Universidade Federal do Acre a partir de 06 de junho de 2022. Art. 2º TORNAR extinto, a partir de 06 de junho de 2022, o regime de trabalho remoto implantado nesta Ifes em função do contexto epidemiológico da COVID-19, classificado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como pandemia. Art. 3º ALTERAR o art. 7º da Portaria Normativa nº 1, de 09 de março de 2022 (0462305), excluindo a possibilidade de permanência em trabalho remoto. Art. 4º REVOGAR o inciso II do art. 2º e os artigos 10, 14, 15, 16, 17 e 18 da Portaria Normativa nº 1, de 09 de março de 2022 (0462305). Art. 5º AUTORIZAR, excepcionalmente, que as atividades acadêmicas dos servidores docentes do semestre 2021/2, permaneçam no formato que foi planejado e aprovado no colegiado do curso até o término do semestre. Art. 6º Esta portaria entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Nesse sentido, Bridi *et al.* (2020) salienta, a partir de pesquisa aplicada aos professores em condição de ensino remoto, que os trabalhadores da área educacional indicaram dificuldades no desenvolvimento do trabalho na modalidade remota, além do aumento de horas trabalhadas, uma vez que o ensino remoto demandou novos desafios e conhecimentos. Por isso, Mancebo (2020), em linha similar, entende que, na modalidade, a centralidade do trabalho docente é o lar, o que o distancia de sua natureza ontológica de lazer e descanso; e que os novos desafios exigem novas capacitações por parte docente, motivo pelo qual, reiteradamente, as jornadas de trabalho findam não cumprindo o acordado.

Ademais, para melhor compreender as circunstâncias que envolvem o exercício profissional dos docentes dos cursos de Geografia da Ufac, bem como as perspectivas desses educadores sobre o ensino, é proposto, por meio das seções subsequentes, estabelecer delimitações conceituais relativas ao trabalho remoto. Adicionalmente, pretende-se realizar a análise dos dados qualitativos e quantitativos oriundos da pesquisa de campo conduzida especificamente para este propósito.

3.2 TELETRABALHO NO SETOR PÚBLICO E A PANDEMIA DE COVID-19

A implantação do teletrabalho no Brasil, durante a pandemia da Covid-19, representou uma transformação significativa no universo das tecnologias de informação e comunicação (TIC), abriu caminho para a viabilidade e, frequentemente, o apelo de poder exercer funções profissionais de qualquer lugar do mundo. Antes da pandemia, em que pese a reforma trabalhista de 2017, o teletrabalho no Brasil era pouco expressivo, mesmo que, desde 2005, já houvesse iniciativas nesse sentido no serviço público. O pioneiro foi o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), conforme aponta Silva (2015). Após o SERPRO, outras instituições também adotaram o teletrabalho, incluindo o Tribunal de Contas da União (TCU), a Secretaria da Receita Federal (SRF) e Advocacia Geral da União (AGU).

As discussões acerca dos conceitos do teletrabalho, conhecido também como *home office*, trabalho remoto ou trabalho à distância, é extremamente relevante para também auxiliar na compreensão de como a adoção do teletrabalho influenciou no trabalho dos docentes da Ufac e sobre o processo de implantação pela instituição dessa modalidade durante o período pandêmico. Esses termos são frequentemente encontrados na literatura, não podendo ser definidos apenas por um parâmetro. Eles podem ser usados tanto como sinônimos, quanto como representativas de categorias específicas, dependendo do referencial teórico e da metodologia adotada por cada autor.

O termo "*telecommuting*", traduzido em português como teletrabalho, foi introduzido pelo americano Jack Nilles em 1976. De acordo com Nilles (1976), o conceito de teletrabalho envolve a ideia de "trazer o trabalho até os trabalhadores em vez de transportar os trabalhadores até o local de trabalho". Isso implica em realizar atividades regularmente fora do escritório principal, por um ou mais dias na semana, seja em casa ou em um local destinado a telesserviços. Van Sell e Jacobs (1994) caracterizam o teletrabalho pela utilização de computadores e equipamentos de telecomunicações para trabalhar em casa ou em um local remoto, um ou mais dias por semana. Já Costa (2007, p. 106) define o teletrabalho como "ferramenta e produto da reestruturação global do capital, do trabalho e dos mercados, em direção à fluidez da acumulação flexível".

Para Antunes (2020), no livro "Coronavírus: o trabalho sob o fogo cruzado", considera que o teletrabalho e *home office* se tornaram um laboratório de experimentação para o capital e seus gestores. Ele prevê um crescimento significativo do teletrabalho no período pós-pandemia, devido às vantagens empresariais demonstradas. Antunes afirma que a diferença entre o teletrabalho e o *home office* é que este, de caráter sazonal, deve ser realizado como o trabalho dentro da empresa, ainda que à distância, e naquele a empresa não controla jornada ou realiza remuneração adicional, exceto pelo reembolso de possíveis despesas (Antunes, 2020, não paginado). Dessa forma, é importante fazer uma distinção entre as atividades tradicionalmente associadas ao trabalho em domicílio e o conceito de teletrabalho.

Segundo Holzmann (2011), trabalho em domicílio está mais intimamente ligado a um tipo de relação de produção industrial, típica do início da Revolução Industrial. Esta abordagem envolvia a distribuição de diferentes etapas do processo produtivo entre as residências dos trabalhadores, antes da consolidação da produção nas fábricas. Esse modelo de produção foi revivido no contexto da reestruturação produtiva, servindo como uma maneira de tornar a estrutura de produção mais flexível. Atualmente, essa prática pode ser vista como uma tática das indústrias para reduzir custos, o que é frequentemente interpretado como uma forma de precarização do trabalho.

Por outro lado, as origens do teletrabalho, que é menos dependente da indústria de manufatura e mais associado ao emprego de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), remontam à década de 1970. Foi nessa época que o conceito de teletrabalho (também conhecido como "*telecommuting*" ou "*telework*" em inglês) emergiu, unindo as ideias de "trabalhar à distância" e "trabalhar de casa". Durante a transição das décadas de 1970 para 1980, várias formas de teletrabalho emergiram como soluções para minimizar a necessidade de deslocamento entre a casa e o local de trabalho, conhecido em inglês como "*commuting*".

Nos Estados Unidos, o termo "*telecommuting*" é mais comum, destacando a substituição do deslocamento físico ao trabalho por ferramentas telemáticas. Na Europa, predomina o termo "*telework*", que se concentra nas atividades realizadas através de tecnologias. Ambos se referem à tendência de realizar trabalho remoto sem necessidade de deslocamento físico. O termo "*home office*" também é usado, mas especificamente para trabalho realizado na casa do trabalhador, dentro do contexto mais amplo de teletrabalho.

Para a Organização Internacional do Trabalho (2020, p. 5-7), as diferentes formas de trabalho podem ser descritas da seguinte maneira:

- a) Trabalho à Distância: é o trabalho executado integralmente ou em parte em um local alternativo ao habitual;
- b) Teletrabalho: refere-se ao trabalho realizado fora do estabelecimento do empregador, utilizando dispositivos eletrônicos como computadores, tablets ou telefones;
- c) Trabalho em Domicílio: é o trabalho feito integralmente ou parcialmente na residência do trabalhador;
- d) Trabalho Baseado em Casa: é uma variação do trabalho em domicílio, onde a residência do empregado é o principal, mas não necessariamente o único, local de trabalho

Esses tipos de trabalho remoto compartilham a lenda de tornar os locais de trabalho mais flexíveis e, frequentemente, os horários dedicados a eles, eliminando a necessidade de deslocamento físico do empregado até o local de trabalho em favor do uso de tecnologias de informação e comunicação à distância. No entanto, bem sabemos, com base nas discussões externadas até então, que a flexibilização do trabalho está intimamente associada à sua precarização, consoante arremata Alves J. (2014).

Essas modalidades de trabalho começaram a ser documentadas de maneira mais sistemática, ganhando atenção no campo acadêmico a partir da década de 1990 – período em que começaram a ser entendidas de uma forma mais próxima ao conceito que nos é relevante atualmente. No Brasil, o conceito de teletrabalho foi formalmente introduzido em agosto de 1997, durante a realização do Seminário Home Office/Telecommuting – Perspectivas de Negócios e de Trabalho para o terceiro milênio.

Em 1999 foi criada a Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividade (SOBRATT) que lançou, em 2015, uma cartilha para orientar a implementação do teletrabalho, não pretendendo ser um manual completo, mas um guia inicial para esta modalidade de trabalho. A SOBRATT afirma que trabalho remoto é o mesmo que teletrabalho. No entanto, o teletrabalho sempre é realizado de forma remota, contudo, nem todo trabalho remoto poderia

ser classificado como teletrabalho porque o mesmo pode ser realizado dentro das dependências da empresa.

Destarte, a SOBRATT define:

Teletrabalho é todo e qualquer trabalho realizado à distância (tele), ou seja, fora do local tradicional de trabalho (escritório da empresa), com a utilização da tecnologia da informação e da comunicação, ou mais especificamente, com computadores, telefonia fixa e celular e toda tecnologia que permita trabalhar em qualquer lugar e receber e transmitir informações, arquivos de texto, imagem ou som relacionados à atividade laboral.

Em 2017, o teletrabalho foi oficialmente inserido e reconhecido juridicamente no Brasil com a reforma trabalhista. A Lei n.º 13.467/2017 estabeleceu diretrizes para a modalidade de teletrabalho no Brasil, incorporando o artigo 75-B em seu texto. Este artigo caracteriza o teletrabalho como a realização de tarefas predominantemente fora das instalações do empregador, utilizando meios tecnológicos de informação e comunicação. Estas tarefas, por sua natureza, não se qualificam como trabalho externo. A Lei também menciona que idas esporádicas do empregado ao local de trabalho do empregador para realizar determinadas funções que necessitam de sua presença física não modificam a natureza do regime de teletrabalho.

A implementação do teletrabalho em órgãos públicos no Brasil ganhou uma base mais sólida e segura com a promulgação da Lei n.º 12.551/2011, que alterou a Consolidação das Leis Trabalhistas para alterar o seu artigo 6º⁴⁷. Essa lei foi um marco, pois proporcionou a adoção dessa modalidade de trabalho com maior segurança jurídica tanto nas empresas privadas, como também em instituições governamentais por ela regidas.

É importante destacar que, no setor público, em sua maioria⁴⁸, o regime de trabalho segue legislações distintas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aplicáveis ao setor privado, resultando em particularidades específicas. Em decorrência dessa diferença, as organizações públicas foram compelidas a desenvolver e implementar suas próprias normas internas para regular e gerenciar o teletrabalho, garantindo assim uma transição para essa nova forma de execução de atividades laborais.

⁴⁷ Que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego. Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio.

⁴⁸ Com exceção dos empregados públicos, predominantes nas instituições da Administração Pública indireta de personalidade jurídica de direito privado, tais como sociedades de economia mista e empresas públicas.

No contexto da pandemia, a fim de normatizar a adoção do teletrabalho, o Governo Federal emitiu, em 30 de julho de 2020, a Instrução Normativa n.º 65/2020. Esta norma constitui uma diretriz oficial, delineando orientações e critérios abrangentes para os órgãos e entidades pertencentes ao Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC). Essencialmente, esta Instrução Normativa foi concebida para regular a implementação e execução do teletrabalho no setor público. Cabe enfatizar que o Art. 5º dessa normativa definiu que: “Art. 5º As atividades que possam ser adequadamente executadas de forma remota e com a utilização de recursos tecnológicos serão realizadas preferencialmente na modalidade de teletrabalho parcial ou integral (Brasil, 2020, não paginado)”.

A referida viabilizou a adoção do teletrabalho no âmbito do serviço público federal, abrangendo também as instituições de ensino superior federais. No que tange à sua execução, é notório o que se destaca no Artigo 7º: "A implementação de programa de gestão é facultativa à Administração Pública e ocorrerá em função da conveniência e do interesse do serviço, não se constituindo direito do participante" (Brasil, 2020, não paginado). Cabe aqui destacar, conforme já mencionado neste capítulo, que as implementações não foram realizadas de forma democrática a fim de prover espaços de debates com a comunidade universitária no intuito de reduzir os impactos. A instrução normativa n.º 65, definiu ainda o teletrabalho como:

[...] modalidade em que o cumprimento da jornada regular pelo participante pode ser realizado fora das dependências físicas do órgão, em regime de execução parcial ou integral, de forma remota e com a utilização de recursos tecnológicos, para a execução de atividades que sejam passíveis de controle e que possuam metas, prazos e entregas previamente definidos e, ainda, que não configurem trabalho externo, dispensado do controle de frequência, nos termos desta Instrução Normativa; (BRASIL, 2020).

Por fim, em uma análise geral, constata-se que a avaliação das delimitações conceituais do teletrabalho, em um contexto específico, necessita de uma abordagem que considere os elementos singulares e intrínsecos de cada situação. Essa perspectiva enfatiza a relevância de uma investigação aprofundada na literatura existente sobre o tema, como um passo preliminar essencial. Tal investigação é fundamental para compreender as variáveis e dinâmicas envolvidas, permitindo, assim, uma aplicação mais precisa e contextualizada desses conhecimentos à realidade específica do trabalho. Este processo não só enriquece a análise, mas também assegura que as conclusões e recomendações sejam fundamentadas e pertinentes ao caso em estudo.

3.3 PERFIL DEMOGRÁFICO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

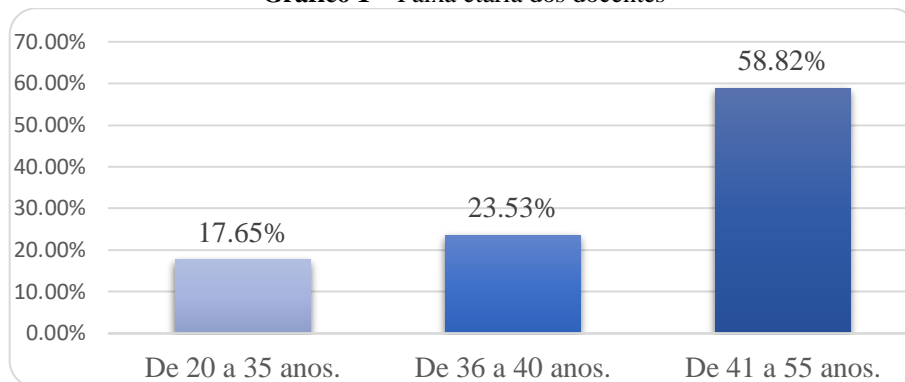
A priori, destaco que foram entrevistados exclusivamente docentes dos cursos de Geografia, nas modalidades licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Acre. Na análise do perfil demográfico dos docentes entrevistados nessa pesquisa, registrou-se a participação de 17 docentes e identificou-se uma distribuição de gênero específica entre os participantes: 41,2% foram identificados como femininos e 58,8% masculinos.

Dessa forma, embora tenhamos tentado oferecer uma visão quantitativa da representação de gênero equilibrada dentro do grupo pesquisado, a predominância de interlocutores foi do gênero masculino. Assim sendo, não se deve olvidar que os resultados aqui apresentados sofrem a influência dominante da perspectiva masculina e, por isso, tivemos o cuidado de não silenciar as questões de gênero frente à problemática.

É essencial destacar que, embora o estudo revele uma paridade de gênero entre os professores, isso não implica concluir que os desafios e impactos foram os mesmos para todos. A desigualdade entre os gêneros leva em consideração a existência de uma carga desproporcional sexista e tradicionalmente imputada às mulheres de tarefas domésticas e outros trabalhos não remunerados habitualmente invisibilizadas na cultura brasileira. Dessa forma, em regra, teremos, para as mulheres, um acúmulo de responsabilidades de suas vidas privadas e profissionais, criando reiteradamente uma sobrecarga maior para elas em comparação aos homens.

Dito isso, a crise sanitária causada pela Covid-19 realçou os desafios e a vulnerabilidade das condições laborais das mulheres no Brasil. Este cenário é um reflexo das desigualdades de gênero historicamente enraizada no país. Bridi *et al.* (2020) salienta que uma das principais questões enfrentadas pelas mulheres durante a pandemia foi o desafio de equilibrar emprego, tarefas domésticas e responsabilidades de cuidados dentro de casa, provocando uma mudança drástica na dinâmica familiar. Assim, o trabalho produtivo em domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino (Antunes, 2002).

Analisando a distribuição etária dos professores conforme apresentado no gráfico 1, identifica-se que a faixa etária predominante é a de 41 a 55 anos. Em seguida, destaca-se o grupo com idades entre 36 a 40 anos. Por último, observa-se a faixa de professores mais jovens, que inclui aqueles com idades entre 20 a 35 anos. Portanto, a prevalência é maior entre os profissionais mais experientes, com menor representatividade entre os mais jovens.

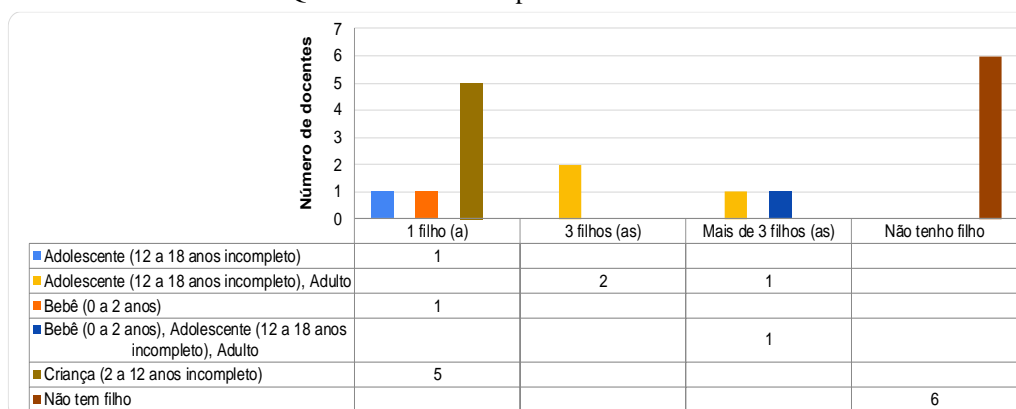
Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes

Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes

Destaca-se que faixa etária pode ser um fator significativo em uma pandemia, influenciando sua vulnerabilidade à doença, adaptação a tecnologias de ensino online. Essas diferenças também afetam a interação com os alunos, impactando a qualidade do ensino e a experiência educacional.

Quanto ao estado civil dos docentes, 41,2% declararam-se casados, seguidos dos solteiros 35,3%. O terceiro maior índice foi de docentes em união estável 17,6% e, por fim, um(a) docente 5,6% se declarou divorciado.

Na distribuição do número de filhos, a maioria, representando 41,2%, tem mais de um filho. Aqueles que não têm filhos compõem o segundo maior grupo, com 35,3%. Um total de 11,8% dos participantes indicou ter exatamente três filhos. Esse mesmo percentual, 11,8%, aplica-se também aos que têm mais de três filhos. Assim, foi correlacionado a quantidade de filhos à idade de cada um deles, conforme ilustrado no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Quantidade de filhos por docente e a idade de cada um dos filhos

Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes.

Percebe-se dos dados expostos acima que, entre os docentes pesquisados, sete possuem um único filho. Entre estes, cinco têm filhos na faixa etária (de 2 a 12 anos), um tem um filho adolescente (entre 12 e 18 anos) e o outro tem um bebê (menor de 2 anos). Por outro lado, dois docentes têm três filhos adolescentes cada um e outros dois têm mais de três filhos, abrangendo adolescentes e bebês. Além disso, seis docentes indicaram não possuir filhos. Portanto, a análise do gráfico acima evidencia um cenário desafiador para o corpo docente, visto que aproximadamente 64,7% dos professores possuem filhos, nas mais diversas faixas etárias.

Destaca-se, sobretudo, uma proporção significativa de professores com filhos menores de 12 anos. Isso porque, com a transição para o ensino remoto, esse contexto impôs um ônus adicional aos professores que são pais, exigindo deles um suporte contínuo aos seus filhos, particularmente das mulheres, no processo de aprendizagem escolar. Por conseguinte, além dos desafios habituais do lar, havia a questão adicional do cuidado com as crianças, que, estando em idade escolar ou não, permaneciam em casa durante todo o dia. Esta situação ressalta a complexidade enfrentada pelos docentes em conciliar as responsabilidades profissionais e familiares, demandando maior envolvimento dos pais no acompanhamento educacional dos filhos.

Bernardo, Maia e Bridi (2020, p. 17) enfatizam a importância das atividades desenvolvidas no âmbito residencial: “[...] no caso do trabalho docente que passou a ser realizado remotamente, a partir do domicílio, apresentam as condições gerais de um trabalho que se deu em caráter emergencial, transitório e sob condições, muitas vezes improvisado”.

Na publicação de 2020, "Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado", Ricardo Antunes aborda a crescente tendência do teletrabalho na pandemia. Ele destaca o aumento da carga de trabalho das mulheres, enfatizando que elas frequentemente acumulam responsabilidades tanto profissionais quanto domésticas. Antunes (2020) ressalta que isso amplia a desigualdade existente na divisão de trabalho baseada em gênero e raça.

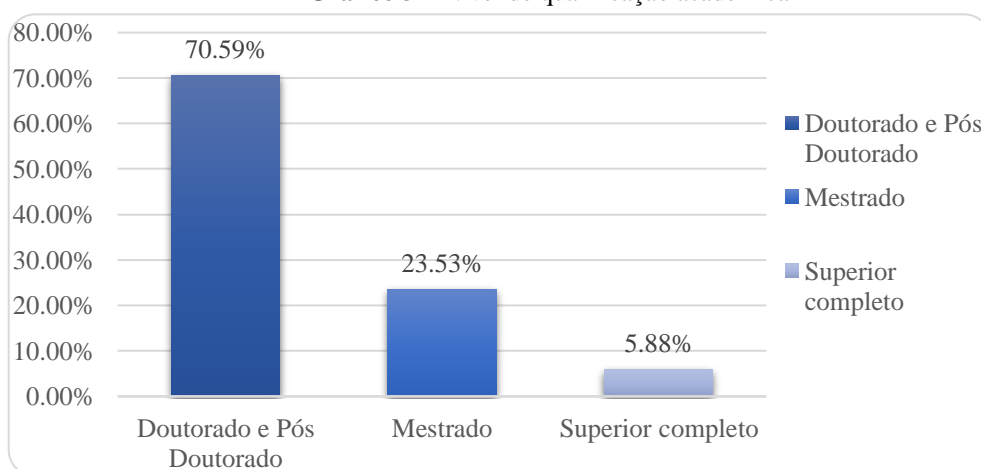
Nesse cenário, onde as atividades profissionais são desempenhadas dentro de casa, torna-se evidente o desafio feminino. Isso ocorre porque, na maioria dos casos, ainda recai sobre elas a responsabilidade primária pelos cuidados com a casa, os filhos e outros membros da família. A suspensão das atividades presenciais em instituições importantes, como creches, escolas e casas de acolhimento ao idoso, levou a que os cuidados fossem realizados em casa, com as mulheres assumindo predominantemente essa responsabilidade, impactando na gestão de seus trabalhos remunerados e tarefas do lar.

Observa-se, portanto, que, com a transição para o trabalho a partir de casa, a distinção entre a carreira profissional e a vida pessoal se atenuou significativamente. Os professores enfrentaram o desafio de equilibrar suas obrigações profissionais com a presença ininterrupta das crianças e, em alguns casos, com o cuidado de idosos – a pesquisa revelou também que 11,8% dos respondentes coabitam com pessoas mais velhas e 5,9% com pessoas com deficiência, ocasionando interrupções recorrentes no horário de trabalho, como também demandando um cuidado maior com membros da família.

A combinação das responsabilidades do trabalho com as tarefas domésticas e o cuidado com a família exacerbou a carga de trabalho desses profissionais. Portanto, temos aqui uma demonstração prática do que estabelecemos teoricamente ao longo desta dissertação. A proletarização, a precarização e a intensificação do trabalho docente foram drasticamente impulsionadas durante a pandemia de Covid-19.

Por fim, a pesquisa revela um indicador positivo referente ao grau de formação acadêmica dos educadores dos cursos de Geografia da Ufac, conforme evidenciado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Nível de qualificação acadêmica



Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes.

Observa-se no gráfico que a maioria dos professores possuem formação avançada, com expressivos 70,5% detendo títulos de doutorado e/ou pós-doutorado. Essa proporção não só ultrapassa a metade do quadro efetivo docente, mas também está alinhada com os números do censo⁴⁹ educacional, que apontou um aumento de 6,4% de docentes doutores nas universidades públicas de 2018 para 2019. Ademais, 23,5% dos professores possuem mestrado, enquanto

⁴⁹ Informações do Censo da Educação Superior de 2019. Disponível em: (<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/inep-registra-aumento-de-mestres-e-doutores-no-ensino-superior>).

somente 5,9% concluíram o ensino superior, porcentagem que representa os docentes substituto. Portanto, indicando um perfil acadêmico elevado entre os educadores.

Esses números reafirmam o movimento ascendente na qualificação docente, destacando um compromisso contínuo com o aprimoramento acadêmico que pode refletir diretamente na qualidade do ensino oferecido nestas instituições. No entanto, também comprovam o problema apontado por Ferrer e Rossignoli (2016) no que diz respeito às exigências do capital de produtividade do trabalhador docente. Duas faces de uma mesma realidade, contudo, é indiscutível que o maior nível de qualificação do trabalhador docente implica em uma melhora na qualidade do ensino ofertado.

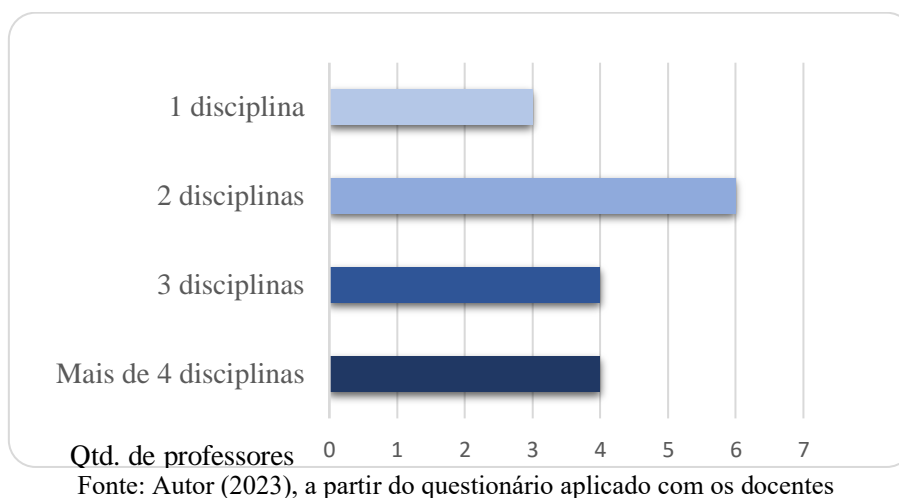
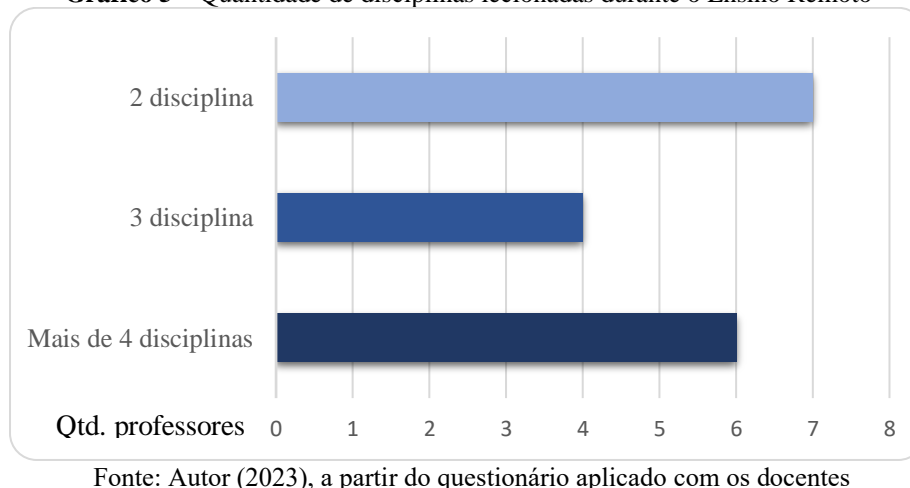
3.4 O AMBIENTE E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO REMOTO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Esta seção versa sobre as reais condições enfrentadas pelos professores, no exercício de suas funções, durante este período de ensino remoto, segundo as suas próprias narrativas. Isso será alcançado através da análise de dados quanti-qualitativos coletados, por meio do questionário aplicado aos professores dos cursos de Geografia, modalidade licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Acre, cujo perfil demográfico fora narrado acima.

Os resultados e interpretações desta investigação são apresentados a seguir, oferecendo uma visão detalhada sobre as experiências e percepções dos docentes neste cenário educacional único, desafiador e impactante. No entanto, antes de iniciar a análise, é crucial lembrar que os trabalhadores tiveram que passar por um processo de reestruturação em sua organização laboral. Isso envolveu a redefinição de espaços e horários de trabalho, aquisição de novos equipamentos além da criação de novas abordagens na gestão das atividades docentes.

Um dos primeiros aspectos analisados foi o tempo gasto no trabalho docente durante o período de ensino remoto. É pertinente ressaltar que, durante o período do ERE⁵⁰, a adesão às atividades de ensino remoto por parte dos professores não era obrigatória, em contraste com o que se verificou na fase subsequente do Ensino Remoto, no qual a participação tornou-se mandatória. Inicialmente, levou-se em consideração a relação entre a quantidade de disciplinas ministradas durante o ensino remoto emergencial e o ensino remoto, que perdurou por quatro semestres acadêmicos, como demonstrado nos gráficos 4 e 5, apresentados a seguir.

⁵⁰ O período do Ensino Remoto Emergencial – ERE, teve início em 26 de outubro de 2020 e término em 28 de janeiro de 2021, conforme estabelecido pela Resolução Consu n.º 11, datada de 28 de agosto de 2020.

Gráfico 4 – Quantitativo de disciplinas lecionadas durante o Ensino Remoto Emergencial**Gráfico 5** – Quantidade de disciplinas lecionadas durante o Ensino Remoto

Ao comparar as diferenças entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino Remoto, nota-se uma discreta elevação no volume de disciplinas designadas aos docentes.

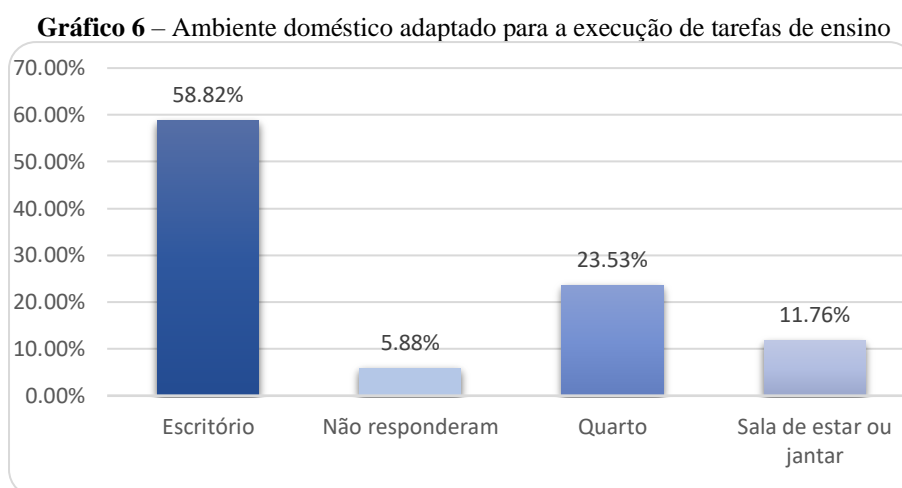
Nessa seara, o número de professores que ministram duas disciplinas aumentou de 6 para 7. Entretanto, o grupo de professores responsáveis por três disciplinas permaneceu constante em 4 em ambos os períodos. Nota-se um aumento significativo no número de professores encarregados de quatro disciplinas, que subiu de 4 para 6. Esse aumento indicou uma tendência de intensificação da carga de trabalho docente de um período para outro.

Com base nas informações apresentadas, é possível observar nos gráficos 4 e 5 um aumento na carga de trabalho dos professores durante a pandemia. Esse aumento trouxe consigo um sentimento de cansaço e uma maior percepção de sobrecarga laboral, exteriorizando a necessidade de melhorias na infraestrutura ofertada. Além disso, a rápida transição para o trabalho remoto trouxe, como já dito, uma série de desafios e mudanças significativas,

especialmente para os docentes, cuja profissão tradicionalmente se baseia em uma interação presencial intensa. Diante disso, Bridi *et al.* (2020, p. 56), enfatiza que:

[...] a urgência de se compreender as transformações no mundo do trabalho atualmente faz necessitar um estudo sobre o trabalho remoto, tendo em vista que a pandemia provocada pelo COVID-19 impôs a necessidade de distanciamento social, fazendo com que empresas e instituições adotassem o trabalho remoto.

Um dos aspectos centrais dessas transformações é o ambiente de trabalho. Os professores precisaram adaptar os espaços em suas casas para criar um ambiente propício para o ensino, o que muitas vezes envolve a reconfiguração de áreas ou de trabalho para acomodar as necessidades de suas atividades profissionais. Nesse sentido, os docentes empregam diversos locais em suas residências para trabalhar. Conforme ilustrado no gráfico 6, o local mais escolhido foi o escritório, com 58,8% dos entrevistados preferindo este espaço. Seguindo essa tendência, o quarto aparece como a segunda opção mais popular, selecionada por aproximadamente 23,5% dos participantes. A sala de estar ou de jantar foi escolhida por 11,7% dos entrevistados. Notavelmente, uma minoria de 5,88% dos participantes optou por não responder à questão sobre o local de trabalho em casa.



Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes

Esses dados refletem a mistura do espaço doméstico com o ambiente de trabalho, da vida privada com a vida profissional. Portanto, vemos aqui a concretude do que teoricamente estabeleceram Mancebo (2020) e Antunes (2020). Para mais, deve-se destacar que os espaços educacionais foram pensados para serem propícios à aprendizagem e à prática docente, de modo que a transmutação abrupta é um hábil instrumento para a precarização.

Além da configuração do espaço físico, a necessidade de mobiliário e equipamentos adequados emergiu como um fator crítico. Os docentes relataram a necessidade de investir em mobiliário ergonômico, como mesas e cadeiras, para assegurar conforto durante extensas horas de trabalho. Paralelamente, o aparato tecnológico tornou-se vital: um computador eficiente, uma conexão de internet estável e rápida, e equipamentos de áudio e vídeo de boa qualidade são essenciais para a eficácia do ensino remoto.

Nesses relatos, verifica-se concretamente o delineado, décadas antes, por Marrach (1996) acerca da mercantilização da educação. Como já aduzido ao longo desta dissertação, aqui vemos evidências científicas que a pandemia de Covid-19 trouxe um impulsionamento da lógica neoliberal sobre a educação, forçando não só o corpo docente como provavelmente também os discentes a adquirirem mercadorias não antes necessárias. Aqueles precisam consumir mercadorias para exercer o trabalho docente, estes precisam consumir mercadorias para terem acesso à educação.

Vale ressaltar também que, conforme será relata na próxima seção, muitos professores enfrentaram o desafio de compartilhar, com os filhos e outros membros da família, equipamentos cruciais para a conexão com plataformas educacionais, já que não possuíam produtos suficientes para que cada um dos membros do núcleo familiar utilizasse individualmente. Essa dinâmica se estendeu também ao uso compartilhado de espaços residenciais, frequentemente envolvendo as crianças e adolescentes, criando um ambiente multifuncional e desafiador para o ensino remoto.

Os impactos dessas mudanças na vida dos trabalhadores docentes foram profundos. Adaptar-se ao trabalho remoto não é apenas uma questão de mudar de local (da sala de aula para a residência), envolve também o desenvolvimento de novas competências e estratégias para gerenciar o equilíbrio entre o trabalho e vida pessoal, mantendo, ao mesmo tempo, a eficácia e a qualidade do ensino.

Ocorre que esse novo trabalho de se familiarizar com uma variedade de ferramentas digitais de ensino, em que pese tenha se tornado um componente essencial da profissão docente no contexto pandêmico, não foi remunerado. Exige-se mais do trabalhador docente proletarizado, mas não há uma contrapartida financeira pelo trabalho excedente, ao contrário, aumentou a onerosidade do trabalho. Não houve qualquer remuneração pelo trabalho excedente imputado aos trabalhadores, tampouco houve custeio dos ajustes que foram necessários nas residências para atender às novas demandas. Eis, então, uma nova faceta da precarização do trabalho docente, originária com a metodologia neoliberal de ensino e impulsionada pela Pandemia de Covid-19.

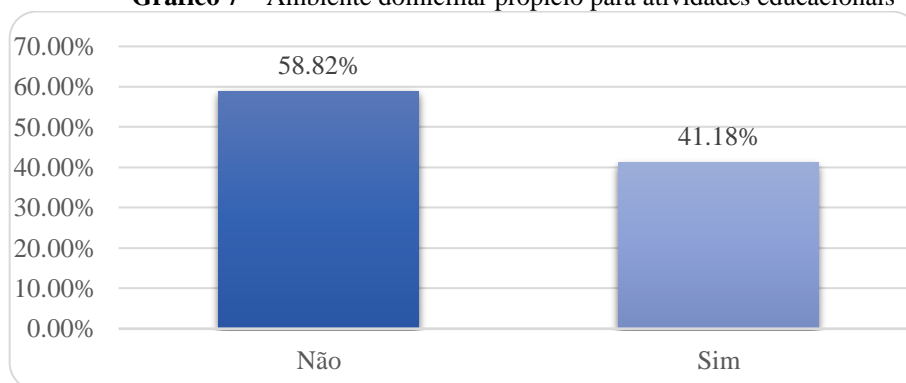
Dessa forma, embora o ensino remoto (emergencial e não emergencial) tenha sido implementado há pouco tempo, de modo que ainda é limitado o entendimento sobre suas nuances e efeitos, certos resultados são nitidamente observados: a precarização e a intensificação do trabalho, este último fator marcado por uma extensão das habilidades e do horário de trabalho, agora adaptadas aos ambientes domésticos. O fenômeno refletiu uma fusão entre o ambiente profissional e pessoal, levantando questões sobre o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e a sustentabilidade de tais práticas a longo prazo, conforme já delineara Alves G. (2014).

Nesse cenário, vamos verificar de maneira geral e específica os desdobramentos das reais condições e as percepções sobre o trabalho remoto dos docentes dos cursos de Geografia, nas modalidades licenciatura e bacharelado, da Universidade Federal do Acre, durante o ensino remoto a partir das suas próprias narrativas.

Em relação às condições do trabalho remoto exercido pelos professores, a pesquisa realizou um mapeamento e identificou que 41,2 % dos respondentes não tinham equipamentos (computador, webcam, microfone) adequados para ministrar suas atividades docentes durante o Ensino Remoto; em outra perspectiva 94,1% dos respondentes não receberam da instituição de ensino algum equipamento de trabalho (Notebook) e/ou pacote de internet para uso da atividade remota; e, ainda, 35,3 % dos respondentes afirmaram que o ambiente domiciliar, o computador e a internet utilizados para suas atividades docentes eram compartilhados.

Bridi *et al.* (2020) destaca que entre os desafios mais proeminentes no ensino remoto para os professores estavam o aumento das interrupções e as dificuldades na conexão com a internet. Assim, visto que, de fato, a internet é fundamental para executar atividades em um contexto de trabalho remoto, foi perguntado objetivamente aos docentes sobre as condições de acesso à rede. A grande maioria, cerca de 76,6%, indicaram não ter enfrentado problemas de acesso à internet. Por outro lado, aproximadamente 29,4% mencionaram enfrentar restrições no acesso, enquanto não houve relatos de completa falta de acesso à internet.

Em relação a percepção dos professores no quesito ambiente de trabalho em suas residências, foi perguntado quanto às condições de iluminação, ventilação, climatização, mesa/bancada e cadeira ergonômica, bem como se estas eram apropriadas e estruturadas para as atividades de ensino. Conforme o gráfico 7 abaixo, observou-se que aproximadamente 58,8% dos docentes consideraram que não eram adequadas, enquanto 41,2% afirmaram o contrário.

Gráfico 7 – Ambiente domiciliar propício para atividades educacionais

Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes

Nunes (2018), contudo, afirma que a ergonomia precisa ser considerada quando o assunto é teletrabalho, uma vez que os teletrabalhadores ficam expostos por longos períodos assentados junto a diversos dispositivos e os efeitos sobre a saúde desses trabalhadores podem ser drásticos. Como assegurar a conformidade com as normas de segurança e saúde no trabalho, sobretudo a NR n.º. 17⁵¹, que define diretrizes para ajustar o ambiente de trabalho às necessidades psicofisiológicas dos trabalhadores, em contextos de trabalho remoto ou domiciliar.

De toda sorte, é provável que alguns professores já dispusessem de um espaço dedicado para trabalho ou estudo. Entretanto, como descrito a seguir, a maioria dos professores expressaram a falta de um local apropriado para trabalhar, mencionando a necessidade de adquirir móveis de escritório para aprimorar a execução de suas funções em casa, além de considerações estruturais e ergonômicas importantes⁵². Os Professores 1 e 2 também retrataram condições limitantes e inadequadas, afirmando o que segue:

[...] o espaço do escritório compartilhado com meu filho de 3- anos na época. Minha casa na área urbana estava vazia (para alugar) e apesar da internet ruim, não tinha uma mobília adequada e eu trabalhava numa mesa improvisada. (informação verbal do Professor 1, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] ambiente da minha casa, não era muito adequado (cadeira ruim, ruídos do ambiente, climatização ruim). No ambiente do laboratório [na Ufac], tinham as condições adequadas. (informação verbal do Professor 2, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

⁴² Informação disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/arquivos/normas-regulamentadoras/nr-17-atualizada-2022.pdf> . Acesso em: 30 set. 2023.

⁵² Este é o caso, por exemplo, do Professor 7, o qual afirmou que “Móveis e condições de climatização não eram suficientes o que dificultava o trabalho” (informação verbal do professor 7, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Outros docentes, apontaram problemas adicionais relacionados às condições do ambiente de trabalho, como a inexistência de um local físico apropriado tanto doméstico como na própria Ufac, conforme abaixo:

Considerava o ambiente inadequado, pois o calor era muito forte, morava em um prédio barulhento o que dificultava muito a concentração e a preparação das aulas. Na época eu não dispunha de cadeira e mesa adequada para utilizar e acabava ficando com muitas dores nas costas. (informação verbal do Professor 5, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Dentre os dezessete professores entrevistados que afirmaram possuir um ambiente e condições de trabalho adequados, os Professores 4 e 15 relataram que arcaram com custos de obras e móveis em suas residências para o exercício do trabalho remoto. Disseram:

Sim, o ambiente é adequado. No entanto, esse foi um investimento pessoal no contexto da pandemia, com reforma de escritório, compra de novas bancadas de trabalho, compra de cadeira própria, alteração em plano de internet para maior velocidade e compra de notebook e webcam full hd. (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

O meu ambiente de trabalho foi montado especificamente para o trabalho remoto, pois iniciei minha carreira nesta instituição durante a pandemia, em janeiro de 2021, por isso, estava totalmente adequado para minhas necessidades. (informação verbal do Professor 4, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

A circunstância acima delineada sobre os custos incorridos pelos docentes demonstra o que se vem sustentando ao longo desta dissertação. Houve a necessidade de os docentes arcarem com diversos gastos adicionais para o exercício da profissão durante o período pandêmico, o que, inclusive, também se visualizava nos momentos anteriores, como narraram os docentes, dada as limitações da infraestrutura oferecida pela instituição para o ensino. Ainda assim, o trabalho dos docentes e os recursos necessários sofreram uma redefinição substancial em um intervalo temporal limitado, impactando tanto aspectos financeiros quanto a organização do ambiente doméstico.

Foi nitidamente percebida a falta de suporte institucional efetivo, haja vista que um dos poucos recursos implementados para atenuar a problemática foram cursos isolados e iniciais de como utilizar as ferramentas digitais. Não foram realizados, sequer, reuniões de manutenção, para exposição de dúvidas e controle do desempenho, tampouco foram oferecidos os aparelhos tecnológicos necessários para o exercício da profissão ou mesmo uma complementação salarial para subsidiar os novos custos. A união desses fatores deixou muitos professores sem o necessário respaldo para lidar com as novas demandas e expectativas.

Ademais, a situação impôs custos adicionais, não somente financeiros, mas também no que tange ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal, saúde mental e bem-estar, consolidando as multifacetadas repercussões desse cenário emergencial no cotidiano do trabalhador docente, como argumentou Mancebo (2020).

Portanto, mais uma vez, torna-se evidente a complexidade dos desafios enfrentados pelos educadores ao adaptarem suas próprias residências para atuarem como locais de trabalho remoto no cenário do ensino emergencial. Adaptações essas cuja responsabilidade de implementação foi imputada exclusivamente ao próprio trabalhador, que além de se adaptar às novas exigências do capital no cenário pandêmico deveria também custear a manutenção do seu trabalho.

3.5 O USO DE TECNOLOGIAS E A CONTRAPARTIDA DA UFAC PARA O TRABALHO REMOTO NO ENSINO E NAS DEMAIS ATIVIDADES DOCENTES

Os desafios que surgiram no trabalho remoto durante a pandemia ultrapassaram a simples adoção e manuseio de dispositivos tecnológicos, eles também incluíram a coordenação das interações entre professores, estudantes e comunidade escolar. Os docentes foram obrigados a se capacitar no uso de ferramentas e aparelhos tecnológicos, enquanto paralelamente moldavam os elementos da comunicação e ligação com as outras partes integrantes da relação entre o trabalho e o ambiente familiar.

O Núcleo de Tecnologia e Informação (NTI), seguindo a decisão do Grupo de Trabalho (GT) por meio da Portaria N.º 1009, de 03 de junho de 2020, assim como mencionado neste capítulo, criou o Espaço de Apoio Acadêmico, disponibilizado por meio do endereço eletrônico: https://gsuite.ufac.br/?page_id=7. Este espaço ofereceu recursos e guias para os professores e alunos sobre como utilizar as ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em atividades de ensino e aprendizagem à distância.

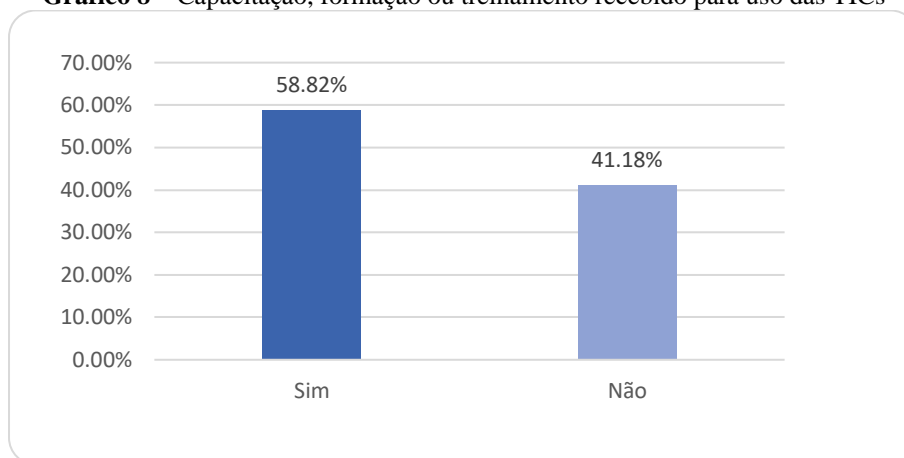
O objetivo, em teoria, era não apenas prover uma solução temporária para os desafios impostos, mas também apresentar alternativas para os docentes aprenderem e experimentarem novas tecnologias em suas práticas educacionais. No entanto, percebemos uma quantidade expressiva de professores que indicaram não ter qualquer treinamento.

A maioria dos professores, representando 58,8%, afirmaram ter recebido capacitação, formação ou treinamento no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), conforme ilustrado no gráfico 8. Por outro lado, 41,1% dos professores indicaram não ter recebido tal preparação, o que nos salta aos olhos, já que o quantitativo representa quase metade

do corpo docente. Apesar disso, a formação oferecida foi rápida e emergencial, em uma tentativa de atenuar a problemática central: os docentes foram formados, capacitados, preparados e contratados para o ensino presencial e não para o ensino a distância.

Dentre os que foram capacitados, muitos enfatizaram que o treinamento focou principalmente no manejo de plataformas digitais, como o *Google Classroom*⁵³, *Moodle*⁵⁴ e *Google Meet*⁵⁵. O Professor 15 afirmou, ainda, que “[...] Também tivemos encontros com a Diaden e Prograd sobre metodologias para o ambiente virtual” (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Gráfico 8 – Capacitação, formação ou treinamento recebido para uso das TICs



Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes

Indagados sobre a eficácia da formação recebida durante o período do ensino remoto implementado de forma emergencial, uma proporção igual à do questionamento anterior, 58,82% dos docentes, considerou-a adequada, conforme depoimento do Professor 15:

Tivemos treinamento com o NTI da Ufac para aprendermos a usar o ambiente do Google Classroom. Além disso, tivemos palestras e encontros da Escola de Formação Docentes (Diaden/Prograd) para pensar novas metodologias para o ambiente virtual das aulas. Pessoalmente fiz um investimento para uso de mapas mentais com síntese de conteúdo via o Mindmeister. (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

⁵³ (*Google Classroom*) – ou Google Sala de aula- serviço gratuito, oferecido para docentes e discentes. Destina-se a estabelecimentos educacionais participantes do projeto *Google for Education*.

⁵⁴ (*Moodle*) – plataforma que visa atender especificamente às necessidades e aos projetos pedagógicos de cada instituição educacional. Esta plataforma é dotada de interfaces projetadas para facilitar tanto a interação síncrona e assíncrona.

⁵⁵ (*Google Meet*) - serviço de videoconferências do Google, disponibilizado no navegador e em aplicativo para celulares

O Professor 8, por outro lado, destacou que seria importante um envolvimento mais ativo e eficaz da gestão com os professores, demonstrando a ausência de diálogo entre os sujeitos.

Acredito que para além de orientar acerca dos softwares disponíveis na IES, teria sido necessário um acompanhamento mais efetivo da gestão em relação aos professores, não somente de orientação e supervisão, mas também de validação das metodologias aplicadas. (Informação verbal do Professor 8, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Os demais professores, isto é, aproximadamente 41,2%, indicaram que não passaram por capacitação. Dentre as justificativas apresentadas, destaco a fornecida pelo Professor 1, que narrou: “[...] não participei dos cursos de capacitação por ventura oferecidos, até porque já passava muitas horas nas telas pra ainda fazer um curso de como ficar nas telas”. (Informação verbal do Professor 1, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023, grifo nosso). Perceba que a dor relatada na narrativa do Professor 1 está intimamente associada ao que viemos sustentando.

Noutra banda, dois docentes relataram que, mesmo participando dos cursos de capacitação ofertados pela instituição, enfrentaram dificuldades no uso das ferramentas digitais disponibilizadas devido à falta de familiaridade ou domínio das tecnologias. Portanto, visualizamos uma implementação acelerada de um ensino remoto frente às dificuldades pré-existentes dos professores com as novas tecnologias e à formação voltado ao ensino presencial, o que culminou em uma inevitável sobrecarga do tempo de trabalho docente, já que é imprescindível o aprimoramento de novas habilidades.

Nesse sentido, discorreu o Professor 11:

Eu não tinha conhecimento de nenhuma das ferramentas utilizadas no período remoto. Desta forma, tive que recorrer aos colegas de trabalho para que pudessem me auxiliar minimamente no uso das ferramentas digitais. (Informação verbal do Professor 11, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Os desafios relacionados à qualidade da internet são novamente apontados em alguns dos relatos. Os Professores 1, 13 e 14 relataram que enfrentaram dificuldades com o acesso e a conexão à internet. Por outro lado, cinco outros professores afirmaram não terem encontrado quaisquer obstáculos no uso de ferramentas digitais.

Juntamente com a discussão sobre os desafios do manejo das ferramentas digitais, questionou-se aos envolvidos se a instituição disponibilizou algum suporte técnico ou canal de apoio para as dificuldades encontradas ao longo do ensino emergencial. Nesse item, cerca de

52,9% afirmaram que sim, mas foram indicados vários problemas de comunicação, agilidade e eficiência.

Eis alguns pertinentes excertos:

Tinha o NTI, mas as respostas demoravam muito e as vezes a situação já havia sido resolvida quando retornavam as mensagens. (Informação verbal do Professor 5, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] as repostas (comunicação) eram muito lentas. Isso dificultou o desenvolvimento das ações do ensino-aprendizagem. (Informação verbal do professor 16, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Por outro lado, diferentemente dos relatos acima, o Professor 15, mencionou que teve suporte completo e satisfatório do Núcleo de Tecnologia e informação NTI,

Tivemos o apoio do NTI de modo irrestrito. Eu particularmente não tive problema de não atendimento das demandas que necessitei por parte da equipe do Núcleo de Tecnologia de Informação da Ufac. (Informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Os dados coletados não foram suficientes para explicar as expressivas diferenças entre as experiências que os professores tiveram com o suporte. Perceba que quase metade dos respondentes afirmaram que não existia apoio, por conseguinte, sequer sabiam da existência do recurso institucional. Outrossim, daqueles que alegaram a existência do suporte experienciaram distintos suportes, sendo que vários relataram problemas e apenas um professor afirmou ter tido uma vivência positiva nesse sentido.

Quanto às práticas pedagógicas dos docentes durante o período remoto, Mancebo (2020) destaca que, apesar de identificar múltiplos obstáculos e a falta de tempo disponível dos professores, tais desafios não anulam a necessidade de manter a comunicação e o monitoramento das atividades discentes, o que se alinha ao verificado nesta seção. É imperativo, portanto, promover debates e discussões aprofundados acerca do ensino remoto emergencial.

Outrossim, segundo a autora, o escopo do trabalho docente engloba,

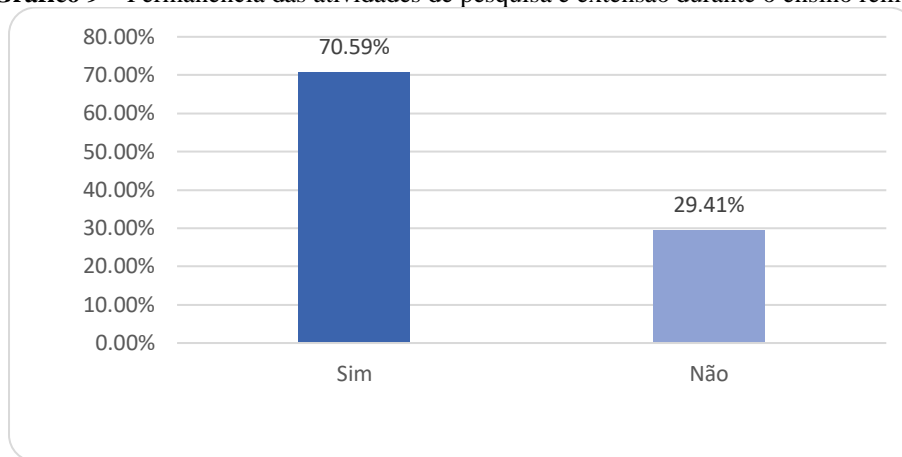
[...] ensino, a pesquisa e a extensão, além de um crescente número de atividades administrativas, foram levadas por inteiro para as casas dos professores, com a chegada da pandemia. Neste complexo de atividades, o ensino remoto merece destaque. Ele se alastrou junto com a pandemia, tanto no ensino privado como no público (Mancebo, 2020, p. 10).

Com relação às atividades acadêmicas envolvendo pesquisa e extensão, verificou-se que sofreram alterações parciais, conforme discutido no início deste capítulo. A Instrução

Normativa Propeg n.º 01, de 02 de abril de 2020, estipulou a suspensão de todas as atividades presenciais. Todavia, no decorrer do período de ensino remoto, as atividades de pesquisa e extensão foram efetivamente adaptadas e realizadas em um ambiente virtual.

Os números expostos no gráfico 9 subsequente ilustra uma comprovação quantitativa do que foi exposto, ilustrando as respostas dos docentes quando estes foram perguntados se as atividades de pesquisa e extensão continuaram durante o ensino remoto.

Gráfico 9 – Permanência das atividades de pesquisa e extensão durante o ensino remoto



Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes

Ao analisar o gráfico acima, observa-se que a maioria dos docentes, representando cerca de 70,5%, confirmaram a continuidade das atividades de pesquisa e extensão. Em contrapartida, aproximadamente 29,4% dos entrevistados indicaram que tais atividades não foram mantidas por diversas situações: professores que não executam tais atividades, como também por dificuldades das especificidades de determinadas atividades de pesquisa e extensão não serem transpostas para o formato remoto. Além disso, quando solicitados a detalhar as condições em que essas atividades persistiram, somente 13 docentes optaram por contribuir com essa informação. Abaixo seguem alguns relatos de problemas enfrentados.

Precárias. O adoecimento, o cansaço mental, as perdas, os lutos dificultaram a execução das ações, mas a pressão da pós-graduação para que tudo seguisse a normalidade não permitiu que as atividades de pesquisa e extensão parassem. Organizei um grande evento online de pesquisadores, finalizei projeto de PIBIC, e dei continuidade as pesquisas em andamento. (Informação verbal do Professor 1, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] problemas de conectividade e compartilhamento dos dispositivos móveis com outros membros das famílias, por parte alunos participantes. (Informação verbal do Professor 3, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Novamente, temos relatos distintos sobre o desempenho de atividades, que, em tese, seriam similares, mas que foram experienciadas de maneiras diferentes por cada docente. Deve-

se levar em consideração que cada trabalhador possui suas próprias especificidades, facilidades, habilidades e metodologias, o que certamente influenciou na dicotomia vista.

Ainda em relação ao acesso aos ambientes físicos, questionou-se aos docentes especificamente acerca da disponibilidade da biblioteca para utilização, haja vista a sua essencialidade para obter as bibliografias para ministração das disciplinas e atividades de pesquisa e extensão. Constatou-se que cerca 94% dos professores relataram a falta de disponibilidade da biblioteca da instituição durante o ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, solicitou-se aos participantes que fornecessem comentários adicionais sobre a questão do fornecimento de bibliografias aos alunos, os 17 professores envolvidos contribuíram com informações detalhadas, que estão compiladas e apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Respostas sobre acesso à biblioteca e bibliografias

Prof. 1	Não lembro se a biblioteca estava aberta, mas toda bibliografia utilizada foi enviada via pdf, pois havia um incentivo ao isolamento social e até a ida a biblioteca foi desincentivada.
Prof. 2	Ela ficou por um tempo funcionando por agendamento de horário. Normalmente os textos utilizados nas disciplinas eram escaneados pelo professor e disponibilizados para os alunos em pdf.
Prof. 4	Digitalizei livros físicos e utilizei textos nato-digitais (artigos, livros, teses)
Prof. 5	Eu mesmo procurei livros online, peguei livros emprestado com outros colegas e busquei outras referencias
Prof. 6	Não possuo essa informação
Prof. 7	Digitalizei os textos
Prof. 8	Os livros foram escaneados, e outros bibliografias digitais foram utilizadas.
Prof. 9	A biblioteca disponibilizou atendimento online e há na página oficial, alguns serviços de consulta disponíveis.
Prof. 10	Nas disciplinas ministradas por mim, não utilizamos de forma direta as referências da Biblioteca da Ifes. Como tratava-se de Estágio Curricular Supervisionado, eu mesma disponibilizei em formato digital, os livros, artigos, leis etc. para conduzir as atividades no período de cada disciplina.
Prof. 11	Todas as referências bibliográficas foram de obras disponíveis na internet. A Ufac até criou uma normatização de não utilização de livro escaneado por receio de denúncia de plágio, caso aconteça algo semelhante era o professor que iria responder e não a Ufac
Prof. 12	90% da bibliografia indicada estavam disponíveis na internet
Prof. 13	Trabalhei com materiais disponíveis eletronicamente
Prof. 14	Utilizei referências próprias e artigos digitais.
Prof. 15	Assim como tenho feito nesses 18 anos de Ufac, sempre tive que investir na compra de livros para poder acompanhar a atualização dos conhecimentos a respeito das disciplinas ministradas nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Na pandemia da Covid-19 não foi diferente, tive que comprar novos livros para proceder a digitalização dos mesmos em PDF para disponibilizar aos alunos. Tive um investimento de 500 reais em livros nos cursos de graduação e mestrado em Geografia no período da Pandemia.
Prof. 16	Textos disponíveis na internet, como artigos, livros, capítulos de livros entre outros
Prof. 17	Desconheço a situação acima!

Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes

Em que pese a falta de acesso dos professores à biblioteca durante o ensino remoto represente um desafio significativo, percebe-se pelas respostas acima fornecidas que a problemática relativa à disponibilidade de livros excede o período emergencial, estando já enraizada à instituição. Em especial, há a fala do Professor 15, que destacou que ao longo de seus 18 anos na docência sempre precisou comprar livros para efetivamente manter-se atualizado.

A situação emergente ressaltou as desigualdades existentes no acesso a recursos educacionais para os discentes, que, na ausência de esforços individuais dos docentes, sequer teriam contato com bibliografias atualizadas. Uma possível solução para suprir a lacuna criada pela biblioteca física institucional é a melhoria das infraestruturas digitais. Isso se torna ainda mais crítico considerando o acervo desatualizado da biblioteca e a obrigatoriedade de referências nos planos de ensino presentes na biblioteca. Enquanto alguns já investiam e continuaram ou intensificaram os investimentos em materiais, a indústria editorial vem investindo no formato digital, o que traz facilidades, mas também desafios, como a reprodução e plágios, que necessitam ser endereçados para assegurar a integridade acadêmica e o acesso justo aos materiais educacionais.

De toda forma, a crise humanitária da pandemia destacou a importância de digitalizar coleções e aumentar o acesso online a recursos acadêmicos. Enquanto algumas universidades já tinham uma boa infraestrutura digital, a Universidade Federal do Acre estava despreparada para lidar com as barreiras físicas.

3.6 A EXPERIÊNCIA E OS IMPACTOS NO TRABALHO DURANTE O ENSINO REMOTO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

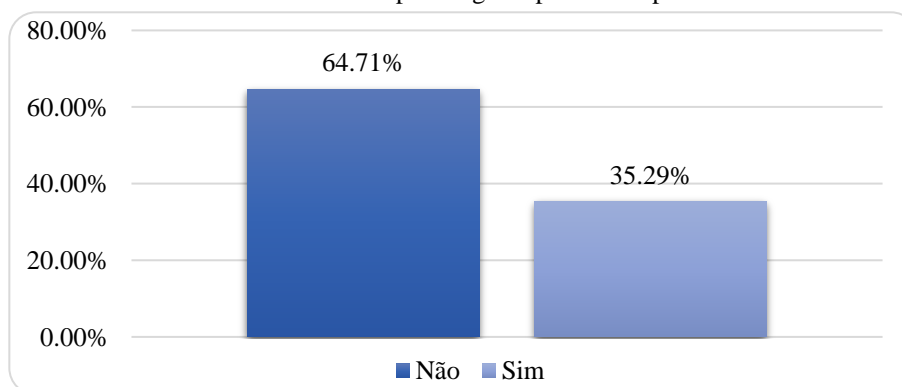
A adaptação ao ensino remoto, muitas vezes sem os recursos, treinamentos ou acessos necessários, como já constatado nas seções anteriores, pode ter gerado um aumento notável em problemas de saúde como estresse, levando a casos de esgotamento profissional, depressão e ansiedade. Os docentes tiveram que lidar com problemas físicos, tais como fadiga, enxaqueca e dores nas costas devido ao uso prolongado de dispositivos eletrônicos ou a falta de mobílias adequadas.

Ademais, a falta de interação face a face com alunos e colegas afetou o aspecto social e emocional do trabalho, um elemento fundamental para o exercício da profissão docente. A

difficuldade em manter um equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, trabalhando de casa, contribuiu para um aumento no estresse e exaustão, nos termos que foram expostos pelo referencial teórico adotado nesta pesquisa e pelos dados acima expostos.

A investigação sobre o bem-estar físico e psicológico dos docentes foi enfatizada mediante respostas objetivas e discursivas. Inicialmente, inquiriu se os professores tinham algum problema de saúde ou psicológico antes do ensino remoto. As respostas a essa pergunta foram ilustradas no gráfico 10.

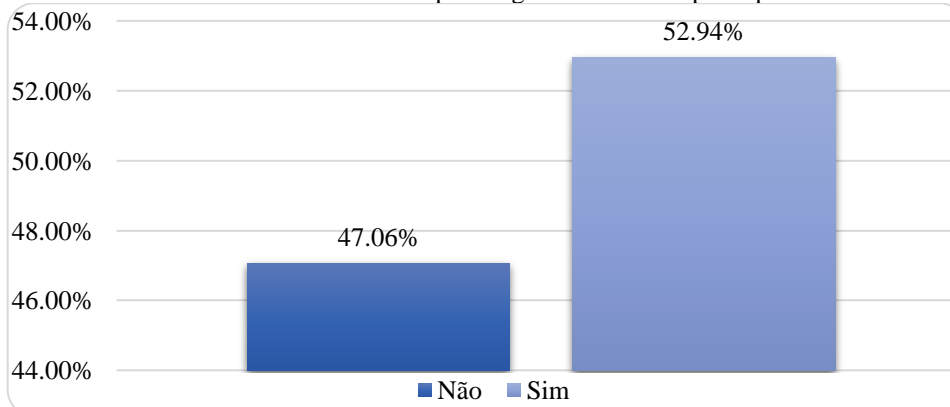
Gráfico 10 – Problemas de saúde ou psicológicos prévios ao período do ensino remoto



Fonte: Autor 2023, a partir do questionário aplicado com os docentes

Conforme o gráfico 10, a predominância dos respondentes, aproximadamente 64,7%, estava livre de comorbidades nos momentos anteriores ao advento ensino remoto, contrastando com um grupo muito menor de 35,3% que já apresentava tais condições de saúde. No entanto, essa realidade é alterada durante a vigência do ensino emergencial. Veja-se o novo panorama no gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 – Problemas de saúde ou psicológicos durante e após o período do ensino remoto.



Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes

As implicações desses termos reiterados vão além de meras palavras, a pesquisa também indica que as realidades tangíveis da existência e da profissão dos docentes, bem como a conexão entre produção e reprodução, trabalho remunerado e não remunerado, são relevantes e, em que pese o trabalho provavelmente não tenha sido a única causa desse adoecimento⁵⁷, está inquestionavelmente atrelado a ele. Os trabalhadores docentes experimentam em seus corpos e no bem-estar físico e mental o desequilíbrio provocado pelas prolongadas jornadas laborais, conforme já tensionava o próprio Marx, ao analisar os efeitos da alienação.

Ao serem questionados sobre como buscaram acompanhar e/ou solucionar os problemas de saúde física ou mental que surgiram, observou-se que aproximadamente 47,1% dos entrevistados buscaram auxílio de especialistas. Por outro lado, cerca de 52,9% optaram por não procurar ajuda especializada. Este grupo, possivelmente, esperava que a retomada da rotina do ensino presencial e o fim da pandemia resolvessem naturalmente essas questões.

Quando indagados se tiveram da instituição algum tipo de apoio psicológico e/ou físico durante ou após o ensino remoto, a resposta foi unânime entre o corpo docente. Todos os dezessete professores entrevistados relataram a ausência de qualquer forma de apoio por parte da entidade durante ou após a o ensino remoto. Isto é, embora em discursos oficiais a instituição relatasse preocupação, sobretudo, com a saúde mental dos docentes e discentes, nada foi feito para concretizá-los, conforme anunciado nas respostas dos entrevistados.

Ao verificar quais foram as especialidades mais procuradas, percebeu-se que a saúde mental teve um índice maior com relação à saúde física. No quadro 3 pode-se observar as reincidências das palavras.

Quadro 3 – Especialistas procurados

QUANTIDADE	PALAVRAS
4	Psicólogo
3	Clínico Geral
3	Terapia
2	Psiquiatra
1	Cardiologista
1	Endocrinologista
1	Fisioterapeuta
1	Homeopata
1	Médico
1	Ortomolecular
1	Reumatologista

Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com os docentes (Wordclouds, 2023)

⁵⁷ Haja vista toda a dinâmica vivenciada com a Pandemia de Covid-19 que muito se excedeu ao trabalho, afetou a vida da população mundial em todas as suas esferas, sobretudo diante das muitas vidas que se dissiparam.

Desta forma, evidencia-se claramente que os impactos na saúde mental de grande parte dos professores entrevistados foram maiores em relação aos impactos na saúde física. Muitos foram os desafios enfrentados, incluindo estresse, exaustão emocional, isolamento social e a sobrecarga de trabalho⁵⁸. Os Professores 10 e 11 comentaram ter buscado ajuda para lidar com as condições de saúde mental específicas, em especial enxaqueca e ansiedade. Em sentido similar, disse o Professor 16:

Achava que estava com problema cardíaco, mas era ansiedade. Pediu exames e veio os problemas clínicos do aumento de peso como colesterol, açúcar no sangue, triglicerídeos. Da postura não procurei. O cardiologista passou ansiolítico. (informação verbal do Professor 16, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Soma-se às preocupações com a própria saúde e da família, dificuldades em lidar com tecnologia do ensino remoto, além da adaptação constante às mudanças no ambiente educacional. Esses fatores certamente contribuíram para o aumento de problemas mentais como a depressão, *burnout* e dificuldades de concentração e motivação.

Nesse contexto, é possível afirmar que o ensino remoto gerou o adoecimento de 17,6% dos entrevistados e acentuou dos demais docentes 35,3% que já tinham problemas de saúde física e mental, fato que pode ter ocorrido devido à mudança radical da rotina de trabalho (principalmente do local e novas exigências da prática docente), por ter suas atividades no ambiente doméstico (onde se misturaram trabalho e família), nem sempre propício e pelas condições psicológicas de incertezas de uma pandemia.

Outrossim, foram também coletadas as impressões e opiniões acerca da experiência do trabalho remoto, considerados como desafios na execução do trabalho docente. Essa última análise é uma espécie de autoavaliação do desempenho docente durante o ensino remoto, destacando a interação entre os professores, alunos e servidores da instituição.

O intento é identificar os aspectos positivos e negativos percebidos no ensino remoto, visando compreender os impactos residuais dessa modalidade educativa após o término de sua aplicação obrigatória. Para tanto, foi realizada, inicialmente, a seguinte interrogação: “Como você avalia a interação com os alunos durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE (2020) e o Ensino Remoto (2021)?” Os Professores 8, 11 e 14 afirmaram que a precariedade da internet foi um dos principais problemas quanto à interação com os discentes. Eis o teor:

⁵⁸ Nesse sentido, disse o Professor 1: “[...] procurei a terapia no período pós-pandemia, em 2022, para tentar lidar melhor com a angústia e ansiedade por excesso de trabalho, mais as perdas e lutos” (informação verbal do Professor 1, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Péssima. Muitos alunos não conseguiam acesso e dificultava as atividades em grupo e atividades de campo (informação verbal do Professor 14, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] a interação foi o principal elemento negativo na experiência do ensino remoto, seja pela dificuldade de conexão com internet dos alunos, ou simplesmente pela falta de motivação dos mesmos. (informação verbal do Professor 8, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] Devido à dificuldade de internet dos alunos, não ligavam as câmeras e dificilmente participavam das aulas. (informação verbal do Professor 11, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Dito isso, é de suma importância destacarmos que a Proposta Legislativa n.º 3477, frequentemente referida como a Lei da Conectividade, tinha como objetivo prover medidas urgentes durante a interrupção das aulas presenciais. Seu foco principal era assegurar o acesso à internet para uso educacional. No entanto, essa proposta foi completamente vetada pelo presidente da época, Jair Messias Bolsonaro.

Mancebo (2020) considera que o referido presidente engajou uma política ultraneoliberal, na qual a educação não é uma prioridade emergente. Ao contrário, foi ainda mais sucateada. Sem embargos, é perceptível que a Pandemia de Covid-19 encontrou, no Brasil, uma fonte inesgotável de negacionismo e negligência, o que entrouvrou, ainda mais, a dificuldade do trabalhador docente em reorganizar a educação, pois, ao que se denota da pesquisa, lutou sozinho ao lado das Universidades que contavam com escassos recursos institucionais.

A ausência dos discentes com as câmeras ligadas durante as aulas também foi um fator negativo relatado: “[...] na maioria das vezes, os acadêmicos sequer abriram as câmeras de seus computadores e/ou celulares” (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] Durante as aulas os alunos, na maioria, não ficavam com a cam ligada, o que impactava negativamente a troca entre discentes e docente. Muitos justificavam não ter recursos de internet, computador próprio, já que estudavam por celular ou quando tinham acesso ao programa de apoio estudantil, adquiriram um tablet. Além disso, nas residências desses alunos não tinham ambiente próprio para os estudos e aulas online, já que ao abrir o áudio e ligar a cam a dinâmica doméstica atrapalhava a aula e a fala dos discentes. (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Os Professores 3, 7, 12, 16 e 17 também reportaram experiências negativas em relação à interação com os alunos. O Professor 3 classificou a interação como “regular”, sugerindo uma qualidade mediana, enquanto o Professor 7 a considerou “muito ruim”, indicando uma insatisfação significativa. O Professor 12 observou que a interação foi “muito baixa”, refletindo

uma comunicação pouco efetiva. Já o Professor 16 avaliou a experiência como “péssima”, a pior avaliação possível. Por fim, o Professor 17 escolheu não comentar sobre o assunto.

Noutra banda, os participantes 13, 4, 5 e 1 respectivamente discorreram:

Foi boa dentro do que é possível esperar no ensino a distância. (informação verbal do Professor 13, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Um pouco conturbada no início, pois era nova na instituição, porém com o passar das semanas, fomos melhorando a comunicação e a interação, apesar de não haver tanta participação nas aulas, o resultado era positivo para a grande maioria. (informação verbal do Professor 4, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Em algumas turmas a interação era ótima, principalmente com os alunos dos períodos finais. Já os alunos dos primeiros períodos eram mais calados, ficava falando sozinho praticamente. (informação verbal do Professor 5, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Suficiente. Os alunos tiveram uma boa dedicação às disciplinas, sobretudo as de caráter prático (Estágio online). Nas disciplinas mais teóricas, a dificuldade de envolvimento dos alunos foi maior. (informação verbal do Professor 1, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Portanto, percebe-se que a interação, um fator indispensável na construção do saber sob o prisma de uma pedagogia libertadora, foi um dos principais obstáculos enfrentados pelos docentes. Alguns, como o Professor 13, demonstraram aceitação de uma realidade já esperada e outros realizaram verdadeiros desabafos sobre o seu descontentamento ao narrar suas experiências no ensino de forma remota.

A pergunta seguinte versou sobre a interação dos docentes com os colegas da classe e demais servidores da instituição, sendo-lhes questionado: “Como você avalia a interação no trabalho com professores e demais servidores durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE (2020) e o Ensino Remoto (2021)?”. Nesse sentido, 9 professores, ou seja, 53% do universo entrevistado forneceram *feedbacks* sobre suas experiências de interação nesses períodos com respostas variadas, mas a tendência indicou uma percepção negativa: as interações foram classificadas como péssimas, regulares, muito ruins ou insuficiente. Um Professor que chegou a afirmar que na sua opinião sequer houve interação, comunicação ou rede de apoio.

Por outro lado, 47% dos entrevistados reportaram uma avaliação positiva das suas interações. Eles caracterizaram suas experiências como “satisfatórias” ou “muito boas”, e destacaram a ausência de problemas significativos durante essas interações.

Sem maiores problemas. Acredito que a interação se manteve num padrão similar, uma vez que devido à natureza da atividade docente superior, a interação já se dava através de contato impessoal (informação verbal do Professor 8, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Satisfatória. De modo geral, as reuniões de trabalho ocorreram sem grandes problemas. Somente o registro de alguns colegas que não se comportavam de modo exigido para o trabalho remoto, pois achavam que embora estivessem em casa, no momento da reunião chegaram a participar das atividades online de pijama.” (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

O Professor 1 expressou uma satisfação da interatividade moderada, considerando a sobrecarga de responsabilidades durante o ensino remoto.

em relação aos professores foi melhor fazer as reuniões online que presenciais, tendo em vista que muitas vezes as reuniões presenciais são muito tensas. Porém, agora sem o contato com os servidores da secretaria dos cursos por exemplo, os professores acumulam funções burocráticas, como abertura de processos, que antes eram feitos pessoalmente na coordenação. (informação verbal do Professor 1, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Aqui, novamente, percebe-se uma dicotomia entre as narrativas. Divididos em grupos com quantitativos próximos à metade, o primeiro grupo entendeu que a ausência de interação era um constante desafio, enquanto a outra metade não a considerou negativamente. Nesse quesito, deve-se levar em consideração a liberdade pedagógica atribuída aos professores que podem se vincular à corrente educadora que julgarem mais adequada, o que certamente influenciou uma percepção tão contrastante dentro do mesmo universo.

Cada docente percebeu a transição para o trabalho remoto à sua maneira e de acordo com suas próprias convicções. Alguns consideraram essa mudança como positiva, enquanto outros discordaram, alegando que isso complicou significativamente suas funções profissionais. Entretanto, há um consenso de que o advento do *home office* trouxe vários impactos sobre suas vidas pessoais e profissionais.

As passagens abaixo, visam identificar os aspectos positivos do trabalho remoto a partir da pergunta: “como você avalia os aspectos positivos do Ensino Remoto Emergencial - ERE (2020) e o Ensino Remoto (2021)?”.

Dos 17 docentes, 5 (29,5%) relataram não identificar aspectos positivos na questão em discussão, conforme se observam nas narrativas abaixo:

Os aspectos ‘positivos’ foram uma iniciação forçada nas estratégias do ensino à distância, e manter a universidade funcionando para não prejudicar os alunos. (informação verbal do Professor 1, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Infelizmente não vejo como positivo o ensino remoto. Foi uma prática necessária para não atrasar o calendário acadêmico, mas isso gerou **muitos problemas de aprendizagem e na saúde dos docentes e discentes**. (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023, grifo nosso).

A observação final feita pelo Professor 15 alinha-se perfeitamente ao que esta pesquisa tem demonstrado. Embora não descreva quais são os problemas de aprendizagem identificados, afirma a sua existência e, ainda, confirma que o ensino remoto causou o adoecimento do trabalhador docente e do seu alunado.

Há também 29,5% de professores que fizeram algumas avaliações positivas em relação a certos aspectos. A ênfase está na assimilação e aplicação efetiva das tecnologias de informação.

Aspectos positivo no sentido de incorporar novas tecnologias e metodologias, como o Classroom (ajuda na sistematização de informações, documentos e texto). Auxilia aqueles alunos que residem distante da universidade, principalmente na avaliação por seminário, o aluno não precisa se deslocar. (informação verbal do Professor 2, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

A questão das tecnologias introduzidas no ensino, de fato, sob determinados aspectos, pode ser vista como positiva. No entanto, não podemos perder de vista a problemática trazida por Marrach (1996) acerca da mercantilização da educação no cenário neoliberal e, segundo Mancebo (2020) ultraneoliberal. Portanto, uma vez constatada a validade dos recursos tecnológicos na educação, meios devem ser empregados para assegurar que a sua utilização seja equânime entre as classes.

Noutra banda, como discorrido acima, a falta de interação foi particularmente sentida pelos professores. Esse fato foi novamente destacado quando realizamos a seguinte indagação: “Como você avalia os aspectos negativos do Ensino Remoto Emergencial – ERE (2020) e o Ensino Remoto (2021)?”. Considerando que 3 docentes não responderam à pergunta, a maioria concordou que o principal desafio enfrentado foi a redução da interação em geral, entre professores, estudantes e a comunidade escolar em geral.

Confirmando o que concluímos outrora, este obstáculo foi destacado como o mais significativo, afetando não apenas o ambiente de trabalho, como também o processo de aprendizado. Eis alguns pertinentes excertos:

Os aspectos negativos se referem mais nos aspectos da aprendizagem, na questão de retirar dúvidas pessoalmente com o professor, de ter fácil acesso aos professores. Prejudica na falta de interação com outros alunos, na formação de grupos de estudos, o aluno perde contato com o ambiente das universidades, que o ajuda também na aprendizagem. Não há como fazer uma aula aplicada em laboratório e com atividade

de campo etc. (informação verbal do Professor 2, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Falta de trabalho em equipe pelos professores; pouco interação dos acadêmicos durante as disciplinas, falta de empatia de um modo geral para todos os envolvidos, tanto professores quanto acadêmicos. (informação verbal do Professor 10, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

A diminuição dos períodos acadêmicos para apenas um terço, nos moldes introduzidos nas seções iniciais deste capítulo, foi igualmente notada como um elemento desfavorável.

Negativamente posso dizer que a interação era bem precária, não sabíamos se estávamos ou não despertando interesse, preguiça, atenção, enfim, não dava para ter muito termômetro da aula, sem olhar nos olhos dos alunos. A aprendizagem foi negativamente impactada [...] o tempo de aula reduzido a no máximo 2 horas por semana, não é tempo suficiente para destrinchar muito conteúdo. (informação verbal do Professor 11, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

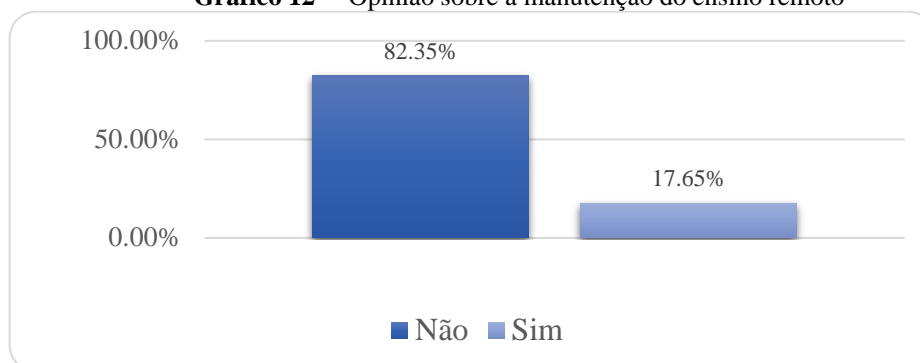
As barreiras no acesso à internet foram mais uma vez mencionadas pelos professores, para os quais a dificuldade é agravada pela falta de materiais adequados para o ensino.

Os aspectos negativos foram a falta de equipamentos adequados, acesso à internet de qualidade e excesso de trabalho nas telas. (informação verbal do Professor 2, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] a falta de material digital por parte dos alunos, a internet cedida pela universidade para os alunos não era das melhores [...] Estar fora do ambiente da universidade fazia com que vários alunos deixassem a aula em segundo plano durante as atividades cotidianas. (informação verbal do Professor 5, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Acredito que os problemas recorrentes de conexão com a internet, e a ausência de mecanismos mais efetivos de auxílio e suporte às atividades remotas. (informação verbal do Professor 8, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Sem embargos, diante da máxima de que haveria opiniões divergentes sobre o ensino remoto, os respondentes foram questionados se gostariam que o Ensino Remoto permanecesse. O resultado foi que a expressiva maioria não gostaria que a modalidade permanecesse, enquanto apenas 3 docentes desejaram a sua manutenção, nos moldes percentuais expostos no gráfico 12.

Gráfico 12 – Opinião sobre a manutenção do ensino remoto

Fonte: Autor 2023, a partir do questionário aplicado com os docentes.

As justificativas para as respostas acima ofertadas foram plurais, porém de igual teor: uma defesa veemente da superioridade do ensino presencial ao acreditar na relevância do contato professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos algumas das respostas:

A relação professor-aluno e aluno-aluno além do convívio no ambiente acadêmico deve prevalecer. **Ensino remoto não é a forma mais indicada no nosso Estado** que carece de infraestrutura básica de internet para suportar as atividades. (informação verbal do Professor 14, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

O ensino remoto é uma falácia para o processo de aprendizagem, pois é intenso, desgastante, não permite sociabilidade na relação professor – discente e entre os acadêmicos. (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023, grifo nosso).

Os docentes foram categóricos ao argumentar os motivos pelos quais são contrários à permanência do ensino remoto, demonstrando consciência de classe e das reais condições de ensino-aprendizagem no contexto do telepresencial.

De toda forma, 2 docentes indicaram o seu desejo pela manutenção do ensino remoto. Todavia, é salutar destacar que nenhum deles defende a total abdicação do ensino presencial, ao contrário, nesse recorte todos indicaram ensinos híbridos e não exclusivamente remoto. Argumentam:

Em parte, sim. Alguns conteúdos disciplinares poderiam aproveitar a modalidade remota de forma híbrida com a presencial. (informação verbal do Professor 3, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Limitado a 50% da carga horária da disciplina. O atendimento presencial ainda é um diferencial das universidades públicas que deve ser preservado, para garantir a qualidade, principalmente das aulas práticas. (informação verbal do Professor 12, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

No contexto do ensino remoto, é perceptível a sobrecarga enfrentada pelos professores. Esse cenário exigiu uma nova compreensão sobre como gerenciar tempo e espaço. Tornou-se

essencial a adaptação das aulas para os formatos digitais, dedicação de mais horas destinadas às funções relativas ao planejamento de aulas, respeitando as limitações de tempo e recursos disponíveis. Buscou-se de várias maneiras adaptar o ensino a um ambiente repleto de tecnologias, com o objetivo de tentar garantir um aprendizado efetivo para os alunos.

Mesmo quando este profissional vive entre a profissionalização e a proletarização, é na proletarização que a fragilização de sua ocupação se manifesta (Enguita, 1991). Neste sentido, Antunes (2020), já afirmara que as atividades remotas provocaram uma sobrecarga de trabalho aos professores, e isso se fez necessário refletir, acerca das demandas extras impostas a eles no novo sistema de trabalho em contexto de distanciamento social.

Não há dúvidas que os professores enfrentaram uma carga de trabalho significativamente maior, principalmente devido à necessidade de adaptar suas atividades de ensino ao formato remoto. Estiveram constantemente ocupados fornecendo *feedback* e devolutivas sobre as atividades dos alunos. Inobstante, a participação obrigatória em diversas reuniões remotas administrativas de pesquisa e extensão contribuiu para o aumento da carga horária de trabalho. Esse acréscimo no tempo dedicado às responsabilidades profissionais inevitavelmente afetou a vida pessoal dos docentes, pois eles precisaram dedicar mais horas às atividades relacionadas à instituição de ensino, a fim de gerenciar todas as suas obrigações.

Diante do exposto, será observado a seguir, com base nas narrativas dos próprios docentes, os impactos causados pela sobrecarga no trabalho. Para tanto, realizou-se o seguinte questionamento: “Em relação ao seu trabalho docente, você considera que houve uma sobrecarga na sua carga horária durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE (2020) e o Ensino Remoto (2021)?”. Exatamente 35,3% dos docentes afirmaram que não houve sobrecarga na sua carga horária, sendo que 64,7% de docentes relataram sobrecarga.

A pergunta era aberta, dentre as respostas fornecidas, destacam-se as seguintes:

A sobrecarga, é devido a mistura das rotinas entre trabalho e casa. E também por estarmos em ambiente remoto e virtual, não tinha um tempo específico de atendimento ao aluno. (informação verbal do Professor 2, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Infelizmente sim, pois os alunos quase nunca respeitavam fim de semana, mandavam mensagem de madrugada, feriado. Tudo isso fazia a carga de trabalho ser estender ainda mais. (informação verbal do Professor 5, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

[...] há uma fadiga física natural quando se amplia inadvertidamente o tempo de acesso a ferramentas dessa natureza, mas acredito que o principal impacto é a ausência de um tempo formal para o trabalho que sempre se estende para além do horário normal com a ascensão de aplicativos como o WhatsApp. (informação verbal do Professor 8, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Sim, pois tivemos 3 semestres em 2021 sem férias. Como o trabalho ocorria em casa havia a sobreposição do trabalho docente com as necessidades de sobrevivência (filhos, afazeres domésticos), dificultando a realização de ambos. (informação verbal do Professor 11, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

As respostas dos Professores 2 e 8 estão alinhadas e demonstram o processo de precarização do trabalho docente. A expansão exacerbada do ambiente da sala de aula findou aumentando os locais e horários que os docentes eram trabalhadores. Em especial, tem-se a questão do uso do aplicativo WhatsApp, antes privado e agora um recurso de trabalho, demonstrando uma notável hibridação entre a vida privada e a profissional do trabalhador docente.

Essa hibridação é também demonstrada pelo Professor 15:

[...] falta de separação do ambiente de trabalho e domésticos que viraram uno. A casa ser transformada em ambiente de trabalho contínuo, mesmo com um cômodo próprio, interfere no tempo de trabalho e de descanso. Isso tudo é ainda pior quando se tem filho pequeno, que também estava no estudo online e exigia o acompanhamento dos pais que estavam em trabalho remoto. (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Por conseguinte, conclui-se que a necessidade urgente de desenvolver um formato de ensino levou à sobrecarga de trabalho para os professores⁵⁹. O resultado não foi outro senão o que os próprios dados desta pesquisa indicaram: os sentimentos de estresse, adoecimento e exaustão. Sob essa perspectiva, o estudo de Bridi *et al.* (2020) indica que,

Entender as mudanças no cenário profissional contemporâneo é crucial, especialmente em relação ao trabalho remoto. Isso se tornou ainda mais evidente devido à pandemia de COVID-19, que exigiu o distanciamento social e levou muitas instituições a adotarem essa modalidade de trabalho. (Bridi *et al.*, 2020, p. 56).

Ainda, os dados revelam que a gestão dos ambientes de trabalho e das cargas horárias recaíram inteiramente sobre os professores. Em outras palavras, conforme já mencionado neste capítulo, os docentes não foram elementos centrais nas deliberações sobre a reestruturação de suas atividades. Contudo, eles se viram isolados, ostentando uma autonomia aparente em relação ao seu trabalho, enquanto carregaram a total responsabilidade pelo processo de ensino como um todo. Isso incluiu desde a preparação das aulas até a participação ativa dos alunos.

As transformações observadas até aqui, ocasionadas pelos desafios associados à utilização de tecnologias e pelo fenômeno do isolamento social gerou também impactos

⁵⁹ Eram “[...] muitas horas preparando material para se adequar à nova realidade” (informação verbal do Professor 14, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

substanciais no bem-estar emocional, nas relações de convivência e nos paradigmas de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é imperativo reconhecer a interação sinérgica entre esses elementos como um pilar essencial no percurso educativo dos estudantes. A instituição escolar ultrapassa a simples transmissão de informação acadêmica, assumindo um papel vital na formação social dos indivíduos.

É crucial enfatizar que a adaptação ao ensino remoto emergiu como um desafio significativo para os educadores e discentes, que se depararam com obstáculos particulares neste cenário. Nesse contexto, foi perguntado aos docentes, quais impactos que o ensino remoto deixou após o término de sua vigência.

Para o Professor 10, o maior impacto foi negativo foi,

a relação professor e acadêmico que permanece distante. Observamos uma total apatia por parte dos estudantes no desenvolvimento das atividades das disciplinas. (informação verbal do Professor 10, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

O Professor 14 também concorda que o distanciamento entre professor-aluno foi um dos principais desafios:

Alunos ‘distantes’ sem estímulo de ir pra Universidade, sem ânimo e com hábitos de plágio cada vez mais crescente. Falta de leitura e pouca sociabilidade combinada com altíssima evasão acadêmica. (informação verbal do Professor 14, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Por sua vez, o Professor 15 frisou que, além do distanciamento, a questão do ensino-aprendizagem também foi impactada,

[...]falta de interação presencial em sala de aula certamente impacta de modo negativo o processo de ensino-aprendizagem, pois falta a interação e a troca para o docente saber se a explicação está sendo entendida, as dúvidas não são sanadas ou expostas com a mesma naturalidade que nas aulas presenciais [...]. (informação verbal do Professor 15, retirada do questionário aplicado em 27 de setembro de 2023).

Por fim, na última questão da pesquisa, foi solicitado que os docentes discursassem quais os impactos que o ensino remoto deixou após o término de sua vigência, para as condições do trabalho docente. Dada a complexidade das respostas, decidimos consolidá-las em sua integralidade no quadro abaixo:

Quadro 4 – Opiniões dos docentes referentes aos impactos do ensino remoto após a sua vigência para as condições do trabalho docente.

Prof. 1	continua precarizado como sempre... recentemente não tinha diária e nem motorista para viabilizar uma atividade de campo prevista no Plano de Curso.
Prof. 2	Deixou, uma exigência maior para o professor, no sentido de ser aquele sujeito que tem que estar preparado para tudo, para grandes mudanças e que tem que se adaptar de forma muito rápida.
Prof. 3	Dificuldades no processo de readaptação à rotina na sala de aula e ao horário mais estendido, quando comparado ao modelo remoto.
Prof. 4	Para nós docentes, aumentou a responsabilidade em manter por conta própria as condições de trabalho, os instrumentos e tecnologias necessárias para realizar nossa função acabam sendo nossa responsabilidade pessoal, bem como aprender a manuseá-los
Prof. 5	Os maiores impactos, na minha opinião, foram os financeiros e psicológicos. Eu, por exemplo, investi em um novo notebook, mudei de plano de internet e em menos de um ano fui desligado ficando com várias pendências financeiras após o fim do contrato. A universidade fez o mínimo nesse sentido, então os impactos do ensino remoto são grandes em comparação com o presencial
Prof. 6	uma distância maior entre professor e aluno, impedindo a interação essencial para o processo de ensino
Prof. 7	Muito cansaço
Prof. 8	Acredito que na instituição não houve mudanças significativas nesse aspecto.
Prof. 9	muitos adoeceram, dificuldade de voltar para a rotina presencial.
Prof. 10	Os maiores impactos estão na relação professor e acadêmico na rotina do ambiente da Ifes. A volta das aulas presenciais não ocorreu de forma eficaz, principalmente no que tange a aproximação e confiança dos acadêmicos junto aos professores. Além disso, os acadêmicos retornaram ao ensino presencial demonstrando total desinteresse pelos estudos.
Prof. 11	A continuidade de muitas atividades de forma remota o que dificulta a relação e formação do coletivo de professores, como também problemas de saúde mental e física
Prof. 12	A estrutura da Ufac está sucateada, precisando urgente de investimento para aprimorar as atividades presenciais.
Prof. 13	As múltiplas possibilidades de ensinar e aprender
Prof. 14	o uso de ferramentas virtuais até então sem utilização adensada.
Prof. 15	De modo geral sinto que os professores, os alunos e as alunas estão mais desmotivados, mais cansados, estressados e sem a mesma interação que havia anteriormente. O ambiente físico das salas de aula e permanência da Ufac ficaram mais deteriorados, mofados, equipamentos estragaram. Isso tudo impacta de modo negativo no ambiente de trabalho. Por fim, a falta de recursos e o desmonte da universidade também pioraram após a pandemia, pois não temos recurso para campo, participar de eventos de pesquisa e congressos. Isso tudo é fator desmotivador nas condições de trabalho docente.
Prof. 16	Precarização da atividade docente, como desvalorização
Prof. 17	O distanciamento!

Fonte: Autor (2023), a partir do questionário aplicado com as entrevistas.

Por meio das respostas acima descritas, é possível arrematar todo o sustentado até então, ou seja, a maioria dos docentes relatam uma vivência de intensificação da precarização, desvalorização e proletarização do trabalho docente, além de problemas infraestruturais, resultam na diminuição da qualidade do ensino ofertado e no adoecimento dos docentes trabalhadores, que viram as suas vidas privadas serem tomadas pelas exigências do teletrabalho. De toda forma, a introdução de inovações foi positiva, tais como os recursos tecnológicos

auxiliares ao ensino, e devem ser perpetuadas após uma reformulação para inibir um impulsionamento da mercantilização da educação e assegurar a sua democratização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, demonstramos que o trabalho e a educação caminham ontologicamente um ao lado do outro, sendo características basilares da própria natureza humana. Assim sendo, traçamos, teoricamente, um panorama desta simbiose entre o trabalho e a educação, comprovando que, desde a Pré-história, a cada vez que o modo de produção se altera, a educação precisa se remodelar. No mesmo sentido, verificamos que a vida em comunidade do ser humano social está estabelecida em uma relação dialógica com os mundos do trabalho e da educação. Dessa forma, alterar um, as reverberações no outro são uma consequência certa e lógica.

Ademais, uma das maiores transformações vistas neste século foi introduzida com a pandemia mundial da COVID-19, que alcançou todos os continentes em escalas exponenciais e catastróficas, implicando em uma necessária reorganização social, econômica e sanitária, em especial, nesta pesquisa, do trabalho docente. Nesta dissertação, debruçamo-nos sobre a questão do trabalho do professor, de como ele foi desenvolvido no Brasil e em qual estado a pandemia o encontrou no início de 2020.

Percebemos que a educação, no Brasil, é marcada por uma histórica precarização, forjada com uma carga de controle social e de subalternização da classe trabalhadora, a quem era oportunizada somente o aprender de ofícios manuais em detrimento do conhecimento escolar formal. O trabalhador docente, nesse contexto, foi proletarizado e compelido a produzir mais-valia, educando muitos, com o menor custo possível, movimento que fora impulsionado, sobretudo, pelo neoliberalismo.

Noutra banda, a pandemia da Covid-19 teve início em 2020, no Brasil. Segundo o referencial teórico delineado, nesse momento, vivíamos um governo ultraneoliberal, para o qual a educação não ocupava os primeiros lugares no *ranking* de prioridade, o que resultou em baixos investimentos para a readequação do ensino. Por isso, foram impostos desafios inéditos aos profissionais da educação, que precisaram reorganizar suas práticas laborais às pressas e sem o suporte financeiro necessário.

Nesta pesquisa, averiguamos especificamente o caso da Universidade Federal do Acre. Os docentes e discentes tiveram que se adaptar rapidamente, implementando o ensino remoto emergencial como medida para limitar a propagação do vírus e prevenção da saúde dos servidores e da comunidade em geral. Este período de isolamento domiciliar ressaltou o papel crucial dos professores, uma vez que a suspensão das atividades presenciais em instituições educacionais transferiu o foco do ensino para o ambiente doméstico. Esta transição reforçou as

responsabilidades dos educadores na continuidade do ensino, mas também impactou significativamente na gestão de seus trabalhos remunerados e não remunerados. Assim sendo, tivemos um impulsionamento no movimento de precarização do trabalho docente.

Assim, restou demonstrado que, durante o período da Pandemia de Covid-19, os professores precisaram se adequar rapidamente às contemporâneas exigências do mercado e do ensino remoto. A transição abrupta do cotidiano presencial para um modelo remoto exigiu do trabalhador docente a aquisição de novos conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, aumentando a sua carga laboral sem, em contrapartida, compensá-lo financeiramente, trazendo, ainda, reverberações na aprendizagem como consequência da sua implementação emergencial não planejada, acelerada e sem a infraestrutura ou os investimentos necessários.

Um aspecto crítico dessa mudança foi a necessidade de alcançar eficácia no processo de aprendizagem dos alunos, a distância física e a inclusão daqueles que não possuíam os recursos tecnológicos necessários para participar das aulas virtuais, reverberou em angústia para os professores em relação aos resultados de seu trabalho, isso afetou não apenas a valorização de sua identidade profissional, mas também teve um impacto significativo na sua representatividade social. Nesse contexto, os educadores foram compelidos a reinventar suas metodologias tradicionais de ensino, empregando e aprendendo intensivamente sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no âmbito do Ensino Remoto.

É importante ressaltar a influência do engajamento e da (des)motivação dos alunos, observados nos relatos escritos dos docentes. Estes fatores foram barreiras para a eficácia e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É relevante notar que, no começo da implementação do Ensino Remoto tanto professores quanto estudantes enfrentaram um período de adaptação ao novo método de trabalho. Portanto, a desmotivação dos alunos pode estar ligada a esse período de adaptação, ao desprovimento de materiais e recursos tecnológicos, bem como à falta de atratividade do meio virtual.

Mesmo com os esforços da instituição em ofertar *chips* com pacotes de dados (Internet), conforme apontado na pesquisa, uma das maiores queixas por parte dos docentes, foi a precariedade da qualidade da conexão à internet que emergiu como um obstáculo significativo no contexto do ensino. A insuficiência na infraestrutura de Internet representou um entrave tanto no acesso quanto na continuidade da participação dos estudantes e professores nas atividades e aulas realizadas de forma síncrona. Esta barreira tecnológica sublinha a necessidade de melhorias na infraestrutura de internet para garantir uma educação eficiente e inclusiva no ambiente digital.

Compreendemos também os impactos e desdobramentos do ensino remoto no desempenho dos docentes, bem como o impacto crescente do trabalho remoto na saúde física e mental dos docentes. O risco elevado de exposição ao vírus, somado às dificuldades inerentes à transição repentina para o ensino remoto, desencadeou uma série de repercussões que foram além do ambiente educacional, infiltrando-se nas esferas pessoal e emocional. A saúde física foi comprometida pelos efeitos do trabalho prolongado em frente às telas e pelas mudanças no estilo de vida impostas pela pandemia. Por outro lado, o aspecto mental foi igualmente afetado, com o aumento significativo de estresse, ansiedade e isolamento social. A preocupação com a eficácia do ensino à distância e o bem-estar dos alunos adicionou uma camada extra de pressão emocional e profissional. Conforme indicado na pesquisa, ficou evidenciando a falta de estratégias de intervenção e prevenção focadas no bem-estar psicológico desses profissionais, tanto durante quanto após o período de isolamento social.

Foram abordadas as adversidades e dificuldades vivenciadas durante a implementação do trabalho remoto, com ênfase em como esses aspectos impactaram na vida profissional e pessoal. Elementos práticos como infraestrutura, ergonomia, equipamentos e plataformas digitais em uso foram avaliados. Na falta da sala de aulas e laboratórios, restou adaptar as residências dos docentes para o trabalho, com a transformação de espaços pessoais em locais de trabalho, ilustrando a fusão entre ambiente doméstico e profissional. Essa situação tornou a casa um centro de atividades profissionais contínuas, com oportunidades limitadas para desconexão.

A investigação realizada junto aos docentes indicou que a pandemia e o consequente isolamento social exacerbaram a sobrecarga de trabalho. Esse aumento de responsabilidades resultou em desafios para estabelecer limites entre a vida profissional e pessoal. Houve também uma alteração significativa na forma de interação com os alunos. A necessidade de equilibrar as tarefas domésticas com as profissionais durante o isolamento intensificou a degradação das condições de trabalho dos educadores. Além disso, ressalta-se o acréscimo nos gastos dos docentes para a execução de suas atividades educacionais neste período.

Os dados apresentados também apontam que a atribuição de tarefas de cuidado, esforço e gestão do lar tem sido, de maneira cultural, imposta como uma característica intrínseca, afetando desproporcionalmente as mulheres. Estas responsabilidades, frequentemente interpretadas como expressões de afeto ao invés de trabalho concreto que demanda tempo, não recebem o devido valor social. Esse contexto contribui para a limitação das mulheres a papéis convencionais, agravando o peso emocional que elas enfrentam ao tentar atender às expectativas sociais predefinidas sobre seu papel. Os relatos das docentes da Ufac ofereceram

uma perspectiva prática às teorias de Antunes (2009), destacando a realidade das múltiplas jornadas de trabalho enfrentadas por mulheres.

Ademais, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, constata-se uma realidade preocupante no âmbito educacional: a maior parte dos professores mostrou-se despreparados para o ensino em plataformas virtuais. Essa situação é intensificada pelo desenvolvimento ainda incipiente dos métodos pedagógicos no contexto digital.

Este quadro é ainda mais complexificado diante da fragilidade das políticas educacionais governamentais e pela contínua precarização da profissão docente. Diante disso, fica evidente que o sistema educacional não estava adequadamente preparado e equipado para a transição do ensino tradicional, ancorado no uso do pincel e do quadro branco, para um formato predominantemente digital. Tal mudança, que idealmente poderia ocorrer de maneira democrática e bem fundamentada, se apresentou como uma transformação abrupta e carente de suporte estrutural necessário, destacando uma preparação insuficiente para enfrentar uma nova situação pandêmica semelhante.

Por fim, é importante estarmos alertas para garantir que a adoção do trabalho remoto não seja utilizada como uma estratégia futuramente para cortes orçamentários nas instituições de ensino superior, levando à precarização das condições laborais. Enfrentando um cenário de redução de pessoal, terceirização de serviços, restrições orçamentárias, cortes de verbas, falta de recursos materiais e humanos, e uma depreciação contínua e salarial. Esses fatores impactam negativamente nas relações profissionais, na saúde e mentais dos servidores.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Covid-19 vs. Educação Superior:** o que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar? Brasília: ABMES, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/pesquisaabmeseduca05052020.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000100002> Acesso em: 26 dez. 2022.

ABRAMOVAY, Ricardo. O poder é partilhado na revolução do século XXI. **Valor**, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201202031416080.abramovay_valor_24_01.pdf Acesso em: 25 dez. 2022.

ACRE. Universidade Federal do Acre. **Portaria nº 1.009 de 03 de junho de 2020.** Plano de retorno gradual de atividades. Disponível em: <https://coronavirus-1/15102021.pdf/view>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ACRE. Universidade Federal do Acre. **Resolução nº 11, de 28 de agosto de 2020 do Consu.** Dispõe sobre a oferta de disciplinas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presenciais. Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2020/resolucao-consu-no-11-de-28-de-agosto-de-2020.pdf/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ACRE. Universidade Federal do Acre. **Resolução nº 5, de 02 de julho de 2020 do Consu.** Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2020/resolucao-no-5-de-02-de-julho-de-2020>. Acesso em: 18 ago. de 2023.

ACRE. Universidade Federal do Acre. **Resolução Reitoria nº 4 de 16 de março de 2020.** Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-2020/resolucao-no-4-de-30-de-marco-de-2020>. Acesso em 18 ago. 2023.

ACRE. Universidade Federal do Acre. **Resolução Reitoria nº 67 de 16 de dezembro de 2021.** Disponível em: http://www2.ufac.br/site/ocs/conselho-universitario/resolucoes/resolucoes-de-2021/resolucao-consu-67_16-12-2021_aprova-calencario-academico-2_2021.pdf/view. Acesso em 18 ago. 2022.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva:** ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Bauru: Canal 6, 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2015.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo:** Choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Praxis, 2014.

ALVES, José. **As revoltas dos trabalhadores em Jirau (RO):** Degradação do trabalho

represada na produção de energia elétrica na Amazônia. 2014. 671 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente (SP).

ANDERSON, Kevin. *Marx at the margins: on Nationalism, Ethnicity, and Non-Western Societies*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

ANJOS, Diego. **Alienação escolar e capitalismo**. São Paulo: Enfrentamento, 2020. *E-book*.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. 6a ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ANTUNES, Jair. **Marx e o último Engels: o modo de produção asiático**. 2003. 159 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual em Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, São Paulo. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596508>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 12. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. **Revista Katálisis**, v. 12, p. 131-132, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/GkXHNddrqKGGtQf4JyjWjCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de ago. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

ANTUNES, Ricardo. Meta é sairmos vivos dessa crise, metas do teletrabalho na pandemia. **Sintrajud**, São Paulo, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.sintrajud.org.br/meta-e-sairmos-vivos-dessa-crise-afirma-sociologo-contra-metas-do-teletrabalho-na-pandemia/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Profissão e docência segundo Max Weber. **Acta Scientiarum Education**, v. 36, n. 02, p. 189-198, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012014000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 01 fev. 2023.

ARROYO, Miguel. Na carona da burguesia (Retalhos da história da democratização do ensino). **Educação em Revista**, n. 03, p. 17-23, 1986.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i1.621>. Acesso em: 11 dez. 2023.

AUGUSTO, André Guimarães. Modo de produção asiático: considerações teóricas a luz do debate historiográfico. **História Econômica & História de Empresas**, Fluminense, v. 18, n. 1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.29182/hehe.v18i1.371> Acesso em: 10 dez. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

BASSO, Daniel; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Refrlectionis**, Jataí, v. 1, n. 16, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044/17224> Acesso em: 11 ago. 2023.

BAUDRILLAR, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti; CISLAGHI, Juliana Fiúza; SOUZA, Giselle. Ultraneoliberalismo e bolsonarismo: impactos sobre o orçamento público e a política social. **Uberlândia: Navegando**, p. 103-121, 2020. Disponível em: <https://urx1.com/FCIOV>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/sociologicos/article/view/3588>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BERGSON, Henri. A evolução criadora. In: BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BEZERRA, Juliana. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Diferença**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.diferenca.com/taylorismo-fordismo-e-toyotismo/> Acesso em: 25 dez. 2022.

BRAGA, Ruy. Infotaylorismo: o trabalho do teleoperador e a degradação da relação de serviço. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/291>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Brasil: MEC, 2020b Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de atividades**: Ações do MEC em resposta à pandemia de Covid-19 (março/2020 a março/2021). Brasília: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/arquivos/ebook_relatorio_de_atividades_acoes_covid.pdf/@download/file/ebook_relatorio_de_atividades_acoes_COVID.pdf Acesso em: 14 ago. 2023.

BUNGE, Mário. **La ciencia, su método y su filosofía**. [s.l.]: Sudameriacana, 2014.

BURGUETTE, Lhullier, **Convite à História**. 6. Edição. São Paulo: Logos, 1990.

CAMPOS, Mintaha. Modo de produção na sociedade Asteca. **Revista de História da UFES**, Vitória, n. 1, 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987768.pdf> Acesso em: 10 dez. 2022.

CARNEIRO, Henrique. A origem da família, da propriedade privada e do Estado: Um texto atual. **Esquerda online**, [s.l.], 2015. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2015/05/29/a-origem-da-familia-da-propriedade-privada-e-do-estado-um-texto-atual/> Acesso em: 10 dez. 2022.

CARVALHO, Júlia. O enfrentamento da pandemia pelas universidades federais. **Pauta. Jornal do Campus USP**. Disponível em: <https://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/09/o-enfrentamento-da-pandemia-pelas-universidades-federais/>. Acesso em: 7 dez. 2023.

CEOLIN, George Francisco. Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, p. 239-264, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/yJQLmgRRmJ8XpYNmzYsP6kf/abstract/?lang=pt> Acesso em: 26 dez. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, João Vitor Sandri; BASTOS, José Messias. Formação socioespacial e a dualidade básica da economia mexicana. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 19, n. 3, p. 88-108, 2021.

COSTA, Francisca Thais Pereira *et al.* **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Anais V SETEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8074>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

COSTA, Mário. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao liberalismo em educação. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

CRESWELL, Jogn W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo Entre Cinco Abordagens (Métodos de Pesquisa). São Paulo: Penso, 2014.

CRESWELL, John.; CRESWELL, David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DA COSTA, Isabel Cristina Ferreira. **Os sofistas e a sua pertinência no ensino de filosofia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77471/2/33579.pdf> Acesso em: 01 fev. 2023.

DA COSTA, Camila Furlan; SILVA, Sueli Maria Goulart. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/jdrK4vfr7cwLvN3DXBRR8b/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 ago. 2023.

DA SILVA, Izabel Rodrigues et al. Acessibilidade digital em tempos de ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e60010414966-e60010414966, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14966/12969>. Acesso em: 15 de ago. 2023.

DE MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político/Vargas Era: the Education as a Political Instrument. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 50, p. 835-853, 2020.

DELGADO, Gabriela Neves; ASSIS, Carolina di; ROCHA, Ana Luísa Gonçalves. A melancolia no teletrabalho em tempos de coronavírus. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região**, Belo Horizonte, p. 171-191, jul. 2020. Disponível em: <http://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/handle/11103/55886>. Acesso em: 24 dez. 2023.

DOS SANTOS, Fernando Pereira. Educação e Idade Média. **Cadernos de História**, v. 6, n. 2, p. 95-105, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/cadernosdehistoria/article/view/5611> Acesso em: 24 jul. 2023.

DOWBOR, Ladislau. **A formação do capitalismo dependente no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019. *E-book*.

ESCOLA. In: SIGNIFICADOS, Dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.significados.com.br/escola/#:~:text=A%20palavra%20escola%20vem%20do,%E2%80%9Cclazer%20ou%20tempo%20livre%E2%80%9D>. Acesso em: 01 fev. 2023.

FERLA, Guilherme Baggio; ANDRADE, Rafaela Bellei. A transição do feudalismo para o capitalismo. **Synergismus scyentifica UTFPR**, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/240> Acesso em: 18 dez. 2022

FERNANDES, Claudio. A teologia da história de Santo Agostinho. **História do mundo**, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/a-teologia-historia-santo-agostinho.htm> Acesso em: 18 dez. 2022.

FERNANDES, Roberto Limia. O império inca e a economia da América pré-colombiana. 2010.

FINLEY, Moses. **Escravidão antiga e ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FOSSIER, Robert. **O trabalho na Idade Média**. São Paulo: Vozes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao liberalismo em educação. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao liberalismo em educação. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel (Org.); SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. **Autogestão**: uma mudança radical. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTtxtfr/> Acesso em: 14 ago. 2023.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 467-474, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2008a.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008b.

HARVEY, David. **Política anticapitalista em tempos de coronavírus**. Blog da Boitempo, 24 de março de 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

HAUSER, Arnold. História social da arte e da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **educação & realidade**, v. 42, p. 1279-1302, 2017.

HUWS, Ursula. **The Making of a Cybertariat**: Virtual Work in a Real World. Nova Iorque: New York Univesity Press, 2004.

IBGE. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. Agência IBGE Notícias, 16 de setembro de 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021#:~:text=De%202019%20a%202021%2C%20o%20percentual%20de%20domicilios%20com%20conexão,%25%20para%2083%2C5%25>. Acesso em: 15 de ago. 2023.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes: 2010.

KNAPIK, Márcia Carneiro *et al.* **O trabalho humano**: das sociedades comunais ao modo de produção feudal. 2. Ed. São Paulo: Multiplicadora da Economia Popular Solidária, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz. **Educação em tempos de Covid-19**: desafios e possibilidades. Recurso digital. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, p. 40-48, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gGTt6VhkG4ZyJvq7NbYsZnh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 jan. 2023.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUXEMBURGO, Rosa. **Introdução à economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do Capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MANCEBO, Deise. Pandemia e educação superior no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. e4566131-e4566131, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566/1151>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4dCs7S6mLqdT3DJ8wCFcFjH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 13 ago. 2023

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021a.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2021b.

MARRACH, Sonia Alem et al. Neoliberalismo e educação. *In*: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858, esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Collected Works**. 50 v. New York: International Publishers, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASCARO, Alysson Leandro. Prefácio à edição brasileira. *In*: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019. *E-book*.

MELLO, José Guimarães. **Negros e escravos na Antiguidade**. 2. ed. São Paulo: Ante & Ciência, 2000.

MÉLO, Cláudia Batista et al. Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação durante a pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9866/8923/>. Acesso em: 06 de ago. 2023.

MINAS GERAIS. Universidade Federal de Minas Gerais. **Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em--pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. Aulas régias: luz que emana do trono. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 1, 2018.

MOONEN, Frans. **Povos indígenas no Brasil**. 2. ed. Recife, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_povos_indigenas_br_2008.pdf Acesso em: 29 jul. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro Revistas**, São Paulo, v. 4, 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf> Acesso em: 26 dez. 2022.

MORAES, Marcelo José Derzi. A filosofia ética e política do Egito Antigo. **Semana de Estudos de Egiptologia V**, p. 150, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/62455530/Estudos-de-Egiptologia-2018-V20200323-76748-f2x1wx.pdf#page=151> Acesso em: 31 jan. 2023.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOREIRA, Ruy. **A geografia do espaço-mundo: conflitos e superação no espaço do capital**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

MORGAN, Lewis Henry. **A sociedade antiga**. São Paulo: Expresso Zahar, 2014. E-book.

NUNES, Talita Camila Gonçalves. **A precarização no teletrabalho: escravidão tecnológica e impactos na saúde física e mental do trabalhador**. Belo Horizonte: Editora RTM, 2018.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa. **Considerações sobre a Formação do Capitalismo**. 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/uploads/Banco%20de%20Teses/o-processo-de-industrializacao-do-capitalismo-originario-ao-atrasado.pdf> Acesso em: 22 dez. 2022.

PLATÃO. **A República**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

OLIVEIRA, Marcos Marques. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, p. 945-958, 2004.

ONTOLÓGICO. *In: Significados*, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ontologico/> Acesso em: 14 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. Histórico da pandemia de Covid-19. **Organização Mundial da Saúde**, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-Covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PERNOUD, Régine. **Luz sobre da Idade Média**. São Paulo: Fórum da História, 1992.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

POPPER, Karl. **Conjeturas e Refutações**. São Paulo: Edições 70, 2018.

PUIGGRÓS, Rodolfo; FRANK, André Gunder; FRIEDEMANN, Sergio. Modos de produção a América Latina: debate entre Rodolfo Puiggrós e André Gunder Frank. **Revista Princípios**, n. 163, 2022. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/download/188/91> Acesso em: 16 ago. 2023

PUIGGRÓS, Rodolfo. Os modos de produção na América Ibérica. *In: PUIGGRÓS, Rodolfo; FRANK, André Gunder; FRIEDEMANN, Sergio. Modos de produção a América Latina: debate entre Rodolfo Puiggrós e André Gunder Frank. Revista Princípios*, n. 163, 2022.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2010.

RANGEL, Ignácio de Mourão. 500 anos de desenvolvimento da América e do Brasil. **Geosul**, v. 8, n. 15, p. 7-12, 1993.

RANGEL, Ignácio. **Obras Reunidas/Ignácio Rangel**. vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2005.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RIBEIRO, Júlio César. A geografia do modo de produção comunista primitivo. **Revista Formação**, Palmas, v. 2, n. 14, 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/643>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf> Acesso em: 25 dez. 2022.

RISS, Luciana Aita. **Aceitação do ensino a distância: um estudo com alunos do PNAP/UAB da Universidade Federal de Santa Maria**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/4608/RISS%2c%20LUCIANA%20AITA.pdf?s equence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 ago. 2023

SABADINI, Mauricio de Souza. Especulação financeira e capitalismo contemporâneo: uma proposição teórica a partir de Marx. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 583-608, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/NJbVMkK6HNCFXVCbPMzj54v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 dez. 2022.

SANTOS, Moacir Elias. A formação dos escribas entre os egípcios antigos. **Philia: Jornal Informativo de História Antiga**. Rio de Janeiro, Ano XIII, n. 38, 2001. Disponível em: <https://www.antigoegito.org/artigos/02.pdf> Acesso em: 31 jan. 2023.

SAVIAN, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000300002&script=sci_abstract Acesso em: 30 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**, Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/download/59276706/dermeval_saviani_-_trabalho_como_principio_educativo20190516-117749-199rctr.pdf Acesso em: 12 dez. 2022.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, p. 169-189, 2008.

SILVA, Emanuel Isaque Cordeiro. Sociologia do trabalho: o conceito do trabalho da antiguidade ao século XVI. **Sociedade Brasileira de Sociologia**, Recife, 2019. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/DASOCD.pdf> Acesso em: 01 fev. 2023.

SIMÕES, Julia da Rosa. **Na pauta da lei: trabalho, organização sindical e luta por direitos entre músicos porto-alegrenses (1934-1963)**. 2016. Tese (Doutorado em história) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/148978> Acesso em: 26 dez. 2022.

SCHIESSL, Marcelo. Ontologia: o termo e a ideia. **Revista Eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, n. 24, p. 172-181, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/147/14702412.pdf> Acesso em: 14 nov. 2022.

SNYDERS, Georges. Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. (1990). *Capitalismo e revolução burguesa no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina de Livros.

SODRÉ, Nelson Werneck. (1962). *Formação histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TEIXEIRA, Déa Lúcia Pimentel; SOUZA, Maria Carolina. Organização do processo de trabalho na evolução do capitalismo. *Revista Administração Empresarial*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901985000400007> Acesso em: 18 dez. 2022.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR**, Campinas, São Paulo, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. Marxismo e educação: debates contemporâneos. **Crítica Marxista**, Campinas, 2010. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resenha155resenha3.pdf Acesso em: 31 jan. 2023.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 159-180, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TYdHFtWQr6YVHsr49DyGjZN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 31 jan. 2023.

VIANA, Nildo. **A mercantilização das relações sociais**: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas. Curitiba: Appris, 2018.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 827-849, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nPMpCfpNpMQjnNxnzJMmkQP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 jan. 2023.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Educação**, p. 105-120, 2005.