

# TRABALHO DOCENTE, DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E CAPITALISMO DE DESASTRE: impactos da pandemia de coronavírus na educação

*TEACHING WORK, EDUCATIONAL INEQUALITIES AND DISASTER CAPITALISM: impacts of the coronavirus pandemic on education*

## BRUNO FRANÇA

*Mestre em Geografia (UERJ)*

*Professor da SEEDUC/RJ*

brunofrancageo@gmail.com

## NELSON DINIZ

*Doutor em Planejamento Urbano e Regional (UFRJ)*

*Professor do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II (Campus Realengo II)*

nelsondiniz@hotmail.com

**RESUMO:** NESTE ARTIGO, APRESENTA-SE UMA REFLEXÃO SOBRE ALGUNS DOS IMPACTOS DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA, LEVANDO EM CONTA, EM PRIMEIRO LUGAR, PROCESSOS QUE PODEM DESLOCAR A PRÓPRIA DEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL. SUGERE-SE, ALÉM DISSO, O QUE SE ENTENDE COMO OS PRESSUPOSTOS DO DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) DIANTE DA SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS. EM SEGUIDA, SÃO PROBLEMATIZADAS AS RELAÇÕES ENTRE MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA E EFICIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE. POR ÚLTIMO, CONSIDERAM-SE AS CONDIÇÕES DE ACESSO À EAD NO BRASIL. CONCLUI-SE ENFATIZANDO QUE A ATUAL PANDEMIA CATALISA TENDÊNCIAS DE CRISE E DE REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.

**PALAVRAS-CHAVE:** TRABALHO DOCENTE; DESIGUALDADES EDUCACIONAIS; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; CORONAVÍRUS.

**ABSTRACT:** THIS PAPER PRESENTS A REFLECTION ON SOME OF THE IMPACTS OF THE CORONAVIRUS PANDEMIC ON BRAZILIAN BASIC EDUCATION, TAKING INTO ACCOUNT, IN THE FIRST PLACE, PROCESSES THAT CAN DISPLACE THE VERY DEFINITION OF EDUCATION AS A SOCIAL RIGHT. IN ADDITION, IT IS SUGGESTED WHAT IS UNDERSTOOD AS THE PRESUPPOSITIONS OF THE DEBATE ON DISTANCE EDUCATION (DE) IN VIEW OF THE SUSPENSION OF CLASSROOM ACTIVITIES. THEN, THE RELATIONSHIP BETWEEN TECHNOLOGICAL MODERNIZATION AND THE EFFICIENCY OF TEACHING WORK IS PROBLEMATIZED. FINALLY, CONDITIONS FOR ACCESS TO DE IN BRAZIL ARE CONSIDERED. IT CONCLUDES BY EMPHASIZING THAT THE CURRENT PANDEMIC CATALYZES TRENDS OF CRISIS AND RESTRUCTURING OF THE TEACHING WORK.

**KEYWORDS:** TEACHING WORK; EDUCATIONAL INEQUALITIES; DISTANCE EDUCATION; CORONAVIRUS.

## INTRODUÇÃO

Desde o fim de 2019, quando as autoridades chinesas de saúde emitiram os primeiros alertas a respeito do que então era descrito como uma “pneumonia provocada por causas desconhecidas”, a normalidade da vida social foi progressivamente substituída por um cenário de incertezas e crises. Apesar

de atingir outras dimensões, como a política e a econômica, essa substituição tem origem na gravidade da questão sanitária. Hoje, conforme dados do Coronavirus Resource Center, já se contabilizam 5.460.747 casos e 346.293 óbitos no mundo<sup>1</sup>. Ainda não há vacina, nem tratamento específico. Portanto, entidades científicas, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e, no Brasil, a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ),

continuam recomendando distintas modalidades de isolamento e diminuição da dinâmica social. Adotaram-se, no extremo, medidas de confinamento de áreas e cidades inteiras, como foi o caso pioneiro do *lockdown* em Wuhan. Ao redor do planeta, fronteiras foram fechadas, voos foram drasticamente reduzidos e cadeias globais de valor seguem interrompidas. Iniciativas foram tomadas para diminuir a circulação nas cidades, paralisando atividades não essenciais. Tudo isso para evitar o colapso dos sistemas de saúde.

Na educação, os impactos também foram expressivos. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quase todos os países implementaram, em algum momento, fechamentos de escolas e universidades em todo o território. Outros o fizeram de maneira localizada. A Figura 1 ilustra o alcance geográfico dessa situação em um dos momentos mais críticos da pandemia.

Como se vê, no final de março de 2020, aproximadamente 1,6 bilhão de pessoas, 90,3% da população global de estudantes, sentia os efeitos das medidas de controle epidemiológico por intermédio da interrupção das atividades escolares e acadêmicas.

No Brasil, o Censo Escolar, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstra que, em 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas em escolas das redes públicas e privadas de ensino. A maioria das matrículas, cerca de 39 milhões, foram nas instituições públicas, atendendo parte significativa da população pobre<sup>2</sup>. Para que se tenha ideia da proporção da população brasileira que está inserida no contexto escolar, pode-se considerar as projeções populacionais feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de aproximadamente 210 milhões de habitantes em 2019. Esse número, quando comparado ao das matrículas registradas pelo INEP, oferece uma estimativa do impacto da atual suspensão das atividades escolares no país: algo como 23% da população diretamente atingida.

Ainda que, em termos sanitários, seja possível aludir a eventos semelhantes, como a pandemia de peste bubônica, na Europa do século XIV, e a de gripe espanhola, de 1918; e ainda que autores como Santos (2001) e Davis (2005) já houvessem identificado o potencial para que

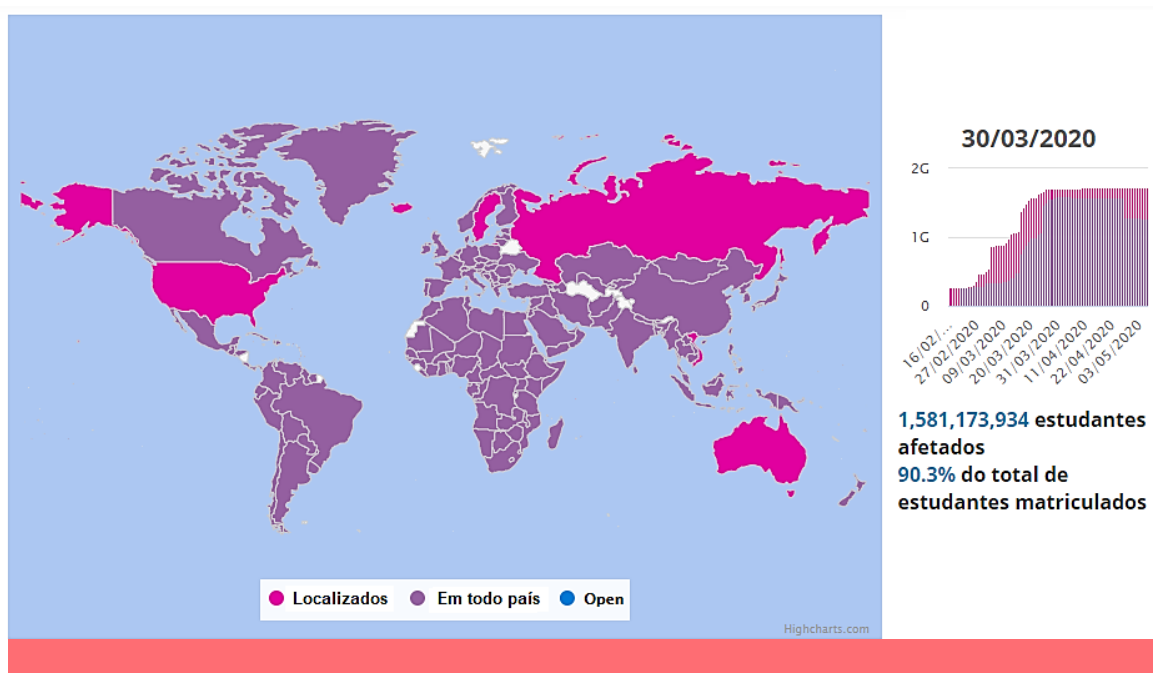


Figura 1 - Monitoramento mundial do fechamento de escolas devido à Covid-19

Fonte: UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 25 maio 2020.

novas e velhas enfermidades viessem a compor o quadro da globalização, não há precedentes para esse impacto tão generalizado na esfera da educação. Mesmo porque a consolidação da maior parte dos sistemas internacionais de ensino remonta aos anos pós-1930, como foi o caso do Brasil.

Como sustenta Romanelli (1986), até a década de 1920, nenhuma reforma efetivamente nacional do sistema educacional brasileiro havia sido empreendida. Para a autora, apenas a partir de 1930 “o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação” (p. 14). O crescimento da demanda por educação teria resultado de dois fatores: o incremento demográfico e a intensificação da urbanização. Ainda assim, a expansão foi deficiente, em função da falta de oferta de escolas, do baixo rendimento do sistema e da discriminação social. Ou seja, a despeito do forte impacto, por exemplo, da gripe espanhola no Brasil, responsável, diga-se de passagem, pela morte do presidente Rodrigues Alves, antes de 1930, os efeitos de uma situação como essa sobre a vida escolar seriam mínimos, simplesmente porque ela não estava organizada em um sistema nacional.

Apesar das dificuldades envolvidas na análise de um fenômeno não só inédito como ainda em curso, sobretudo quando se trata de eventos traumáticos, é necessário refletir sobre suas dimensões fundamentais, o que pode contribuir com as respostas aos problemas práticos da gestão da educação frente à atual pandemia.

Tomando como referência principal o nível da educação básica, propõe-se, neste artigo, uma reflexão sobre os impactos da pandemia de coronavírus na educação, tendo em vista, em primeiro lugar, processos que podem deslocar a própria definição da educação como direito social. Sugere-se, ademais, o que se entende como os pressupostos do debate sobre a Educação a distância (EaD) diante da suspensão das atividades escolares presenciais. Em seguida, são problematizadas as relações entre modernização

tecnológica e eficiência do trabalho docente. Por fim, consideram-se as condições de acesso à EaD no Brasil. Conclui-se enfatizando que a atual pandemia catalisa tendências de crise e de reestruturação do trabalho docente.

## O DIREITO À EDUCAÇÃO DIANTE DO CAPITALISMO DE DESASTRE

A Constituição Federal de 1988 prevê que a educação não só é direito de todos, mas dever do Estado e da família. Ou seja, um direito que deve ser promovido pelo Estado com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento pessoal, tanto em termos de exercício da cidadania quanto de qualificação profissional. Essa é a dimensão do debate que, no fundo, hierarquiza as demais, ao menos quando se trata de garantir que os estudantes brasileiros tenham acesso aos seus direitos. Assim, por exemplo, se as iniciativas de EaD, durante e após a pandemia de coronavírus, forem conduzidas sem levar em conta as desigualdades de oportunidades educacionais, atualmente determinadas por processos como a exclusão digital, compromete-se a própria garantia de um direito constitucional. E essa constatação nos coloca numa posição oposta à de autores como Grisa (2020), que, diante dos impactos da pandemia no sistema educacional brasileiro, afirma não se “comover” com os discursos “que evocam a justiça social, mas tergiversam para elaborar atividades, critérios para registro e justificam a inércia pedagógica”.

O que está em jogo é o imperativo de considerar o direito à educação exatamente nos termos da justiça social, pois, como observa Harvey (1996), noções como as de direito e justiça “estão tão firmemente enraizadas em nosso vocabulário, que não parece possível tomar qualquer decisão política sem apelar para elas” (p. 332, tradução nossa). É certo que noções como essas são limitadas e abertas a processos de reconstituição, variando no tempo, no espaço e de acordo com os indivíduos e grupos que as enunciam. De todo modo, exigir o cumprimento de direitos é o mínimo que se pode fazer.

Retroceder, nesse aspecto, significa abandonar patamares básicos consolidados no campo das políticas públicas educacionais. Portanto, sustenta-se, ainda em consonância com Harvey (1996), que a mobilização, prática e discursiva, da busca por justiça social pode funcionar não como mera questão de pragmatismo e oportunismo ou como justificativa para a inércia, mas como uma maneira, baseada em princípios, de “falar sobre a necessidade de regular as relações humanas e nossos esforços coletivos, a fim de alcançar um conjunto específico de metas em um determinado conjunto de condições ecológicas, históricas e geográficas” (p. 333, tradução nossa). E, no caso dos problemas de que se ocupa este artigo, esses princípios e metas estão dados no sentido de garantir o direito à educação, tal como previsto no ordenamento constitucional brasileiro, sem perder de vista toda contradição, complexidade e dificuldade que o exercício desse direito envolve em um país como o Brasil. Sem dúvida, é preciso agir, como propõe Grisa (2020), desde que direitos fundamentais não sejam comprometidos.

Quando, diga-se novamente, insiste-se em agir relativizando a profunda desigualdade de oportunidades educacionais no país, que já existia, é fato, mas tende a se tornar ainda mais aguda na presente situação, o resultado é, na prática, a completa negação de um direito. E, no caminho, podem ser deslocados alguns dos sentidos mais elementares atribuídos à educação.

Mas o direito à educação não é comprometido e, no extremo, negado somente em virtude da desconsideração dos padrões de segregação e exclusão que interferem no desenvolvimento das trajetórias escolares. Defende-se que os processos de mercantilização e financeirização da educação também atuam nesse sentido, sobretudo porque contribuem, justamente, para deslocar as finalidades e os significados básicos atribuídos à educação, além de reforçar tendências de reestruturação do trabalho docente.

Definimos mercantilização como a conversão da educação em mercadoria, considerados três sentidos, análogos aos que

Jessop (2007) sublinha em sua abordagem da transformação do conhecimento em mercadoria. De acordo com essa abordagem, as mercadorias são, em primeiro lugar, bens ou serviços produzidos para a venda por intermédio do processo de trabalho. Além disso, há as mercadorias especificamente capitalistas, as que também são produzidas por meio do processo de trabalho, mas submetido à concorrência intercapitalista, isto é, às exigências de diminuição do tempo de trabalho e do tempo de rotação do capital socialmente necessários. Por fim, pode-se falar das mercadorias fictícias, conforme a acepção de Polanyi ([1944] 2012), para designar bens e serviços que são tratados como mercadorias, e que, no entanto, não foram originalmente produzidos para a venda, ou seja, que já existem na natureza ou foram criados apenas com valor de uso, antes de adquirir valor de troca. Os exemplos de Polanyi ([1994] 2012) referem-se ao trabalho, à terra e ao dinheiro como mercadorias fictícias<sup>3</sup>. Para nós, é possível fazer o mesmo no que tange à educação.

Considere-se, para fins de ilustração e comparação, o caso da terra. Ela não é, naturalmente, uma mercadoria, ao menos no sentido capitalista. Não possui valor, porque não se origina do trabalho socialmente necessário. Entretanto, pode ser comprada e vendida, quando não seja tratada como bem comum. Em suma, é uma mercadoria que tem preço, mas não tem valor, nos termos da economia política clássica, que estabelece uma relação direta entre valor e trabalho social. Assim, o que há são processos históricos de conversão da terra em propriedade privada e em mercadoria. Marx ([1867] 2011), por exemplo, reconstruiu a dinâmica dos cercamentos das terras comunais na Inglaterra do século XVIII. No Brasil, até 1850, a terra não era um bem mercantil.

O mesmo ocorre com a educação, amplamente entendida. Ela não é, por definição, uma mercadoria. Não foi originalmente criada para ser comprada e vendida. Como bem ou serviço, sua realização não pressupõe, necessariamente, as condições da concorrência capitalista. Ela faz

parte do próprio metabolismo social, compõe os mecanismos básicos de reprodução da sociedade. Seus valores de uso se manifestam no próprio processo de aprendizagem. Não obstante, pode ser objeto de trocas mercantis, tendência crescente no mundo contemporâneo. Em síntese, é possível comprar e vender educação. Nesse sentido, ela se torna uma mercadoria fictícia, ainda que subsista a possibilidade de pensá-la como uma mercadoria capitalista, desde que se resolva o complexo problema de encontrar um parâmetro para determinar o tempo de trabalho socialmente necessário no caso do trabalho docente, se é que ele existe. E é também para evitar esse problema que preferimos falar, aqui, da educação como mercadoria fictícia, na acepção polanyiana.

Evidentemente, não é a primeira vez que a educação é tratada como mercadoria. Entretanto, sobretudo a partir do século XX, na medida em que se estabeleciam os sistemas nacionais de ensino, difundiu-se o imaginário da educação como direito, como bem comum. Direito que, em tese, deveria estar ao alcance de todos. Algo que sempre foi uma verdade parcial, inclusive nos países centrais. Mesmo assim, havia um relativo consenso que definia a educação e outros direitos como atividades desenvolvidas fora da esfera de predominância da lógica de mercado. Isso porque, como sugere Santos (2001), até recentemente, havia um enquadramento histórico de reforço mútuo das ideias de autonomia individual, com a vontade de produção de indivíduos fortes e de cidadãos, e de sociedade solidária, com o Estado empenhado em exercer uma regulação redistributiva. É evidente, como o próprio autor reconhece, que as “situações eram diferentes segundo os continentes e países”, mas “se o quadro acima referido não constituía uma realidade completa, essa era uma aspiração generalizada” (p. 52).

Mas os sentidos atribuídos à educação mudaram. Desde os anos 1970, emergiu uma tendência de tratamento da educação, e de outros direitos, como mercadoria, contribuindo para desfazer consensos e compromissos sociais, nem sempre concretizados, em torno

da universalização desses direitos, segundo parâmetros de democratização, qualidade e gratuidade. Não há espaço, aqui, para recuperar as transformações que passaram a influenciar, em consonância com o neoliberalismo, as maneiras como a educação é praticada, gerida e concebida desde então. Optamos, por isso, pelo nível de abstração que indica a conversão da educação em uma mercadoria fictícia, enfatizando a penetração da lógica mercantil em uma esfera da vida que lhe é estranha. E é nesse sentido que falamos em mercantilização: assinalando, de um lado, que essa penetração pode deslocar outros significados e valores, como o do direito à educação, e enfatizando, de outro lado, que há muito potencial para conflitos e disrupção quando um âmbito não mercantil é pressionado por tendências próprias do universo dos negócios.

Por exemplo, se a métrica das metas, da eficiência, e não da eficácia, da otimização dos resultados, típica desse universo, é absorvida pela gestão escolar, o que se torna mais relevante, a aprendizagem ou as metas? O processo ou o resultado? Note-se que essas metas podem muito bem não ter relação com a aprendizagem, e que a dialética entre processo e resultado é central para as reflexões sobre o que define a qualidade da educação. De toda maneira, o que importa dizer é que, no curso dessa absorção, a transmissão, a assimilação e a produção de conhecimentos correm o risco de ficar subordinados a uma racionalidade que distorce sua própria finalidade. E esse é o tipo de tensões e questões que se impõem quando as lógicas e as narrativas mercantis não somente penetram, mas se generalizam no domínio da educação.

Por seu turno, entendemos a financeirização da educação como sua conversão não só em mercadoria, mas também em ativo financeiro. Mais uma vez, o exemplo da terra é útil. É necessário considerar, ainda, o conceito de capital fictício, de Marx ([1894] 1986), definido de acordo com o princípio da capitalização de rendas ou rendimentos derivados de sobrevalores futuros e como um desdobramento dialético do capital portador de juros. Conceito cujos

atributos fundamentais, segundo Palludeto e Rossi (2018), são o ajuste dos rendimentos futuros às taxas de juros presentes; a existência de mercados secundários onde esses rendimentos, transformados em títulos, sejam negociados; e, por fim, o fato de que esses títulos não existem como capitais efetivos ou são a duplicação de capitais efetivamente existentes. Os exemplos clássicos de Marx ([1894] 1986) foram as ações e os títulos da dívida pública, mas, para Harvey ([1982] 2013), a terra também pode ser convertida em capital fictício.

Harvey ([1982] 2013) descreve como a terra, se for livremente comercializada, torna-se uma mercadoria de tipo especial. Uma vez que ela não resulta do trabalho social e, portanto, não possui valor, o que sua aquisição assegura ao proprietário é o direito de receber uma renda em um período dado: uma renda anual, quando a terra é alugada, por exemplo. E como qualquer fluxo de renda, em uma economia capitalista, pode ser considerado o juro sobre um capital fictício, essa mesma renda aparece na contabilidade do proprietário “como o juro sobre o dinheiro investido na aquisição da terra, e em princípio não é diferente de investimentos semelhantes na dívida do governo, nas ações e nas quotas das empresas, na dívida do consumidor e assim por diante” (p. 447). Quer dizer, em todos esses casos, o dinheiro investido funciona como um capital portador de juros, abrindo espaço para que títulos sobre a terra, ou sobre quaisquer outros ativos que garantam um fluxo regular de rendimentos, operem como uma forma de capital fictício, transformando, no caso da terra, o mercado fundiário em um ramo particular da circulação geral do capital portador de juros. Enfim, esse é um dos principais argumentos que têm sido resgatados para definir o que se passou a chamar, recentemente, de financeirização da terra, da moradia, do espaço urbano, do ambiente construído, do território, etc<sup>4</sup>. Em nossa opinião, algo semelhante pode ser dito a respeito da educação.

Também não há espaço, aqui, para desenvolver, completamente, o argumento de Harvey ([1982] 2013), mas nos parece

válido recorrer a uma analogia para definir a financeirização da educação. Há limites nessa analogia, pois, ao contrário da terra, a educação resulta do trabalho social. De todo modo, também nesse caso, a educação, uma mercadoria fictícia, pode ser tratada como ativo financeiro, passível de ser comprada e vendida conforme os fluxos de renda que produz. Ao menos é dessa forma que agem grandes investidores institucionais, ao incorporar a aquisição e gestão de escolas e sistemas de ensino em seu portfólio de investimentos. Isto é, na medida em que essas escolas e sistemas de ensino funcionam, eles movimentam fluxos regulares de rendimentos que também podem ser absorvidos pela lógica da valorização financeira, fundada, hoje, prioritariamente, na expansão do capital fictício. Isso se expressa, por exemplo, na abertura de capital e na inclusão de grupos educacionais, nacionais e estrangeiros, no mercado de ações brasileiro, como observa Chaves (2019).

Cabe considerar, ainda, que toda esfera da vida financeirizada tende a se subordinar ao impulso da maximização do valor dos acionistas, como tem demonstrado as pesquisas em torno da financeirização das empresas não financeiras<sup>5</sup>. Nesse caso, a lógica financeira se sobrepõe aos objetivos operacionais das empresas, uma vez que os rendimentos pagos aos acionistas absorvem uma parcela crescente dos lucros. O resultado agregado é a especialização cada vez maior no âmbito das finanças, a ênfase na valorização financeira em detrimento da valorização produtiva. Há, portanto, um desvio das finalidades originais dessas empresas. E pode-se esperar algo semelhante dos processos de financeirização da educação, a remuneração dos acionistas precedendo qualquer outro objetivo e contribuindo para deslocar os demais sentidos a ela atribuídos, como a concepção do direito à educação.

Enfim, todas as grandes crises da história do capitalismo deram lugar a profundas transformações. E tudo indica que o mesmo ocorrerá nos marcos da crise contemporânea. Ademais, nos parece que ela aprofundará o

que Klein (2008) designou como a lógica do capitalismo de desastre. Com essa designação, a autora sustenta que catástrofes, naturais ou sociais, têm sido mobilizadas para abrir novas fronteiras de acumulação e legitimar inflexões na organização da vida social. Foi esse, por exemplo, o mecanismo da substituição das escolas públicas de Nova Orleans, destruídas pelo furacão Katrina, em 2005, pelas chamadas “*charter schools*”, que adotam formas de gestão privadas. Os demais relatos da autora, a respeito de mudanças advindas de catástrofes como terremotos, tsunamis e guerras são igualmente relevantes para compreender o que pode se desenvolver no curso e após a atual crise sanitária, tanto na educação quanto em outros domínios. Trata-se, em síntese, de aproveitar o trauma e o choque desses acontecimentos catastróficos para impor, o mais rápido possível, processos de reestruturação orientados pela predominância da racionalidade mercantil<sup>6</sup>.

Defendemos que, diante da pandemia de coronavírus, de suas consequências e desdobramentos, é possível que essa lógica venha a reforçar processos como os de mercantilização e financeirização da educação, ao mesmo tempo em que facilitaria o advento de novos consensos em torno de modalidades do trabalho docente até então controversas, como a EaD. Isso não é bom ou ruim por definição, mas, sem dúvida, deve ser objeto de análise, em virtude do potencial para alterar, radicalmente, as formas como esse trabalho será concebido e realizado no futuro.

## **PRESSUPOSTOS DO DEBATE SOBRE EAD EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Diante da atual pandemia e do imperativo do isolamento social, há uma série de questões que envolvem a EaD como forma de manutenção das atividades escolares. Como não é possível explorar, aqui, todas essas questões, partimos dos seguintes pressupostos: i) a EaD é considerada, neste artigo, em suas modalidades vinculadas às novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), em

especial às plataformas conectadas à internet; ii) o trabalho *online* não é capaz de substituir, completamente, o trabalho docente presencial; iii) a maioria dos estudantes brasileiros, sobretudo os das redes públicas, dados padrões históricos de segregação social e, mais recentemente, de exclusão digital, não tem condições de acesso às infraestruturas e equipamentos que garantiriam uma boa navegabilidade em ambientes de EaD; e iv) nas atuais circunstâncias, há um conjunto de condições, tanto econômicas quanto emocionais e psicológicas, que afetam o desenvolvimento das atividades escolares. Portanto, todas as iniciativas de EaD são, por definição, limitadas e, se não levarem em conta pressupostos como esses, tendem a aprofundar desigualdades e a comprometer o direito à educação.

Estabelecidos esses pressupostos, consideram-se, a seguir, possíveis desdobramentos das práticas de EaD nos sentidos atribuídos à eficiência do trabalho docente e, além disso, as condições de acesso a essas práticas no Brasil.

## **O SENTIDO DA EAD PARA O TRABALHO DOCENTE: MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA E EFICIÊNCIA**

Ainda que a EaD possa ser entendida como uma necessária política emergencial, há, como dito, limites à sua implementação. Ademais, não houve debate aprofundado não só sobre essas limitações, mas também sobre as relações entre essa política e as tendências de reestruturação do trabalho docente. Por fim, se esse debate for desenvolvido considerando apenas o tempo presente, pode-se negligenciar que o modo como a EaD vem sendo estruturada, ao longo das últimas décadas, não preparou as condições para que ela fosse utilizada na situação contemporânea. E essa negligência reforça os discursos que responsabilizam os profissionais da educação pelo eventual fracasso das ações voltadas ao atendimento dos estudantes no período da pandemia. Segundo esses discursos, é como se as condições estivessem dadas, mas a inércia imperasse.

A EaD, tal como entendida neste artigo, não surgiu na pandemia de coronavírus, difundiu-se, crescentemente, desde que as políticas públicas de educação têm sido traçadas no sentido de absorver diretrizes e práticas relacionadas ao discurso da modernização tecnológica do processo ensino-aprendizagem. Difundiu-se, por exemplo, na medida em que os processos acima definidos, de mercantilização e financeirização, abriram espaço para inovações em termos de produtos e serviços educacionais. Trata-se, enfim, de uma onda de modernização que é acompanhada do imaginário do incremento da eficiência do trabalho docente em função da incorporação de novas tecnologias.

Nesse tópico em particular, não pretendemos atribuir juízos de valor acerca do uso pedagógico de novas tecnologias na educação, mas considerar suas consequências no âmbito dos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Da elaboração de políticas públicas ao chão das escolas, existe um abismo que empurrou a relação entre esse tipo de trabalho e o desenvolvimento tecnológico para o espectro da competição pela busca da eficiência. Isto é, o trabalho docente seria tanto mais qualificado quanto maior fosse sua capacidade de assimilar ferramentas tecnológicas. Pode-se vislumbrar, portanto, uma substituição das características básicas do fazer pedagógico: a abertura do caminho cognitivo para o estabelecimento de relações entre conteúdos e experiências dando lugar ao ajustamento das práticas aos ritmos da mencionada modernização.

O imaginário da eficiência do trabalho docente realizado através de recursos tecnológicos produz, além disso, um senso de inadequação das práticas pedagógicas, caso elas não ofereçam algo relacionado à ação conduzida por intermédio desses mesmos recursos. É como se os objetos e sistemas tecnológicos fossem a própria solução, carregando consigo a garantia de resultados escolares satisfatórios. Isso explica, por exemplo, porque, durante a atual pandemia, as primeiras reações, principalmente fora do

campo educacional, pareciam indicar que tudo era simples: a EaD, como solução reificada em sistemas técnicos, resolveria o problema da interrupção das aulas presenciais.

Assim como um programador de *software* é capaz de realizar o *home office*, um professor também deveria ser. Como um gerente de vendas ou representante de marca é capaz de organizar *slides* com a finalidade de vender um produto, a professora também deveria produzir uma apresentação para a aula de orações subordinadas que fosse capaz de prender a atenção dos estudantes. Assim como um grupo de gerentes de uma empresa realiza uma *call conference*, um professor também deveria saber utilizar o *Google Meet* para participar de um conselho de classe *online*.

O problema central não está no aporte tecnológico em si, mas nas traduções, sem mediações, dos discursos sobre essas tecnologias para a esfera do trabalho docente. Não se trata de afirmar que o incremento tecnológico é incapaz de atribuir potencialidades ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Há, entretanto, uma diferença entre as potencialidades e as possibilidades que estão efetivamente dadas, sobretudo em função da realidade do financiamento e da estruturação das escolas públicas brasileiras, assim como das condições de vida de seus estudantes.

Ainda que a experimentação, em larga escala, de recursos tecnológicos para fins didáticos pareça um destino mais ou menos incontornável, é preciso estabelecer a exata medida do que é efetivamente viável e adequado fazer, no decorrer e após a pandemia. Do contrário, corre-se o risco de reforçar a reificação das soluções pedagógicas, como se as tecnologias fossem capazes de resolver todos os problemas, dispensando, no limite, a própria mediação dos profissionais da educação e a importância da vivência nos espaços escolares, os quais, até o presente momento, têm sido considerados indispensáveis à educação.



## EXCLUSÃO DIGITAL E CONDIÇÕES DE ACESSO À EAD

No contexto da pandemia de coronavírus, há uma grande variedade de estratégias que buscam regulamentar e implementar iniciativas de EaD no Brasil. O Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como os conselhos estaduais e municipais têm estabelecido normas e diretrizes para que as redes de ensino, públicas e privadas, possam conduzir essa implementação. Assembleias legislativas e câmaras municipais também atuam nesse sentido. No entanto, existe, em geral, um descompasso em relação às condições de vida dos estudantes, especialmente das escolas públicas. Também há, nesse caso, um conjunto de discursos que sugere que as condições tecnológicas para o desenvolvimento da EaD estão dadas. Mas essa não é, necessariamente, a realidade, ao menos quando se observam os dados disponíveis.

Por exemplo, a Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros (TIC Domicílios), realizada pela UNESCO, aponta que 30% dos domicílios não possuem acesso a computador e internet (Figura 2), apesar do crescimento do número absoluto de domicílios com internet, 46,5 milhões em 2018.

É interessante notar, igualmente, o modo como o acesso às TICs varia em função das classes sociais (Figura 3).

Como se vê, quando se consideram as classes sociais, há muita disparidade. Na classe A, 84% dos usuários de internet acessam a rede utilizando telefone celular e computador. Essa taxa cai para 35% na classe C e ainda mais nas classes D e E, chegando ao mínimo de 13%. Vista de outra perspectiva, essa estatística demonstra que 85% dos usuários de internet das classes D e E utilizam apenas telefone celular.

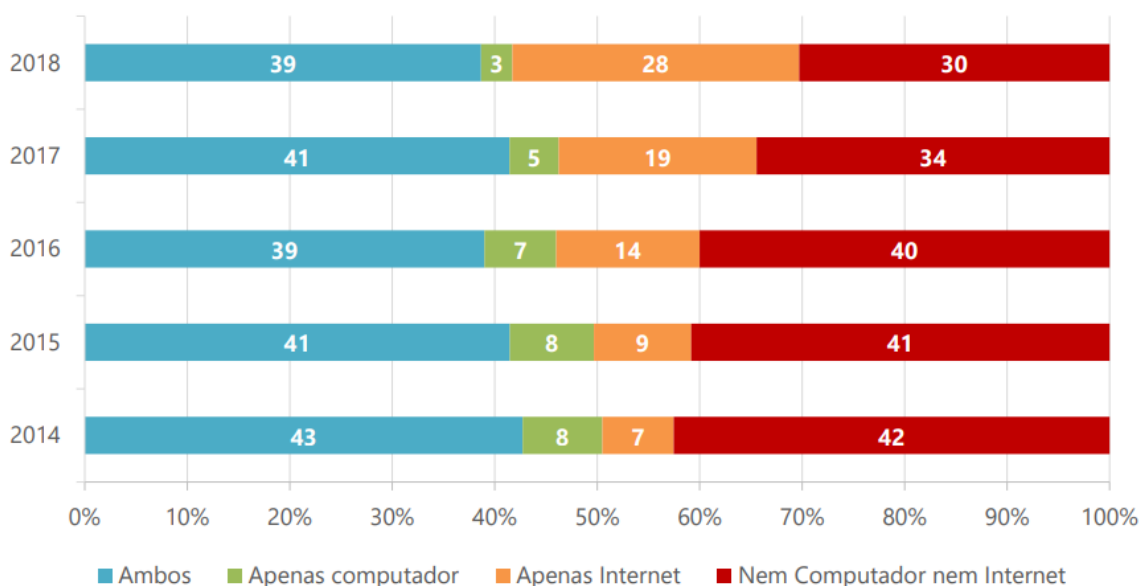


Figura 2 - Acesso a computador e internet no Brasil (total de domicílios %)

Fonte: CETIC.BR, 2018. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

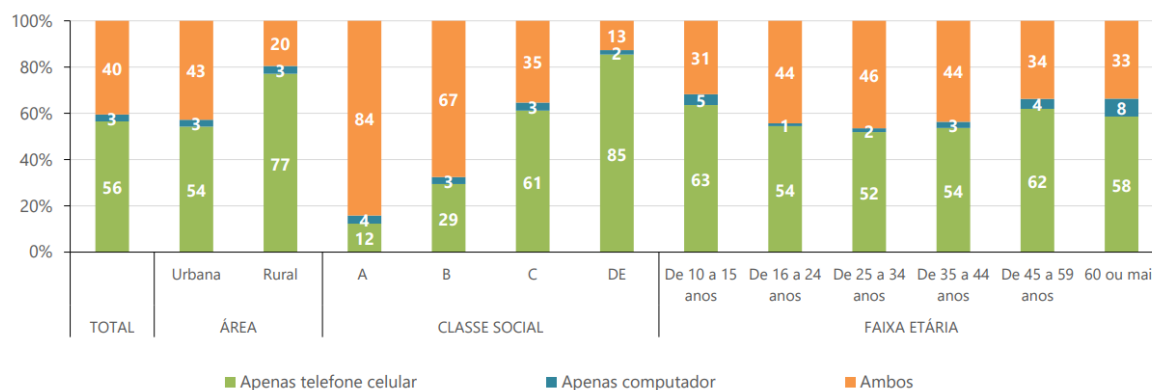


Figura 3 - Usuários de internet por dispositivo utilizado para acesso individual (total de usuários de internet %) Fonte: CETIC.BR, 2018. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

É importante levar em conta, ainda, o tipo de conexão à internet que existe nos domicílios brasileiros (Figura 4).

Nesse aspecto, o que se observa é que uma proporção significativa de domicílios, aproximadamente 30%, têm acesso à internet somente por intermédio de banda larga móvel, mais limitada que a banda larga fixa via cabo de televisão ou fibra ótica.

Enfim, tudo isso indica, por si só, a complexidade e a dificuldade de pôr em funcionamento iniciativas de EaD capazes de atingir a maioria dos estudantes brasileiros. Fato que tende a ser confirmado por outras pesquisas, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE, que contemplou, no quarto trimestre de 2017, o tema complementar Tecnologia da Comunicação e Informação, considerando acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Pode-se mencionar, por exemplo, os dados sobre o motivo da não utilização da internet no país (Figura 5).

Como expressa a PNAD Contínua, não é de menor importância que a resposta “serviço de acesso à internet era caro” tenha sido o terceiro maior motivo da ausência de utilização da rede mundial de computadores nos domicílios da amostra. Também é relevante sublinhar que, no campo, esse serviço não estava disponível na área de 21,3% dos domicílios.

Além disso, dados do já mencionado Censo Escolar 2019, do INEP, apontam que, mesmo no caso do ensino presencial, o cotidiano dos estudantes e docentes nas escolas públicas, principalmente nas estaduais e municipais, não é permeado, em sua totalidade, por equipamentos e práticas que, de alguma forma, incorporam novas tecnologias. Por exemplo, conforme esses dados, apenas 34% das escolas municipais brasileiras possuem computadores de mesa para estudantes, ainda que, no âmbito das redes estaduais, essa proporção seja maior, chegando a 75%. Quanto ao acesso à internet, pouco mais da metade das escolas estaduais, cerca de 57%, e apenas 21% das municipais oferecem esse serviço aos estudantes. No item que indica especificamente “o uso da internet para ensino e aprendizagem”, o índice é de 64% nas escolas estaduais e cai para 29% nas municipais.

Ou seja, a maioria das comunidades escolares não possuem condições mínimas de acesso às ferramentas e sistemas digitais disponíveis atualmente, evidenciando padrões de exclusão digital, que pode ser entendida, segundo Knop (2017), como “a diferença entre aqueles que estão colhendo os benefícios do uso das novas tecnologias de informação e comunicação e aqueles que não” (p. 44). E, em um país como o Brasil, há que se considerar, ainda, a maneira como outros padrões de exclusão, segregação e desigualdade reforçam a chamada exclusão digital.

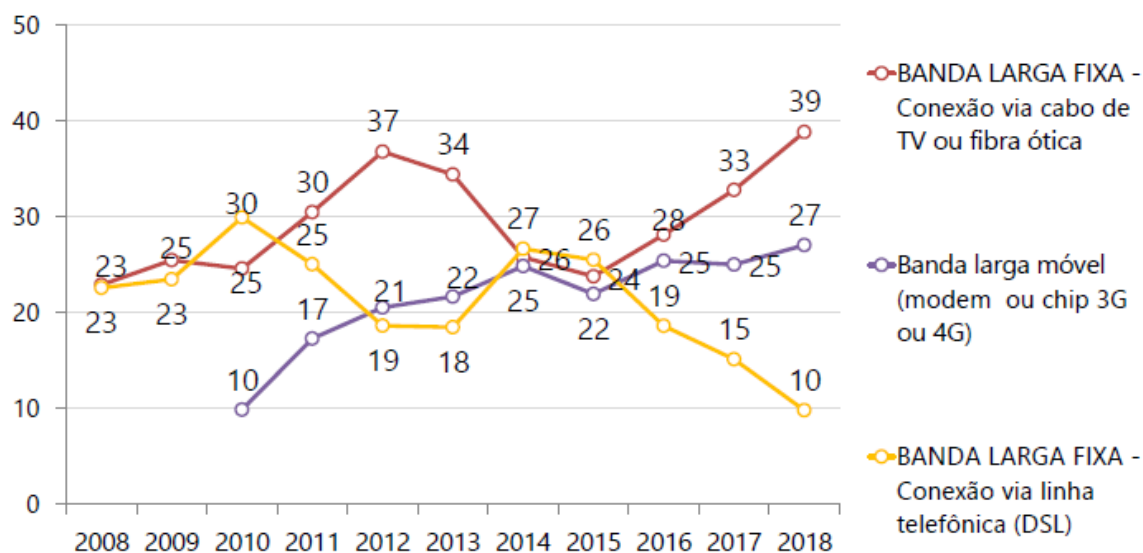


Figura 4 - Domicílios com acesso à internet, por tipo de conexão (total de domicílios com acesso à internet %)   
 Fonte: CETIC.BR, 2018. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 25 maio 2020.

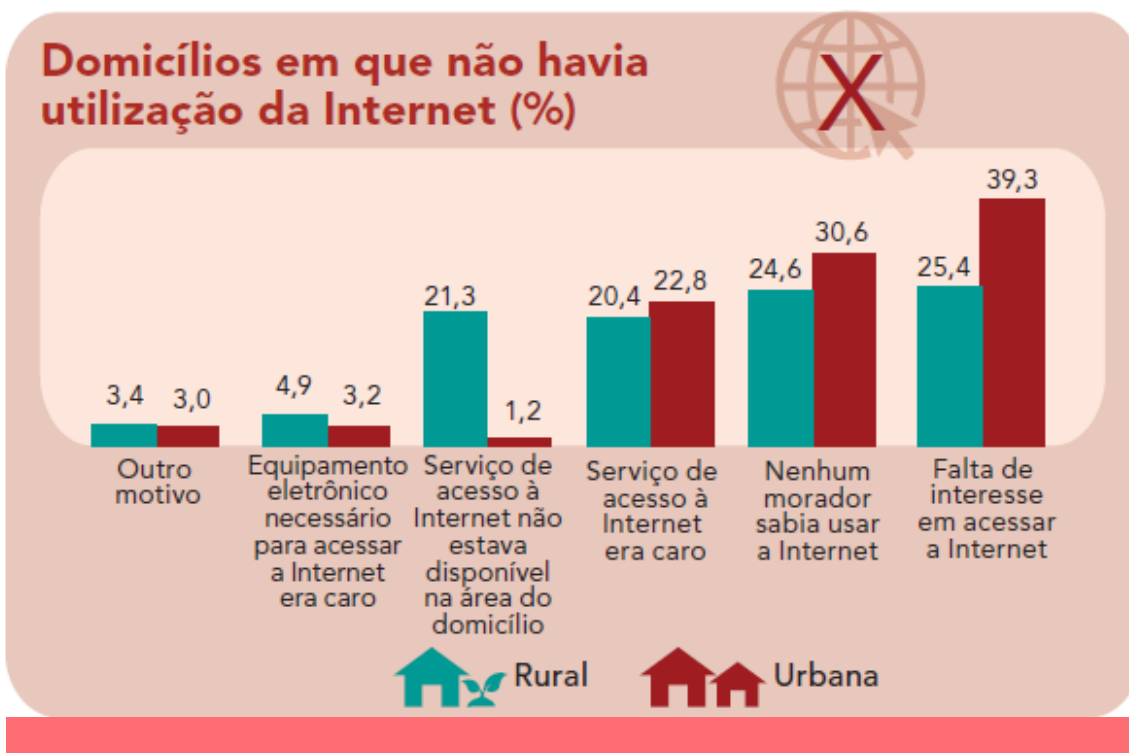


Figura 5 - Motivo por que as pessoas não utilizam a internet, por situação de domicílio (%)   
 Fonte: IBGE, 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf)>.   
 Acesso em: 25 maio 2020.

A Figura 6, por exemplo, sugere como o acesso à internet é desigual segundo as regiões brasileiras.

Em suma, as condições sociais e de estruturação da educação pública tornam muito difícil viabilizar iniciativas de EaD que alcancem, com qualidade, a maioria dos estudantes brasileiros. Quando são considerados os sistemas técnicos demandados para a realização, por exemplo, de aulas *online*, com interação em tempo real, nota-se que eles estão muito distantes da realidade não só dos estudantes, mas também de parte do contingente de professores e professoras do país. Desse modo, é plausível esperar que as ações que busquem minimizar os impactos da pandemia de coronavírus, mas que não levem em conta as reais possibilidades das comunidades escolares, tenham, na melhor das hipóteses, resultados limitados. Pode-se supor, no extremo, que elas aprofundem desigualdades históricas típicas do modo como as oportunidades educacionais são distribuídas no Brasil. É o que aconteceria

se, considerando outro exemplo, a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não fosse adiada. Se, na normalidade, a disputa por uma vaga nas universidades públicas brasileiras é muito acirrada, privilegiando setores e classes sociais que, historicamente, detêm o monopólio de certos tipos de capital cultural, numa situação como a atual, agir sem levar em conta esses padrões de desigualdade tornaria o sucesso no exame ainda mais difícil e concentrado nesses mesmos setores e classes.

### CONCLUSÃO: A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE E REESTRUTURAÇÃO

Por tudo que foi dito até aqui, sustenta-se, por último, que as dimensões do debate acerca da educação, durante e após a pandemia de coronavírus, devem ser consideradas à luz das tendências de crise e de transformação que já estavam em curso no mundo. Não há dúvidas de que a contingência histórica, na forma

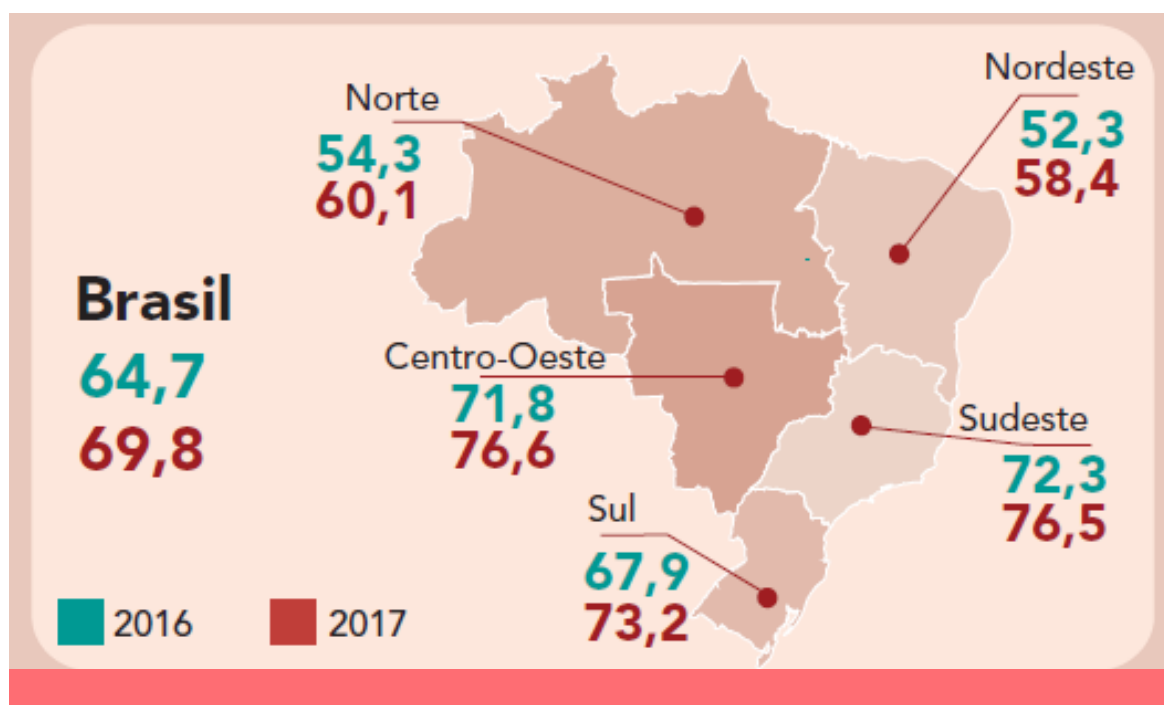


Figura 6 - Pessoas que utilizam a internet, por Grandes Regiões (%)

Fonte: IBGE, 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf)>.

Acesso em: 25 maio 2020.

da atual crise sanitária, introduzirá dinâmicas inéditas, mas, ao mesmo tempo, se articulará aos ritmos, às lógicas e às contradições inerentes às tendências de mudança anteriores, como, por exemplo, as de transformação do mundo do trabalho em geral, do docente em particular.

Como afirma Santos (2001), a história do capitalismo pode ser dividida em períodos, entendidos como “pedaços de tempo marcados por certa coerência entre as variáveis significativas” (p. 33). Ainda segundo o autor, os períodos sucedem uns aos outros, separados por crises, isto é, “momentos em que a ordem estabelecida entre as variáveis, mediante uma organização, é comprometida” (p. 33). E a introdução, no contexto das crises, de um princípio de desordem impõe a necessidade de uma reestruturação. Por sua vez, a ideia de reestruturação transmite, conforme Soja (1993), noções de ruptura nas tendências seculares, de inflexão em direção a uma nova ordem, a uma configuração da vida econômica, política e social sensivelmente diferente. Evoca, nas palavras do autor, “uma combinação sequencial de desmoronamento e reconstrução, de desconstrução e tentativa de reconstituição, provenientes de algumas deficiências ou perturbações nos sistemas de pensamento e ação aceitos” (p. 193).

As circunstâncias inauguradas com a pandemia de coronavírus produziram incertezas ainda maiores sobre quais serão os futuros desenvolvimentos da história contemporânea. Mas é certo que estamos no início de uma etapa de crise e reestruturação, ao longo da qual as condições de reprodução da vida social, em suas múltiplas dimensões, serão radicalmente transformadas. O que é verdadeiro sobretudo porque, como defendemos acima, é previsível que opere a lógica do capitalismo de desastre, o trauma e o choque oriundos da crise sanitária sendo mobilizados para orientar processos de reestruturação em sentidos que, na ausência deles, seriam objeto de maior resistência. O raciocínio, repita-se, é simples. Determinadas concepções e práticas de EaD, por exemplo,

até então muito controversas, parecem, agora, um destino incontornável.

Em síntese, postulamos que as mudanças próprias do atual momento de crise e reestruturação, que tendem a se prolongar, irão influenciar as futuras maneiras de organização dos sistemas de pensamento e de ação que fundamentam a educação. Sem dúvida, é preciso agir, tanto quanto for possível, durante a pandemia. No entanto, também é necessário compreender os impactos dessas ações nos modos como, daqui por diante, o trabalho docente será realizado e remunerado, na forma como as oportunidades educacionais serão distribuídas e na própria concepção da educação como direito social.

## NOTAS

<sup>1</sup> Dados atualizados em 25/05/2020.

<sup>2</sup> Dados disponíveis em no Portal do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 25 maio 2020.

<sup>3</sup> “Trabalho é apenas um outro nome para a atividade humana que acompanha a própria vida que, por sua vez, não é produzida para venda, mas por razões inteiramente diversas, e essa atividade não pode ser destacada do resto da vida, não pode ser armazenada ou mobilizada. Terra é apenas outro nome para a natureza, que não é produzida pelo homem. Finalmente, o dinheiro é apenas um símbolo do poder de compra e, como regra, ele não é produzido, mas adquire vida através do mecanismo dos bancos e das finanças estatais. Nenhum deles é produzido para a venda. A descrição do trabalho, da terra e do dinheiro como mercadorias é inteiramente fictícia” (POLANYI, [1944] 2012, p. 78).

<sup>4</sup> Cf., por exemplo, Ghotam (2006) e Christophers (2011).

<sup>5</sup> Cf., por exemplo, Aglietta (2001).

<sup>6</sup> Nas palavras de Klein (2008): “Eu chamo esses ataques orquestrados à esfera pública, ocorridos no auge de acontecimentos catastróficos, e combinados ao fato de que os desastres são tratados como estimulantes oportunidades de mercado, de ‘capitalismo de desastre’” (p. 15).

## REFERÊNCIAS

- AGLIETTA, Michel. Shareholder value and corporate governance: some tricky questions. **Economy and Society**, v. 29, n. 1, p. 146-159, 2000.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CHRISTOPHERS, Brett. Revisiting the urbanization of capital. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 101, n. 6, p. 1347-1364, 2011.
- DAVIS, Mike. **The monster at our door: the global threat of avian flu**. New York; London: The New Press, 2005.
- GOTHAM, Kevin Fox. The secondary circuit of capital reconsidered: globalization and the U.S. real estate sector. **American Journal of Sociology**, v. 112, n. 1, p. 231-275, 2006.
- GRISA, Gregório Durlo. É hora de agir na educação, mesmo que de maneira remota. **NEXO**, 06 maio 2020. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/debate/2020/%C3%89-hora-de-agir-na-educa%C3%A7%C3%A3o-mesmo-que-de-maneira-remota>>. Acesso em: 11 maio 2020.
- HARVEY, David. **Justice, nature and the geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.
- JESSOP, Bob. Knowledge as a fictitious commodity: insights and limits of a polanyian perspective. In: BUGRA, A. e AGARTAN, K. **Reading Karl Polanyi for the Twenty-First Century: market economy as a political project**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.
- KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 39-58, 2017.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Volume 3, Tomo 2. O processo global da produção capitalista. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- \_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.
- PALLUDETO, Alex Wilhans Antonio; ROSSI, Pedro. O capital fictício: revisitando uma categoria controversa. **Texto para discussão n. 347**, Campinas, IE-Unicamp, 2018.
- POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SOJA, Edward. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.