

**SOCIEDADE,  
EDUCAÇÃO  
E REDES:  
LUTA  
PELA  
FORMAÇÃO  
CRÍTICA NA  
UNIVERSIDADE**



**ORGANIZADORAS:**

SUZANA DOS SANTOS GOMES  
ROSILENE HORTA TAVARES  
SAVANA DINIZ GOMES MELO



Digitized by Google

# SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E REDES: LUTA PELA FORMAÇÃO CRÍTICA NA UNIVERSIDADE

**ORGANIZADORAS:**

SUZANA DOS SANTOS GOMES  
ROSILENE HORTA TAVARES  
SAVANA DINIZ GOMES MELO



.....  
Produção: Junqueira&Marin Editores   
www.junqueiraemarin.com.br  
Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin  
Capa/Diagramação/Editoração: ZEROCRIATIVA  
Revisões: Organizadoras e Autores  
.....

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)  
Profa. Dra. Adriane Knoblauch  
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira  
Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro  
Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes  
Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini  
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso  
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni  
Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio  
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha  
Prof. Dr. Odair Sass  
Profa. Dra. Paula Perin Vicentini  
Profa. Dra. Suely Amaral Melo  
.....

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

S662

Sociedade, educação e redes : luta pela formação crítica na universidade [recurso eletrônico] / organização Suzana dos Santos Gomes, Rosilene Horta Tavares, Savana Diniz Gomes Melo. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.  
recurso digital ; 5 MB

Formato: ebook  
Requisitos do sistema:  
Modo de acesso: world wide web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-8203-114-8 (recurso eletrônico)



1. Educação. 2. Professores - Ensino superior - Formação. 3. Prática de ensino.  
4. Livros eletrônicos. I. Gomes, Suzana dos Santos. II. Tavares, Rosilene Horta. III.  
Melo, Savana Diniz Gomes.

19-58862

CDD: 378.007  
CDU: 378.091.2

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

31/07/2019 08/08/2019  
.....

Esta edição recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES por meio do Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA.  
.....

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade dos Autores e das Organizadoras.  
.....

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos completos de Autoria, Organização e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.  
.....

# SUMÁRIO

**8**    **PREFÁCIO**  
*Vera Lúcia Jacob Chaves*

**14**   **APRESENTAÇÃO**  
*Suzana dos Santos Gomes*  
*Savana Diniz Gomes Melo*  
*Rosilene Horta Tavares*

## **MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**31**    **Reforma de la Educación y  
Reforma Laboral en Argentina**  
*Laura Marrone*

**51**    **Política Educacional de  
Qualificação em Tecnologias  
Digitais da Informação e  
Comunicação Mercantil no  
Ensino Superior Brasileiro**  
*Alessandro Athouguia Rocha*  
*Amanda Miranda e Almeida*  
*Pedro Afonso Valadares*  
*Rosilene Horta Tavares*

**77** **Política, Trabalho e Formação Humana em Marx: Contradições entre Democratização e Massificação na Educação a Distância**

*Marcela Rosa de Lima Machado*

*Eucídio Pimenta Arruda*

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ADOECIMENTO E LUTA**

**99** **O Trabalho Docente Universitário no Contexto da Reforma Trabalhista**

*Savana Diniz Gomes Melo*

*Inajara Salles Viana Neves*

**133** **O Exercício da Docência na EaD: Riscos Reais e Ameaças Virtuais**

*Simão Pedro Marinho*

*Edson Moura da Silva*

*Paula Andréa de Oliveira e Silva*

*Rejane Steidel*

**158** **Manifestações de Sofrimento e Uso de Tecnologias Digitais no Trabalho Docente**

*Sara Lança*

*Suzana dos Santos Gomes*

*Luiz Brant*

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E O PROCESSO DIDÁTICO DO TRABALHO DOCENTE

## **182** Dimensões Didáticas dos Processos Educativos do Professor Universitário no Contexto da Tecnologia e da Educação à Distância

*Durcelina Ereni Pimenta Arruda*

*Fernando Selmar Rocha Fidalgo*

## **203** Didática no Ensino Superior em Tempos de Tecnologias Digitais: Desafios e Possibilidades

*Marilza de Oliveira Santos*

*Luciana Zenha*

## **225** A Formação Continuada de Professores para o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola: Linhas e Entrelinhas da Política de Inclusão Digital da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

*Cleder Tadeu Antão da Silva*

*José Ângelo Gariglio*

**272 Estudo das Trajetórias de  
Formação e das Práticas de  
Ensino de Bacharéis Iniciais  
na Carreira Docente da Área da  
Saúde**

*Crisiane Alves de Almeida Campos*

*Suzana dos Santos Gomes*

**UNIVERSIDADE  
EXCLUDENTE  
E LUTAS POR AUTONOMIA**

**297 Complexidade e  
Desafios da Gestão  
Universitária:  
Da Origem ao  
Contexto Brasileiro**

*Josias Benevides da Silva*

*Luci Mara Bertoni*

**319 A Recomposição da  
Classe Trabalhadora  
Brasileira vista por  
meio das Lutas Sociais  
recentes: Técnica,  
Política e a Circulação de  
Saberes e Práticas de  
Autonomia**

*Manoel Nascimento*

**341 SOBRE OS AUTORES**

# PREFÁCIO

## Universidade Pública sob Ameaça

**A** crise estrutural e profunda do capital afeta a educação pública em todos os níveis de ensino. Como parte da estratégia mundial de enfrentamento dessa crise, os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) têm pressionado os governos, em especial os da América Latina, para a institucionalização de reformas no Estado que promovam o ajuste fiscal e reduzam seu papel. Tais reformas visam à supressão dos vários direitos de cidadania e a saída do Estado da esfera da garantia da distribuição de bens públicos. Assim, o Estado democrático é desmantelado em função do reforço darwiniano do mercado, pois é essencial que a produção e serviços sejam convertidos em atividades economicamente rentáveis.

Dessa forma, a eliminação dos direitos sociais e trabalhistas, conquistados arduamente pela luta dos trabalhadores e dos movimentos sociais, têm sido a meta dos sucessivos governos brasileiros desde o início da década de 1990 do século XX. Os mercados livres e a globalização tornaram-se as grandes referências do mundo contemporâneo. O econômico passou a dominar o social, com a exaltação da individualidade associada ao processo de destruição da esfera pública, enquanto o mercado global passou a ser louvado.

Trata-se de um movimento global de rearranjo do capitalismo, pois as tensões das economias, em dificuldades, estão minando os sistemas políticos das democracias liberais, parlamentares ou presidenciais, assim como já minaram todos os sistemas políticos vigentes nos países do Sul. As próprias unidades básicas da política, os “Estados-nação” territoriais, soberanos e



independentes, foram esfacelados pelas forças de uma economia supranacional ou transnacional. O Estado, entendido em seu arcabouço institucional-representativo, presencia uma crise de legitimidade, o que contribui para a sua progressiva falência.

Depreende-se, pois, que a reverberação deste quadro no Brasil se expressa com peculiaridades que não podem ser ignoradas. Isto porque, num país como o nosso, que vivenciou um desenvolvimento capitalista atípico (fruto de uma experiência industrializante tardia) e no qual o desenvolvimento capitalista não se operou contra o atraso, mas mediante à sua contínua reposição em patamares mais complexos, funcionais e integrados; não é de surpreender o traço de permanente inserção subalterna face aos países cêntricos. Tem-se, dessa forma, um Estado que historicamente serviu de instrumento contra a emersão, na sociedade civil, de instrumentos portadores de vontades coletivas e de projetos societários alternativos.

Dessa forma, malgrado as lutas populares, que conseguiram galgar patamares de aquisição de direitos civis, políticos e sociais, a nova ordem capitalista – manifestada no modelo neoliberal – vem paulatinamente impondo um retrocesso – notadamente nesses últimos – que explodem de forma exponencialmente grave entre nós. Isto porque, em seu conjunto, o projeto neoliberal faz com que noções, tais como equidade, cidadania, direitos e justiça social recuem no espaço de discussão política e cedam lugar às noções de produtividade e eficiência, agora colocadas como condição *sine qua non* para o acesso à uma suposta modernidade, dando a entender que, qualquer discurso que tente ir na direção contrária, é retrógrado e conservador.

Assim, perde-se a figura do Estado como o responsável pela promoção da esfera pública (voltado para os interesses coletivos), assumindo-se o mercado – *locus* da esfera



privada – como o reinado da eficiência, da integridade e da modernidade.

Perde-se, principalmente, de vista que a mercantilização das relações confiadas ao automatismo regulador do mercado anula todo o controle sobre o meio vital com que desenhamos e desenvolvemos nossas estratégias de vida. O acesso aos bens e serviços é só a consequência da maximização das redes de consumo para aqueles dispostos a pagar por estes bens e serviços, mas, em nenhum caso, se responde à demanda coletiva por uma redistribuição social dos recursos disponíveis; a integração a estes processos é meramente virtual, porque o único processo social que pretende integrar globalmente é invisível, imprevisível e atomizado: o mercado.

De um modo geral, o desmonte das políticas sociais, provocado pelo ajuste fiscal do Estado, levou os países da periferia do capitalismo ao desenvolvimento de programas sociais de emergência, focalizados, com forte apelo para a “solidariedade” humana. O resultado dessa política tem provocado uma degradação nos serviços sociais públicos, especialmente nos setores da educação e da saúde. As sucessivas reformas promovidas no Estado brasileiro visaram intensificar à abertura do mercado para investimentos estrangeiros e a liberalização das importações. Como consequência, segmentos inteiros da economia brasileira foram destruídos, agravando o desemprego e o aumento da demanda por serviços públicos. A política de focalização na área educacional se manifestou por meio da priorização dos recursos do fundo público, para o atendimento do ensino fundamental, reduzindo os investimentos públicos no ensino superior, que se torna aberto aos investimentos privados, transformando o saber em mercadoria.

Tal concepção tem levado a universidade à adesão de um novo modelo educacional, que privilegia a mercantilização



do ensino como o principal mecanismo de superação da crise fiscal do Estado, induzida pelo governo federal, na perspectiva de criar as condições para a privatização. A dinâmica institucional vem sendo alterada para adequar-se à reestruturação da educação superior decorrente da política implementada pelo governo brasileiro para esse nível de ensino. Assim, novas formas e feições de organização do trabalho acadêmico se processam no interior da universidade, transformando a natureza das relações sociais e adequando-as à uma nova ordem capitalista com vistas à superação da crise que se acentua a cada ano.

A instituição universitária produtora do conhecimento transformou-se em “prestadora de serviços”, afetando a formação dos trabalhadores e a pesquisa para lançar-se no mercado competitivo, subordinando-se às demandas e necessidades do capital rentista e do mercado, impostas pelos financiadores.

Na etapa do capitalismo atual de predomínio financeiro são alteradas não só as relações de troca, de produção, de base filosófica, mas, sobretudo, a sociabilidade humana orientada ao individualismo, ao endividamento, e ao esfacelamento da democracia e da noção de direitos sociais.

A inovação tecnológica tornou-se a principal finalidade da ciência, estabelecendo seus objetivos e orientando suas atividades. Nesse processo, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) adentram o universo acadêmico e como consequência, o ensino a distância assume papel estratégico como instrumento ideológico necessário à reprodução da lógica do capital e como serviço altamente rentável ao mercado.

A crise política, econômica e de valores, vivenciada nos últimos anos no Brasil foi agravada com a eleição de um governo ultraliberal, que defende a abertura geral e



irrestrita do mercado em todos os setores da economia, atendendo aos interesses do capital rentista e eliminando o que, ainda, existe de serviço público no país, por meio da privatização de empresas estatais e da reforma da previdência. A afronta às liberdades democráticas, incluindo o direito de livre organização dos movimentos sociais, além de uma profunda regressão cultural e social; são algumas das medidas anunciadas já no início do novo governo.

Em relação à educação, a ameaça às universidades federais tem sido um dos focos principais da política anunciada. O endurecimento do controle político e ideológico de estudantes e professores (“expurgar a ideologia de Paulo Freire”, combater a “doutrinação de esquerda”); o projeto de militarização das escolas; a cobrança de mensalidades; a ameaça de demissão dos reitores e da escolha de reitores alinhados ao governo; a troca de ministro, com a nomeação de um economista, ligado ao mercado financeiro como dirigente do Ministério da Educação (MEC) são algumas das medidas adotadas em apenas 100 dias de governo. A edição do Decreto 9.759/2019 extinguindo todos os órgãos colegiados criados por Decretos ou Portaria de toda a administração pública federal, traz imensos prejuízos para a já frágil democracia brasileira colocando em risco várias instâncias deliberativas da sociedade que atuavam no campo das políticas sociais de: direitos humanos, igualdade racial, indígena, rural, cidades, LGBT e meio ambiente.

Para agravar ainda mais a situação da educação, no dia 29 de março de 2019, o governo editou o Decreto 9.741 contingenciando R\$ 5,839 bilhões do orçamento da educação, aprofundando a crise nas Universidades públicas e o desenvolvimento das pesquisas no país, colocando em risco o que ainda resta do patrimônio público na educação superior, contribuindo para o fortalecimento dos grandes oligopólios do ensino superior ligados ao capital rentista.



É no bojo dessas reflexões que se apresenta a pertinência e a relevância do livro “Livro **Sociedade, Educação e Redes: Luta pela Formação Crítica na Universidade**” que, em doze capítulos, escritos por diferentes autores, com referenciais teórico metodológicos distintos, analisam a situação atual do ensino superior, tendo como foco temas sobre: gestão universitária, autonomia da classe trabalhadora, reforma da educação; revolução tecnológica; privatização; ensino a distância; docência no ensino superior; tecnologias digitais da informação e comunicação; trabalho docente; sofrimento e adoecimento docente, formação humana; política de formação continuada, didática e práticas de ensino.

Consideramos que as discussões e análises apresentadas nos doze textos que integram este livro, contribuirão de forma efetiva para o debate acadêmico acerca da situação educacional no país. Os capítulos se articulam numa discussão cuidadosa acerca da universidade, tendo como eixo articulador as novas tecnologias digitais na formação do trabalhador, que afetam a educação superior em seu conjunto e o trabalho docente, em especial. A leitura atenta desta obra possibilitará a socialização do conhecimento por meio da divulgação dos resultados das pesquisas, realizadas com recursos públicos, permitindo o diálogo com outros pesquisadores sobre as temáticas abordadas, contribuindo para o avanço do conhecimento e para o surgimento de novas questões a serem investigadas. Certamente que a leitura desta obra será de grande valia para professores e estudantes da graduação e da pós-graduação que investigam sobre a educação superior. ●

***Vera Lúcia Jacob Chaves***

**Professora Titular da Universidade Federal do Pará**

**Belém, abril de 2019**



# APRESENTAÇÃO

## SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E REDES: LUTA PELA FORMAÇÃO CRÍTICA NA UNIVERSIDADE

O segundo volume de *Sociedade, educação e redes*, que ora apresentamos, inova especialmente por se concentrar na temática da luta na universidade pela formação crítica, em torno da centralidade do papel econômico-político das tecnologias digitais em rede na sociedade transnacional. Mas, nela, como situar o papel da universidade na formação ou na produção de novas gerações de trabalhadores? Como manter presente, nesse desafio de formação, a crítica anticapitalista e evitar que ela se dilua ou mesmo se perca?

Nessa perspectiva, trazemos contribuições que visam ampliar os conhecimentos e análises acerca da universidade brasileira, no momento em que avança o processo de mercantilização da educação, em geral, e da educação superior em particular. A universidade pública brasileira está em crise - desde a sua criação tardia e elitista, passando pelas sucessivas reformas de cunho regressivo a que foi submetida em regimes ditatoriais; pela luta por democratização da sociedade e pela autonomia da universidade, pública, gratuita, laica, socialmente referenciada -, até o projeto de tipo capitalista neoliberal, empreendido a partir da década de 1990. Tal projeto vem ajustando até o presente as políticas estatais aos ditames das reestruturações produtivas.

Torna-se relevante, neste momento, apontar um modelo que vem sendo amplamente difundido por organismos internacionais desde 2000, sobretudo pelo Banco Mundial



(BM), um modelo denominado Universidade de Classe Mundial – UCM. Essa ideia vem induzindo os países a buscar reformar suas redes de instituições de educação superior, e a constituir universidades de excelência para integrar o grupo especial de universidades dessa classe.

Ao mesmo tempo, verifica-se o avanço das avaliações externas, nacionais e internacionais, de cursos de graduação e de programas de pós-graduação; a expansão e internacionalização da educação superior; o crescimento e redirecionamento da pós-graduação e da modalidade de educação a distância; as mudanças no financiamento e no trabalho acadêmico. Este, reorganizado e intensificado por meio das tecnologias de informação e comunicação.

As avaliações externas, nacionais e internacionais e os *rankings* acadêmicos decorrentes delas têm ocasionado o avanço do processo de transformação das universidades e do trabalho do professor pesquisador, desenvolvido nelas, nas duas últimas décadas. João Silva Junior (2017), em seu *The new brazilian university*, sintetiza essa universidade contemporânea como a produtora de conhecimento matéria-prima, possível de ser transformado em produtos, processos e serviços. Um trabalho, cujos resultados sejam comercializáveis por demanda da globalização. Para o autor, trata-se de uma episteme que orienta as atividades no cotidiano e que traz em seu centro a racionalidade econômica marcada pelo capital financeiro.

Em tal cenário, a presente publicação encerra (e amplia) aspectos teóricos do projeto de pesquisa, ensino e extensão, *Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação docente*, desenvolvido de 2011 a 2013, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, sendo este um projeto institucional da UFMG, integrante do Programa de



consolidação das licenciaturas - Prodocência, de âmbito nacional, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, órgão que financia inclusive a publicação deste livro.

As atividades do Projeto integraram as ações do Núcleo práxis de pesquisa, ensino e extensão em sociedade, educação e tecnologias da informação e comunicação/ FaE-UFMG/CNPq (2009 a 2015), concebido por idealistas, muitos das quais libertários e dispostos a manter imbricadas teoria e prática como meio de luta contra a desigualdade sistêmica do capitalismo. A tecnologia, como eixo central, foi analisada pelo grupo como veículo fundamental de extração do trabalho (mais-valia); mas também como passível de ser superada por lutas ou relações sociais anticapitalistas.

Em 2015 o Núcleo Pr@xis extinguiu-se e suas ações foram assimiladas pelo nascente Grupo de pesquisa-ação sobre universidade, **Universitátis** UFMG/CNPq, sediado na Faculdade de Educação. O grupo é fruto do encontro de pessoas com um histórico ou direcionamento de trabalho político e teórico, na universidade, comprometidas com a construção de uma sociedade alternativa, visando ao fim da exploração do trabalho e da opressão política. O grupo é composto por colaboradores professores e técnicos administrativos da UFMG e de outras Instituições de Ensino Superior e também de educadores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação e militantes sociais diversos. O objetivo dessas pessoas é construir (com outros grupos afins) um espaço, além do acadêmico, que colabore não só com a construção de conhecimento sobre educação superior na perspectiva das lutas da classe trabalhadora, assim como para a articulação e a unificação prática de tais lutas no campo universitário, e [...] para além dele.



O **Universitátis** assumiu a tarefa de sintetizar as atividades do Projeto Prodocência UFMG/CAPES, por meio de duas ações prioritárias: **1.** produção de um repertório digital com histórico e materiais importantes resultantes de mais de seis anos de trabalho de professores, técnicos administrativos, estudantes, bolsistas e educadores sociais desenvolvidos pelo Núcleo Pr@xis. O arcabouço pedagógico e teórico das produções pode ser acessado no *site* do **Universitátis** UFMG/CNPq; e **2.** a continuidade da produção deste segundo volume do livro Educação e Redes, sendo esta a última ação do Prodocência UFMG/CNPq.

Passemos agora à apresentação dos doze capítulos que compõem esta publicação e elegem, como eixo articulador, as novas tecnologias digitais na formação inicial ou continuada de trabalhadores da universidade e discutem diferentes temas afetos à educação superior, sob distintos referenciais teórico-metodológicos.

Agrupamos os capítulos em quatro núcleos:

- *Mercantilização da educação: o papel das tecnologias e da Educação a Distância.*
- *A precarização do trabalho docente: adoecimento e luta.*
- *Políticas de formação e o processo didático do trabalho docente.*
- *Universidade excludente e lutas por autonomia.*

Todos os capítulos, embora façam referência ao contexto internacional que marca as políticas para a



educação superior, abordam a realidade brasileira, com exceção de um, que analisa a reforma educacional em curso na Argentina e que auxilia a refletir sobre singularidades e pontos comuns entre esses países.

\*\*\*

## Mercantilização da educação: o papel das tecnologias e da Educação a Distância

Os três capítulos iniciais do livro contemplam as questões que envolvem o papel das tecnologias digitais e da educação a distância como meios principais da produção mercantil de educação.

No **capítulo I**, Laura Marrone, em *Reforma de la educación y Reforma laboral en Argentina*, analisa a proposta de reforma do sistema educativo argentino apresentada pelo governo Macri e que está sendo implementada em diferentes níveis e jurisdições. O estudo afirma que a mencionada reforma responde aos apelos de modificar os sistemas educativos em função das modificações propostas no mundo do trabalho, a sugestão dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o G20, entre outros. A reforma é apresentada como necessária para a sociedade do futuro, que “requer trabalhadores autônomos, empreendedores e criativos”. Essa requisição esconde a mais brutal ofensiva contra os direitos trabalhistas conquistados há mais de cem anos, para estabelecer regimes trabalhistas completamente precarizados. A chamada quarta revolução tecnológica é apresentada como o fundamento de uma revolução pedagógica que modificaria radicalmente as relações



entre docentes e estudantes. As plataformas digitais e os facilitadores iriam substituindo as formas tradicionais de ensino. Por trás dessa alteração, existe um avanço da privatização dos fundos dos estados para educação, que passariam a terceirizar serviços educativos em benefício de empresas privadas, provocando um salto no controle ideológico do que essas empresas ensinam em cada aula.

No **capítulo II**, Alessandro Rocha, Amanda Almeida, Pedro Valadares e Rosilene Horta Tavares, em *Política educacional de qualificação em Tecnologias Digitais da Informação e comunicação mercantil no ensino superior brasileiro – uma análise crítica*, ao discutir as relações sociais capitalistas atuais, apontam o nexo contraditório entre o caráter instrumental das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na qualificação para o trabalho docente no ensino superior no Brasil de um lado e, de outro, as tentativas de ressignificação dos usos destas TDIC pelos professores, como instrumento para processos de emancipação individual e coletiva. Os *problemas de pesquisa*, sobre os quais se debruçaram os autores, inquirem como as tecnologias são utilizadas pelo capital nos processos de trabalho. Como *hipótese*, os autores apontam que as TDIC sempre se destacam para a intensificação de mais-valia. A *concepção metodológica* das pesquisas desenvolvidas, sob um referencial marxista também atual, baseou-se em problemas sociais concretos, sobre os quais foram apresentadas as análises de três pesquisas de Almeida, Rocha e Valadares. Tais investigações, concluídas em 2016, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, versaram sobre a formação docente em TDIC nas instituições: UFMG, Universidade de São Paulo - USP e



Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Concluiu-se que a política educacional mercantil em TDIC produziu expansão do capitalismo, na medida em que multiplicou e aperfeiçoou a qualificação dos professores para a produção de novos trabalhadores. Concluem os autores que, em contraponto emancipatório à sociedade capitalista, as TDIC possibilitariam também experiências pedagógicas transformadoras, se apropriadas e especialmente superadas socialmente por lutas de resistência dos trabalhadores. Nessa perspectiva, são importantes os conceitos *Pedagogia dos conflitos sociais* (SANTOS, 1992) e *Pedagogia social da tecnologia* (TAVARES, 2014).

No **capítulo III**, Marcela Rosa de Lima Machado e Eucídio Pimenta, em *Política, trabalho e formação humana em Marx: contradições entre democratização e massificação na Educação a Distância*, analisam a expansão da Educação a Distância (EaD) na atualidade, com base nas categorias de política, trabalho e formação humana em Marx. A ontologia do ser social, e a centralidade do trabalho são colocadas como pressupostos teóricos, considerando a educação como categoria fundada pelo trabalho. Segundo os autores, a democratização, termo presente e fundamental nas políticas educacionais que abrangem a EaD, na realidade, confunde-se com o processo de massificação existente, aumentando as matrículas sem preocupação suficiente com a qualidade dos cursos. Eles concluem que para promoção de uma educação para além do capital, é necessário compreendê-la como práxis, e sua consequente reestruturação na Educação a Distância, de modo a permitir a promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

\*\*\*



## A precarização do trabalho docente: adoecimento e luta

Nos capítulos quatro, cinco e seis há diversos elementos para se compreender como o trabalho docente vem sendo degradado por processos de sua proletarização. Nesse sentido, as tecnologias, a EaD ou mesmo o ensino presencial atuam com vigor na extração de mais sobretrabalho, ampliando adoecimento e sofrimento humano.

No **capítulo IV**, Savana Melo e Inajara Salles, em *O trabalho docente universitário no contexto da reforma trabalhista*, analisam as questões relativas ao trabalho docente nas universidades, tendo como pano de fundo o ajuste estrutural e as políticas públicas implantadas a partir do ano de 2015 no Brasil, com ênfase na reforma trabalhista. Para isso, recuperam elementos mais significativos da história desde a década de 1990, colocando em relevo as perdas dos trabalhadores, em geral, e dos docentes universitários, em particular, que se intensifica após 2015. As análises se baseiam em pesquisas em desenvolvimento no âmbito do grupo **Universitátis**, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG, pautadas em referencial crítico, fundado no pensamento de Karl Marx. O objetivo é apresentar e discutir possíveis implicações da reforma trabalhista e legislações afins nas relações, processos e condições de trabalho dos docentes universitários em instituições públicas e privadas no contexto da mercantilização da educação. A metodologia utilizada para esse estudo fundamenta-se em pesquisa documental, com análise de documentos oficiais e legislação de âmbito nacional que norteiam e regulamentam as transformações previstas na educação, nas universidades e no trabalho docente. O



estudo aponta a flexibilização das relações, dos processos e das condições de trabalho dos professores universitários em instituições de educação superior públicas e privadas e revela processos de intensificação, segmentação da classe. Embora identifiquem diferenças significativas nas condições gerais de trabalho dos docentes das IES públicas e privadas, há muitos pontos em comum entre eles e as fronteiras que separam as realidades dessas duas categorias de docentes se tornam cada vez mais tênues, lançando ambas à proletarização.

No **capítulo V**, Simão Marinho, Edson Silva, Paula de Oliveira e Silva e Rejane Steidel, em *O exercício da docência na EaD: riscos reais e ameaças virtuais*, abordam que, com a internet, o ensino, que se realizava na sala de tijolos, alcança o ciberespaço. A escola de *bits*, sem limites físicos, propicia uma oferta ampliada de vagas no ensino superior. As Instituições de Ensino Superior privadas encontram na Educação a Distância (EaD) um novo “filão de ouro”. Na expansão desenfreada, o trabalho na EaD é imposto a docentes do ensino presencial. Ao deparar-se com turmas de 350 estudantes ou mais, o docente vê um aumento brutal da carga de trabalho, com muitas tarefas para ser realizadas em tempo exíguo. As horas-aula remuneradas são reduzidas, e os salários não aumentam na mesma proporção do trabalho. Esses professores sofrem, seus corpos adoecem. A inexistente regulamentação da profissão docente na EaD contribui para consolidar a precarização do trabalho; a reforma trabalhista traz novos riscos para os contratos laborais. As relações de trabalho se transformam e as tecnologias digitais, que favorecem a EaD *on-line*, potencializam novos riscos aos docentes. O docente se vê expropriado de seu patrimônio intelectual por um novo modelo educacional que se impõe, na forma



de videoaulas, repetidas à exaustão. E tem que enfrentar um novo risco potencial: a inteligência artificial, com software capaz de interagir com os humanos. O professor “se robotiza”, enquanto não é substituído por robôs.

No **capítulo VI**, Sara Shirley Belo Lança, Suzana dos Santos Gomes e Luiz Brant, em *Manifestações de sofrimento e uso de tecnologias digitais no trabalho docente*, analisam o discurso de docentes acerca das manifestações de sofrimento e sua relação com o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho de uma universidade pública federal. A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições de autores que discutem as transformações no trabalho na contemporaneidade e as implicações no trabalho docente universitário; a inserção das tecnologias digitais no processo de trabalho docente e as manifestações de sofrimento decorrentes do contexto laboral: Sguissard e Silva Júnior (2009), Maués (2010), Mello (2010), Oliveira (2010), Fidalgo (2009), Castells (2015), Leão e Brant (2015), Dunker (2015) Antunes (2015). Utilizou-se a abordagem quali-quantitativa. O percurso metodológico iniciou-se com pesquisa bibliográfica e documental, produção de informações por meio de aplicação de questionário, realização de entrevistas individuais e posteriormente análise das informações. Para análise das informações quantitativas foi utilizada a estatística descritiva, para as informações qualitativas utilizou-se a análise de conteúdo. Constatou-se que as manifestações de sofrimento foram relacionadas pelos docentes ao “uso” que se faz desses dispositivos e às diversas relações que se estabelecem entre tempo e espaço, poder, intensificação do trabalho, controle e apropriação das tecnologias digitais no processo de trabalho.

\*\*\*



# Políticas de formação e o processo didático do trabalho docente

O aspecto intrínseco ao fazer docente, a didática, integra os capítulos de sete a dez. Será possível depreender deles sob quais condicionantes se opera a didática, tanto no ensino presencial quanto a distância, sob a “hegemonia” das tecnologias digitais.

No **capítulo VII**, Durcelina Arruda e Fernando Fidalgo, em *Dimensões didáticas dos processos educativos do professor universitário no contexto da tecnologia e da Educação a Distância*, analisam a dimensão da didática na educação presencial e a distância no contexto da docência universitária. Consideram que em ambas modalidades a didática pressupõe elementos teóricos e metodológicos que organizam e definem os processos de ensino e aprendizagem em geral. Nessa perspectiva, apontam como autores reconhecidos na área, como Libâneo (2008), Puentes; Puentes e Aquino (2010), Veiga (2010) e Castro (2000), vêm se dedicando a pesquisas na área da didática no intuito de fortalecer o campo e divulgar aos professores que a didática é um elemento singular no processo de formação e disseminação do conhecimento, que em sua sistematização do ensino permite ao aluno aprender.

No **capítulo VIII**, Marilza Santos e Luciana Zenha, em *Didática no ensino superior em tempos de tecnologias digitais: desafios e possibilidades*, analisam vivências didáticas realizadas no percurso do curso de Pedagogia na modalidade a distância, de uma universidade pública no ano de 2015 a 2017. As autoras também apresentam os desafios e as possibilidades dos recursos tecnológicos digitais utilizados no desenvolvimento da aprendizagem dos/as universitários/as dos polos universitários. Nesse



trabalho, as autoras consideram a produção dos materiais didáticos, dos conteúdos de ensino, das metodologias e dos objetos de aprendizagem que foram criados por docentes com a equipe multidisciplinar. Metodologicamente faz-se, neste texto, uma análise das experiências desenvolvidas no curso de pedagogia a distância utilizando fundamentos teóricos tais como Candau (2003), Libâneo (2012), Mill (2008), entre outros pesquisadores. Os resultados mostram como a existência de diversas formas de se desenvolver os conteúdos de ensino, de forma criativa e como o uso das novas tecnologias digitais podem atualizar e mediar as interações *online* nos cursos de pedagogia.

No **capítulo IX**, Cleder Silva e José Ângelo Gariglio, em *A formação continuada de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação na escola: linhas e entrelinhas da política de inclusão digital da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*, analisam os meandros de uma política de formação continuada de professores no estado de Minas Gerais, o Projeto escolas em rede, que tinha como objetivo central promover a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas escolas de educação básica nesse Estado. Com base em uma pesquisa qualitativa, apontou-se o caráter precário e assistemático dos processos de formação dos professores, decorrentes, sobretudo, de: pouca integração entre as ações de formação e a realidade escolar; da justaposição de dois objetivos de formação diversos (educação profissional de jovens e a formação continuada de professores), que obstaculizava a qualidade das experiências de formação dos professores para o uso das TICs; e da terceirização da política de formação continuada, via contratação de agências privadas sem experiência de atuação nesse campo e com interesses próprios ao segmento.



No **capítulo X**, Crisciane Campos e Suzana dos Santos Gomes, em *Estudo das trajetórias de formação e das práticas de ensino de bacharéis iniciantes na carreira docente da área da saúde*, analisam como um percentual significativo de docentes, especialmente no início da carreira, não teve a devida formação pedagógica e assume a docência, em sua maioria, numa perspectiva tradicional e tecnicista. Na pesquisa em desenvolvimento, as autoras concentram-se em bacharéis iniciantes na carreira docente, na área de saúde, em uma instituição de Educação Superior particular, localizada em Belo Horizonte. O problema investigativo aborda como bacharéis da área da saúde, iniciantes na carreira docente, constroem as práticas de ensino. Trata-se de uma pesquisa que prevê levantamento bibliográfico, documental e estudo exploratório e analítico. Para a coleta de dados, haverá um questionário, entrevistas semiestruturadas e observação do professor em sala de aula. Os dados qualitativos serão apresentados sob a forma de análise descritiva e transcrição de posições. A expectativa é que a pesquisa possa trazer contribuições para maior compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes no início da carreira e, além disso, identificar práticas e saberes construídos nesse processo.

\*\*\*

## **Universidade excludente e lutas por autonomia**

Nos dois últimos capítulos, dois temas nos conduzem a refletir sobre o caráter ainda excludente da universidade e sobre a importância de se sintetizar as experiências de lutas da classe trabalhadora brasileira que apontou, nos



movimentos de 2012 e 2013, aspectos autonômicos para processos de emancipação do capitalismo.

No **capítulo XI**, Josias Benevides da Silva e Luci Mara Bertoni, em *Complexidade e desafios da gestão universitária: da origem ao contexto brasileiro*, analisam que, desde sua origem, como instituição social, a universidade contribuiu para a qualidade de vida dos seres humanos, mas a complexidade de sua gestão tem sido cada vez maior, dada a sua abertura a um público diversificado. Nessa perspectiva, são muitos os desafios e a complexidade da gestão universitária, partindo de suas origens até chegar ao contexto brasileiro na atualidade. A metodologia utilizada na pesquisa dos autores, que é qualitativa, considera a revisão de literatura, com reflexões críticas sobre o assunto. O aporte teórico principal advém dos textos de Soares (2002), Neves (2002), Dias Sobrinho (2007), Marback Neto (2007), Almeida Filho (2008), Souza Santos (2008), Simões (2013) e Motta (2018). Com base em reflexões teóricas, os resultados dos estudos dos autores apontam que, embora a universidade tenha ampliado suas funções e democratizado seu acesso, essa instituição abarca pequena parcela da população mundial. Dada a importância dos serviços prestados à sociedade, a universidade precisa adequar-se às novas tecnologias, às diferentes correntes ideológicas, políticas e culturais. No entanto, isso precisa ser feito sem se furtar de sua oferta pública, para um público alvo de grande diversidade, sem distinção de raça, credo, classe ou gênero, daí seu crescente desafio e complexidade.

No **capítulo XII**, Manoel Nascimento (Manolo), em *Recomposição da classe trabalhadora brasileira vista por meio das lutas sociais recentes: técnica, política e a circulação de saberes e práticas de autonomia*, expõe



alguns aspectos da recomposição técnica e política da classe trabalhadora no Brasil por meio de sua participação nas lutas sociais recentes, ocorridas entre 2011 e 2016. Pretende entender também, ainda que tangencialmente, como as práticas autônomas e técnicas, desviadas de seu uso tradicional no capitalismo, circulam em meio às lutas, resultando assim num caráter pedagógico do processo de recomposição técnica e política da classe. A experiência pessoal do autor, que advogou defendendo presos políticos durante esse ciclo de manifestações, serve como observação participante, e as notas que tomou naquele período terminam suprimindo lacunas e incorreções encontradas nas fontes consultadas. Conclui-se apresentando o potencial disruptivo das práticas autônomas e da circulação de técnicas em meio às lutas sociais contra as pedagogias tradicionais. Sua base de análise pertence a um quadro de referências teóricas tido como “autonomista” (Cornelius Castoriadis, Harry Cleaver, João Bernardo, KOLINKO, Mario Tronti, Raniero Panzieri, Sergio Bologna, Zerowork).

---

Como nunca, as tecnologias da informação e comunicação em rede, ao armazenarem, em si mesmas, as relações sociais capitalistas, conjuntamente *condensam o tempo* e *transcendem o espaço*, e o caráter simultâneo de tal movimento garante uma excepcional extração de mais-valia global.

Caso as lutas populares não se afirmem, visando à construção de uma sociedade socialista e definindo uma nova universidade, a atual se fortalecerá como



um mero, porém forte pilar do setor produtivo, em detrimento da função social, tão alargada sob os pilares da Reforma de Córdoba.

Boa leitura!

Abril de 2019.

***Suzana dos Santos Gomes***  
***Rosilene Horta Tavares***  
***Savana Diniz Gomes Melo***



MERCANTILIZAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO:  
O PAPEL DAS TECNOLOGIAS  
E DA EDUCAÇÃO  
À DISTÂNCIA



# REFORMA DE LA EDUCACIÓN Y REFORMA LABORAL EN ARGENTINA

*Laura Marrone*

*Al otro lado de sus fronteras comienza el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como fin en sí, el verdadero reino de la libertad, que, sin embargo, solo puede florecer tomando como base aquel reino de la necesidad. La condición fundamental para ello es la reducción de la jornada de trabajo.*

Marx, El Capital

## INTRODUÇÃO

**L**as nuevas tecnologías aceleran la potencialidad histórica de pegar un salto en la reducción de la jornada de trabajo y acercarnos al reino de la libertad que anunciaba Marx. La sobrevivencia del capital, como propietario individual de los medios de producción, sin embargo, podría producir un efecto contrario provocando un retroceso histórico de las condiciones de vida de grandes sectores de la clase trabajadora, arrojadas a la exclusión social. La contradicción entre las fuerzas de producción y las relaciones sociales se agudiza cada día más. Los sistemas educativos, como parte importante de la reproducción del orden social han entrado en crisis. Una nueva generación de reformas en los sistemas educativos está siendo impulsada por los organismos internacionales para garantizar la readecuación de los mismos a estos cambios. Estas reformas importan cambios estructurales a los sistemas educativos nacidos en el siglo XIX que



afectan el derecho mismo a la educación y formas nuevas de privatización y tercerización del trabajo. En el presente artículo analizaremos el caso de las reformas que desarrolla el gobierno de Macri en Argentina. Por razones de espacio nos limitaremos al tratamiento de las mismas en el nivel medio y superior. Así mismo, sostendremos las razones de nuestro rechazo.

## LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE MACRI

En marzo de 2017, el Poder Ejecutivo Nacional presentó al Congreso de la Nación el proyecto de ley Plan Maestr@. El mismo plantea las bases de una reforma global del sistema educativo argentino que afectaría la estructura de niveles, los programas de estudio, los regímenes de acreditación de títulos, entre otros. (PODER EJECUTIVO NACIONAL, 2017)

El Plan aún no ha tenido tratamiento parlamentario. Sin embargo, sus lineamientos comienzan a ser aplicados en diferentes jurisdicciones y niveles educativos. Responden a la misma estrategia: sujetar el sistema educativo a las demandas del mundo empresarial y a sus exigencias de reforma laboral. Pero, además, a atacar el derecho mismo a la educación. Años de luchas dieron origen a uno de los pocos sistemas educativos en el mundo con catorce años de educación obligatoria gratuita a cargo del estado, y un nivel universitario de grado, también gratuito, que las medidas del gobierno tienden a restringir. El plan va acompañado de un pronunciado ajuste en la inversión en educación, con el efecto de cierre de carreras, escuelas y cargos docentes. El usurario endeudamiento al que el país está sometido por parte de los poderes



financieros internacionales y los recientes acuerdos con el Fondo Monetario Internacional, FMI, ha agudizado esta situación.

## LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL COMO FUNDAMENTO

Los documentos de las reformas en educación elaborados en recientes organismos internacionales, desde el Foro Económico Mundial (Davos), el Foro Mundial de la educación, el Banco Mundial hasta el G20, así como los del gobierno de Macri en Argentina, sustentan sus propuestas en la existencia de una cuarta revolución industrial. (BRUNS, 2017). Esta revolución del siglo XXI comprendería la inteligencia artificial, la robótica, la nanotecnología, la neurotecnología, el internet de las cosas y la interacción entre las dimensiones físicas, biológicas y digitales, entre otros avances. La primera fue la de la máquina de vapor en el siglo XVIII, la segunda la de la electricidad a fines del Siglo XIX y principios del XX. La tercera habría sido la de las computadoras e internet en la segunda mitad del siglo XX. Esta nueva revolución sería muy diferente a las otras por las consecuencias que traería sobre la vida toda de la humanidad. (SCHWAB, 2016).

Uno de los impactos de las nuevas tecnologías de la cuarta revolución afectaría al mundo del trabajo. Diferentes autores anuncian la desaparición de hasta 60% de los empleos actualmente existentes. El Foro de Davos anunciaba en 2016 que en el 2020 desaparecerían 7 millones de puestos de trabajo y se crearían 2 millones. (FORO ECONÓMICO MUNDIAL, 2016). Los más inmediatos serían aquellos que son repetitivos, o requieren fuerza. Ese mismo foro sostenía que los alumnos de las escuelas



primarias deberían prepararse para 65% de trabajos que hoy no existen. Pérez Gómez señala que los nuevos trabajos requerirán capacidades cognitivas superiores, creatividad, interdisciplinariedad, interacción humana capaz de responder a singularidades, cuidado de emociones o juicios de valor, para señalar algunas. (PÉREZ GÓMEZ, 2017, pág. 72)

## LOS CAMBIOS EN LAS RELACIONES LABORALES

El mundo del trabajo iría profundizando la modalidad en curso, aún incipiente, de trabajadores que se relacionan con la producción a través de proyectos y programas. Las personas deberían procurarse sus ingresos a partir de relaciones precarizadas, ocasionales, sin vínculos salariales estables o empleos. En muchos casos se daría por la venta del producto de su trabajo, y no de un salario: la producción de determinada cantidad de piezas, la elaboración de determinados platos de comida, la distribución de determinada mercadería, la atención de determinada cantidad de pacientes, el dictado de determinadas clases. La modalidad no es original. Es una reedición del histórico llamado trabajo a destajo. Solo que, ya no se limitaría a trabajos vinculados a la producción de bienes materiales, sino que se extendería a los servicios, incluidos los educativos.

Se trataría de un mundo de trabajadores autónomos, algunos de los cuales establecerían convenios con ONGs, o fundaciones. Estas tercerizarían el producto de sus trabajos con empresas y administraciones de gobierno. Se grafica este cambio radical con la imagen de la generalización de modalidades “Uber” o “Airbnb” del



mundo del trabajo, por comparación con las empresas que, mediante aplicaciones digitales, hoy centralizan a nivel global cifras multimillonarias de las comisiones que le quitan a trabajadores completamente precarizados. Se pretende así, que desaparezcan las relaciones laborales, estables, normadas en convenios y leyes, con salario, jubilación, vacaciones, licencias y obras sociales, producto de más de 150 años de luchas.

## LA REVOLUCIÓN PEDAGÓGICA

Los cambios tecnológicos, presentados como los causantes de la desaparición de empleos, sin una lógica probada, requerirían que la educación preparara para nuevas relaciones laborales. Esta debería preparar a sus estudiantes para ser emprendedores, creativos, capaces de generar sus propios ingresos a partir de presentar proyectos a las empresas y los estados. Se trata de enseñar a “disfrutar de la incertidumbre” ya que nada sería estable en el mundo del futuro. En lugar de formar para buscar empleo o enseñar a defender sus derechos laborales establecidos en la Constitución y las leyes vigentes, que irían pereciendo por la vía de los hechos, la escuela debería enseñar a sus estudiantes a ser sus propios empleadores.

Los documentos plantean que, para la sociedad del futuro, se necesita una escuela del futuro, y una docencia del futuro que prepare para un mundo de trabajadores autónomos. El marketing en la presentación de las reformas hace uso de la fantasía que estas palabras operan en la conciencia inmediata de la población. La falta de trabajo para las nuevas generaciones, por un lado, y las dificultades de los sistemas educativos actuales, producto de la creciente



desinversión de los estados, resultan terreno fértil para crear ilusiones en estos cambios.

Además, las nuevas tecnologías plantearían una revolución pedagógica en el aula. La relación no estaría centrada entre docente y estudiante., mediada por el saber. El uso de plataformas digitales, y las conexiones en red a nivel planetario, produciría un desplazamiento de la tarea tradicional del docente, quien pasaría a ser un facilitador del uso de las mismas. Incluso estaría cuestionada la vigencia misma de la escuela como dispositivo educativo.

Algunas de las medidas que sostendrían esta reforma son:

## I. La evaluación externa censal

En 2016 el gobierno de Macri implantó la evaluación externa censal para todos los estudiantes de 6to grado de la escuela primaria y todos los estudiantes de último año de la escuela media, el Operativo Aprender. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016) La necesidad de esta evaluación fue presentada como diagnóstica, para determinar políticas educativas, sin consecuencias para los estudiantes o docentes. Sin embargo, el carácter censal de las mismas contradice este propósito. El esfuerzo financiero y de tiempo pedagógico que requieren no se justifican para un resultado diagnóstico. En Argentina se realizan diversas evaluaciones externas desde la década del 90, como los Operativos Nacionales de Evaluación, ONE, hasta la Prueba Internacional para la evaluación de los aprendizajes, PISA desde el 2002, entre otras. Estas evaluaciones son de carácter muestral. Se toman a estudiantes de distintos medios rurales y urbanos, lo que permite proyecciones estadísticas para establecer



un diagnóstico. Las evaluaciones externas censales, por el contrario, solo se justifican cuando se pretende una acción personalizada sobre un estudiante, docente o institución.

Así mismo, en 2017 comenzó a implementarse el Operativo Enseñar, que es una evaluación externa a estudiantes de los profesorados de todo el país. Ambos operativos son resistidos en forma desigual por estudiantes, familias, docentes y algunos sindicatos docentes. Muchas familias no envían a sus hijos a las escuelas los días de evaluación externa o los estudiantes no las realizan. Esto ha provocado, por ejemplo, que no se hayan podido dar resultados estadísticamente consistentes en algunas provincias o no hayan publicado los resultados del Enseñar hasta la fecha. Las evaluaciones externas son rechazadas pues tienen el velado propósito de imponer la selección de la matrícula que ingresa a las escuelas medias hacia determinadas modalidades y restringir el acceso a estudios superiores. Así mismo, se denuncia que, lejos de producir mejoras en la educación, apuntan a culpabilizar a la docencia de fallas del propio sistema educativo, quitando derechos laborales como salario y estabilidad en el cargo, tal como ya ocurre en algunos países.

## **II. Que la escuela media no sea siempre media.**

Con la caída de la Dictadura Militar en 1983, luego de la derrota de la guerra de Malvinas, en Argentina se abrió un proceso de revolución democrática que conquistó importantes derechos, entre ellos en educación. En particular, la escuela media dejó de tener examen de ingreso selectivo. A su vez, el título de egresado de cualquier



orientación, bachiller comercial, científico, pedagógico, artístico o técnico, permitió el ingreso a cualquier carrera de estudio superior.

Años más tarde, este proceso de democratización se plasmó en leyes que extendieron la obligatoriedad de la escuela media. Esto permitió aumentar la matrícula y el ingreso a estudios superiores de sectores de la población que nunca antes lo habían logrado. Estas medidas no garantizaron el egreso de la totalidad de sus estudiantes del nivel medio. Solo la mitad de la matrícula de la escuela media finaliza sus estudios en el tiempo correspondiente. Tampoco se garantizó una efectiva democratización del acceso a los estudios superiores porque, aunque las carreras de grado son gratuitas, faltan programas de becas, apoyos de estudio complementarios, entre otros. Pero hubo un innegable cambio formal democrático en el acceso al derecho a la educación.

Las actuales políticas en educación para el nivel medio tratarían de restablecer el modelo diversificado por el cual los estudios post primarios no son todos medios, o sea, no todos van a permitir el acceso a estudios universitarios o de nivel superior. Mediante la instalación de evaluaciones externas, se generarían sistemas de preselección que determinarían el destino de los niños y niñas desde temprana edad. Se toman modelos de otros países. En Alemania, por ejemplo, la maestra de la escuela primaria, en el 5to grado escribe un informe del desempeño de la niña o niño que determina a qué tipo de estudios post primarios podrá asistir. Estos pueden ser para el Gimnasio, que es la escuela media propiamente dicha que garantiza el derecho a acceder a estudios superiores, las escuelas de oficio, cuyos títulos inhabilitan de por vida a seguir estudios superiores o las escuelas técnicas que otorgan títulos para



tales funciones. Se trata de un modelo de reproducción social cristalizado. En China, donde el estado no se hace cargo de la educación inicial, existe examen de ingreso para la escuela primaria. La calidad de ésta determina la posibilidad de rendir satisfactoriamente el examen de ingreso a la escuela media o quedar en escuelas de oficio una vez finalizados los estudios primarios. A su vez, la calidad de la escuela media condiciona el acceso a la universidad.

El gobierno de Macri añora estos modelos. En 2017 en la 84° edición del Consejo Federal se aprobó el documento que establece el marco de la Secundaria 2030 al que deberán ajustarse las provincias. Dicho marco atiende a cuestiones de organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, de organización del trabajo docente, de régimen académicos y de formación y acompañamiento profesional. (MIN. de EDUC. y DEPORTES, 2017).

En 2017 comenzó a aplicarse en escuelas piloto de Ciudad de Buenos Aires bajo el título de Secundaria del Futuro. En 2019 se extendería a 44 escuelas. Sin tratamiento legislativo, el gobierno dio, como toda explicación, una presentación en diapositivas. Dicha presentación desató una ola de resistencia y ocupaciones de 60 escuelas secundarias por parte de estudiantes pues consideraron que dinamitaba la escuela media. El documento fue retirado de circulación y reemplazado por otro, que, aunque no explicita los mismos enunciados, deja una redacción abierta que los habilitaría. (MIN. DE EDUC. e INNOVACIÓN, 2017)

La primera presentación planteaba que, en 5to año y 6to año, según la modalidad, se reemplazaba la cursada con materias por pasantías en empresas privadas y cursos de emprendedurismo. Al abarcar la casi totalidad de la cursada, en lugar de ser un aprendizaje, se transformaba



en un año de trabajo gratuito en una empresa. Los cursos de emprendedurismo fueron cuestionados por apuntar al propósito antes mencionado: convencer a los estudiantes que su futuro es el de ser su propio empleador. El nuevo documento indica en forma difusa que habrán de realizarse prácticas educativas que vinculen con el mundo del trabajo en instituciones diversas, pero no señala un porcentaje por lo que sigue abierto el peligro de que quiera instalarse el proyecto inicial. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017, p. 15)

El primer proyecto establecía que los cuatro años restantes del nivel medio se reestructuraban en áreas, disolviendo las materias actuales. Se fijaba un régimen de 70% de trabajo con computadoras a cargo de facilitadores de plataformas digitales y un 30% de tiempo de cursada a cargo de docentes de las áreas. Estos se vincularían con los facilitadores, quienes tendrían a su cargo la evaluación de los estudiantes. El nuevo documento habla de una articulación de disciplinas por áreas, sin explicitar de qué modo se haría, por lo que el peligro sigue latente.

El nuevo documento reitera lo establecido en el primero respecto a que la escuela primaria debe elevar a la media un informe de indicadores del desempeño escolar, la convivencia escolar y los vínculos de la familia con la escuela del o la estudiante que egresa. Una peligrosa estigmatización de la trayectoria escolar de cada estudiante al estilo alemán antes mencionado. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017, p. 14)

En provincia de Buenos Aires se intenta aplicar una reforma en las escuelas técnicas que reduciría 1.400 horas de clase. La medida afecta a las materias como historia, lengua o educación cívica. (DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2018) De este modo, el perfil de la formación que se pretende es



meramente técnico, enajenado de una formación cultural más completa. La tendencia es a degradar la formación en conocimientos como capital cultural y focalizar en el aprendizaje de destrezas y habilidades, según demanda del mundo empresarial. Estas reformas desplazan en los hechos los fines de la educación como la formación del ciudadano, el sujeto crítico, transformador.

### III. La reforma de la formación docente

En noviembre de 2018 se aprobó en la Legislatura de la Ciudad Buenos Aires el proyecto de ley presentado por el Ministerio de Educación para la reforma de la formación docente. El proyecto original consistía en el cierre de los actuales 29 institutos públicos y la creación de una universidad, la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires, la UniCaBA. (RODRÍGUEZ LARRETA, 2017) Fue resistido por el Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal, CESGE, conformado por los rectores y rectoras de los institutos, los Centros de estudiantes, docentes, estudiantes y algunos sindicatos, como Ademys y UTE. Por este motivo, legisladores del bloque oficialista aprobaron un segundo proyecto que admite la coexistencia entre los profesados de educación superior y la UniCABA. El nuevo proyecto fue igualmente rechazado por considerarse que, en realidad, pretendía una transición hacia el mismo objetivo a través del régimen de evaluaciones externas, las acreditaciones de títulos y la distribución diferenciada del presupuesto..

El gobierno fundamentó la propuesta en la necesidad de responder a la falta de docentes que se registran en algunas áreas y para actualizar la formación a los cambios tecnológicos y del mundo del trabajo. La oposición de docentes y estudiantes se basó en que tal reforma no



aportaría ninguna mejora, sino que lo que se pretendía era destruir la actual autonomía de los institutos de formación respecto del poder político.

Sin ofrecer un diagnóstico sobre las causales de la efectiva falta de docentes en algunas carreras como Física, Química, Inglés y en el nivel primario, se presentó la disolución de todos los profesorados como solución. En realidad, la razón por la que muchos estudiantes no terminan las carreras docentes son las condiciones de la cursada y las laborales del trabajo docente. Recientes cambios en los programas de estudio de los profesorados extendieron los planes de estudio hasta 50 materias y establecieron prácticas en el turno contrario en varios años de las carreras. Dado que el 70% de los estudiantes trabaja, y que gran parte de ellos no logra que sus empleadores les permitan hacer uso de la licencia por estudio prevista en la Ley de Contrato de trabajo, hay un creciente desgranamiento de la matrícula a medida que avanzan las prácticas.

Existe un sistema de becas para estudiantes de formación docente llamado Progresar que es insuficiente. En 2018 estaba previsto para 3.000 estudiantes en todo el país sobre un total de 1.315 institutos, y 485.000 estudiantes (MIN. EDUC Y DEP., 2017). Solo el 0,6% de los estudiantes podría acceder a este beneficio, y cada instituto podría disponer de dos becas en promedio. Además, no está destinado a estudiantes sin recursos, sino a quienes tengan buen rendimiento en exámenes de acceso a este beneficio, lo que no resuelve el problema del 70% de estudiantes que trabajan. (FERNANDEZ, M., 2018)

En cuanto a las condiciones laborales, estas pesan sobre la decisión de los egresados de las escuelas secundarias para abrazar la carrera docente. En la actualidad hay docentes con título que abandonan la docencia porque no sostienen



el peso de las condiciones laborales en el aula. El 47% de la pobreza de la niñez y adolescencia se concentran en las escuelas públicas a niveles superiores a ese porcentaje, con una complejidad agravada. La pobreza y los niveles de exclusión social de nuestros alumnos no tendrían que provocar esa deserción de docentes si el sistema brindara los recursos para compensarla. Hablamos de la falta de equipos de profesionales de apoyo, psicólogos, asistentes sociales, de salarios inferiores a la canasta básica.

El argumento de que la creación de una universidad resolvería esta cuestión es falaz. El propio presidente, Macri, ha sostenido, en reiteradas oportunidades, que nuestras universidades tienen las más bajas tasas de egreso del mundo: 30% (FERNANDEZ, M, 2017). Las medidas pensadas por el gobierno nacional no van en la dirección de sostener un mayor egreso, sino en la de reducir los ingresos. El proyecto, por ahora congelado, es reinstalar los erradicados exámenes de ingreso a las universidades y restringir la acreditación de los títulos de los egresados mediante la intervención de organismos externos a los profesorado. El Plan Maestr@ establece, por caso, en su artículo 39 que, para el año 2026, el ciento por ciento (100%) de las carreras contempladas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, deberán cumplimentar los estándares de calidad establecidos, a través de procesos de acreditación (PODER EJECUTIVO, pág. 54). Además de apuntar a reducir el número de profesorado, la acreditación externa de títulos buscaría disciplinar los planes de estudio de las carreras y los enfoques ideológicos de cada docente, a los requerimientos del mundo empresarial antes enunciado.

El documento del Banco Mundial, Profesores Excelentes, lo dice con claridad: “El principio de la autonomía



universitaria vigente en América Latina impide legalmente a la mayoría de los ministerios de educación controlar de manera directa las normas de ingreso a los programas de formación docente previos al servicio. Unas pocas universidades prestigiosas son selectivas, pero en la mayor parte de los países, la mayoría de los profesores nuevos son producidos por prestadores privados de baja calidad y de institutos de capacitación docente no universitarios sujetos a un escaso control de calidad. [...] Para abordar estas cuestiones, los ministerios de educación de la región aplican cuatro estrategias principales: a) cerrar las instituciones de baja calidad que están bajo el control directo del ministerio (por lo general, institutos de formación docente no universitarios); b) establecer una universidad nacional de educación controlada directamente por el ministerio [...] c) crear becas especiales para los mejores estudiantes, y d) elevar los requerimientos de acreditación de las instituciones de educación superior autónomas, de modo de forzar su cierre o su adaptación.” (BRUNS, 2017, p. 30)

La creación de la UniCaBA busca terminar con la autonomía de las instituciones de formación docente respecto del poder político, dinamitar sus estructuras de gobierno democráticas, electivas, modificar el régimen laboral del formador docente bajo concursos público para que pase a ser parte del proceso de precarización laboral, digitado, en ingreso y permanencia, por el poder político.

El debate no es profesorados versus universidad. El debate es, instituciones de formación docente autónomas del poder político, con autoridades electivas y programas de estudio debatidos democráticamente,



con fines de la educación pensados desde una perspectiva de pensamiento crítico, no reproductor, emancipador, o una universidad con un rector y estatuto decididos por el Ministerio de Educación, y disciplinada a las demandas de los empresarios. ¿Qué revolución pedagógica frente a la revolución tecnológica?

Compartimos que en el mundo existen cambios tecnológicos acelerados cuyas implicancias en la vida son aún inimaginables. La potencialidad de una reducción cualitativa del tiempo de trabajo para la realización de tareas no creativas, repetitivas, riesgosas, realizadas ahora por máquinas, profundiza la posibilidad histórica de que la humanidad salte las fronteras del reino de la necesidad para pasar al de la libertad disfrutando de su tiempo de vida, para el despliegue de sus fuerzas creativas, del ocio productivo, de la cultura, tal como lo señalaba Marx en la cita del acápite de este texto. Incluso es posible que esa revolución tecnológica potencie aún más las capacidades humanas actuales a una escala antropológicamente impensada hasta hoy.

Compartimos que estos cambios requieren escenarios educativos epistemológicamente potenciadores y que estimulen la comprensión. Requerimos una escuela más abierta y aulas menos cerradas. Asentimos que la era digital nos desafía a repensar las relaciones pedagógicas, el dispositivo escolar y el rol docente. Acordamos, incluso, que estamos en los albores de una reflexión para la elaboración de lo que Pérez Gómez llama una pedagogía para tiempos de la perplejidad. (PÉREZ GÓMEZ, 2017, p. 122).

Pero esta revolución tecnológica puede conducir a un efecto completamente contrario si continúa el sistema actual de relaciones sociales de producción, donde



los capitalistas toman para sí el beneficio de la mayor productividad del trabajo. La concentración del capital, que esta misma revolución, gracias al manejo de la Big Data y la era digital está permitiendo a escala mundial, tiene proporciones insospechadas en la historia de la humanidad, al tiempo que arroja a la miseria y al despojo a centenares de millones de personas. El 1% de la población mundial posee la misma riqueza que 3.600 millones de habitantes. La voracidad del capital ha puesto en peligro la sustentabilidad misma de la especie humana debido a la destrucción ambiental. La industria armamentística posee hoy la potencia para destruir el planeta.

La desigualdad entre países ha crecido. En América Latina, países otrora más desarrollados como Argentina, sometidos a endeudamientos usurarios, y a un extractivismo depredador de sus recursos naturales, están retrocediendo en su desarrollo industrial a economías primarias. En este concierto, decidido por grandes multinacionales imperialistas, la cuarta revolución parece una quimera. Estamos cada día más reducidos a ser proveedores de materias primas, y consumidores de productos importados que destruyen nuestras industrias. Lejos de inversión y desarrollo, el pueblo está cada día más explotado y excluido. Argentina ha pasado de tener, hace 60 años, 5% de su población pobre a 32%. (OBSERVATORIO DEUDA SOCIAL, 2018)

No somos ludistas del siglo XXI. No nos oponemos a la revolución tecnológica. Pero no somos inocentes. La reforma que el actual gobierno quiere imponernos es para adecuar la educación a las relaciones de producción del gran capital y no para beneficio de las clases trabajadoras. En lugar de reducir empleos lo



que se requiere es la reducción histórica de la jornada laboral. Por eso nos oponemos.

Solo una formación de docentes, crítica, independiente del poder político, puede disputar estos fines de la educación. Necesitamos que el espacio educativo sea de intercambio entre sujetos que se subjetivan mutuamente, o como decía Freire, de educadores y educandos en interacción. (FREIRE, 2005) Eso supone que el lugar de la tecnología es el de una herramienta auxiliar de la tarea pedagógica y no el reemplazo de los docentes por plataformas digitales preformadas. La entronización de la tecnología supone el desplazamiento de la docencia en la relación pedagógica y su reemplazo por plataformas digitales de empresas privadas, incluso extranjeras, que pasarían a tener control ideológico de lo que se enseña.

Nuestro desafío es apropiarnos de esos avances tecnológicos para ponerlos al servicio del conjunto de la sociedad. Para ello, queremos que la escuela sea un laboratorio de pensamiento y rebeldía contra el orden del capital. Luchamos para que las jóvenes generaciones comprendan que los tiempos se aceleran y que la humanidad requiere, en forma cada día más urgente, terminar con las relaciones de producción sujetas a las exigencias de ganancias privadas. Necesitamos, en cambio, que se avance hacia una planificación científica de la producción en función de las necesidades sociales. En fin, que la escuela y la educación contradigan el mandato de las clases dominantes y disputemos su espacio para sumarnos a la lucha de las clases trabajadoras por la conducción democrática de la producción material y cultural de la sociedad. ●



## REFERENCIAS

BRUNS, B; LUQUE, J. *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, Mundial Bank Group, 2014. Disponible <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>. Acceso Octubre 2018.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE GESTIÓN ESTATAL. *Carta abierta a los docentes de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, febrero, 2018. Disponible en <http://www.ademys.org.ar/v2/carta-abierta-del-cesge-consejo-educacion-superior-gestion-estatal-los-las-docentes/> Acceso Octubre 2018

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Los nuevos desafíos de la educación técnica*. Disponible en <http://abc.gob.ar/lo-que-tenes-que-saber-de-los-nuevos-desaf%C3%ADos-de-la-ETP> . Acceso Octubre. 2018

FERNÁNDEZ, M. Una de las tasas de graduación más bajas del mundo. La única referencia de Macri a educación. Infobae. Marzo 2017 Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2017/10/30/una-de-las-tasas-de-graduacion-mas-bajas-del-mundo-la-unica-y-deliberada-referencia-de-macri-a-educacion>. Acceso Oct. 2018.

FERNÁNZDEZ, M. Pagarán hasta 7.400 becas por mes a estudiantes de profesorado. Infobae, 2018 Disponible en <https://www.infobae.com/educacion/2018/03/27/pagaran-hasta-7-400-por-mes-a-estudiantes-de-profesorado-donde-hay-vacantes/>. Acceso Octubre. 2018



FORO ECONÓMICO MUNDIAL. *En el próximo lustro se perderán 7 millones de empleos*. Ginebra, Agencia EFE, 2016. Disponible en: <https://www.efe.com/efe/espana/economia/en-el-proximo-lustro-se-perderan-7-millones-de-empleos-segun-foro-economico/10003-2813708>. Acceso Octubre. 2018

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 2005

KOZAK, D. *Respuesta a la Carta de la Señora Ministra Acuña sobre nuestros profesados*. Disponible en <https://pensarlaescuela.com/2018/05/22/respuesta-a-la-carta-de-la-ministra-acuna-sobre-nuestros-profesorados/> Acceso Oct. 2018.

MARX, C. *El Capital*. México, Fondo de Cultura Económica. Volumen III, sección séptima, capítulo XLVIII, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN. *Fundamentación y marco normativo de la Secundaria del futuro*. Ciudad de Buenos Aires, 2017. Disponible <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/documento-respaldatorio>. Acceso Octubre. 2018

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. *Operativo aprender*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>. 2016

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. *Operativo enseñar*. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/enseñar> .

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y DEPORTES *Anuario estadístico 2017-* Disponible <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>



OBSERVATORIO DE DEUDA SOCIAL. *Condiciones materiales de vida: Habitat, pobreza y desigualdad en los hogares urbanos de Argentina*. [http://wadmin.uca.edu.ar/public/20180611/1528731369\\_DOCUMENTO%20ESTAD%C3%8DSTICO%20CONDICIONES%20DE%20VIDA\\_HOGARES%20N%C2%B0%202%20-%202018\\_alta%20def..pdf](http://wadmin.uca.edu.ar/public/20180611/1528731369_DOCUMENTO%20ESTAD%C3%8DSTICO%20CONDICIONES%20DE%20VIDA_HOGARES%20N%C2%B0%202%20-%202018_alta%20def..pdf)  
Acc Oct. 2018

PÉREZ GÓMEZ, A. *Pedagogía para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Rosario, Homo Sapiens, 2017.

PODER EJECUTIVO NACIONAL, *Plan Maestro. Proyecto de ley*. Buenos Aires, Congreso de la Nación Argentina, 2017. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf> Oct. 2018

RODRIGUEZ LARRETA, *Proyecto de Ley 3182\_2017 Créase la Universidad docente de la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en <http://parlamentaria.legislatura.gov.ar/pages/ExpedienteBusqueda.aspx>

SCHWAB, K.. *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate, 2016.



# POLÍTICA EDUCACIONAL DE QUALIFICAÇÃO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO MERCANTIL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – UMA ANÁLISE CRÍTICA

*Alessandro Athouguia Rocha  
Amanda Miranda e Almeida  
Pedro Afonso Valadares  
Rosilene Horta Tavares*

## INTRODUÇÃO

**C**ritico às relações sociais capitalistas, este artigo analisa o nexó contraditório entre, de um lado, o caráter instrumental das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na qualificação para o trabalho docente no ensino superior no Brasil; e, de outro, as tentativas de ressignificação dos usos destas TDIC pelos professores, como instrumento para processos de emancipação individual e coletiva.

Os *problemas de pesquisa* inquirêm como as tecnologias são utilizadas pelo capital nos processos de trabalho. Como *hipótese*, as TDIC se destacam para a intensificação de mais-valia. A *concepção metodológica* se baseia em problemas sociais concretos e serão apresentadas as análises de três pesquisas de Almeida, Rocha e Valadares. Tais investigações, concluídas em 2016, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, versaram sobre a formação docente em TDIC nas instituições: UFMG, Universidade de São Paulo – USP e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.



Concluiu-se, como se poderá ver pelas evidências argumentativas no decorrer do capítulo, que a política educacional mercantil em TDIC produziu expansão do capitalismo, na medida em que multiplicou e aperfeiçoou a qualificação dos professores para a produção de novos trabalhadores. Em contraponto emancipatório à sociedade capitalista, as TDIC possibilitariam também experiências pedagógicas transformadoras, se apropriadas socialmente por lutas de resistência dos trabalhadores, conforme exemplos nesse sentido. Nessa direção, seriam importantes os conceitos *Pedagogia dos Conflitos Sociais* (SANTOS, 1992) e *Pedagogia Social da Tecnologia* (TAVARES, 2014).

\*\*\*\*

A junção dos temas universidade e TDIC<sup>1</sup> (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), justifica-se pela importância de aprofundamento das implicações para o trabalho docente – somado ao dos técnicos-administrativos e de outras modalidades de realização do trabalho universitário – e para as suas lutas de resistência.

Considerando que, desde o fim da década de 1960 do século XX, o capitalismo, em sua forma de acumulação flexível (Harvey), vem instituindo novos processos de gestão do trabalho, pós-fordistas ou toyotistas, e em seu

- 
- 1 As novas TDIC, propiciadas pelo avanço da microeletrônica, são compostas por hardware (*desktops, notebooks, tablets, smartphones, redes*) e por *software* (sistemas, plataformas, aplicativos, protocolos) que, de maneira convergente, trafegam áudio, voz, vídeos e dados em grandes quantidades no menor tempo possível e com qualidade considerada, haja vista as atuais formas de telecomunicações, como as redes sociais (*WhatsApp, Facebook*) e plataformas de áudio, vídeo e dados integrados, como os serviços *Google*.



bojo novas tecnologias, tais fatores produziram forte alteração nos parâmetros de integração e coordenação do sistema. Nessa esteira, o capitalismo se converte em totalidade da economia global, produzindo, de forma inédita, uma mais-valia globalizada, com a primazia da compressão espaço-tempo, propiciada pela unicidade da técnica (HARVEY, 1992; SANTOS, 2000).

Analisando as TDIC sob perspectiva crítica às relações sociais capitalistas de trabalho e existência, o presente artigo demarca a sua inserção contraditória. Por um lado, apontamos o caráter meramente instrumental das TDIC, que opera dentro do mundo do trabalho por meio da extração da mais-valia relativa e acumulação do capital, objetivos principais do sistema capitalista. Por outro, consideramos as possíveis atuações políticas de resistência dos trabalhadores no sentido de utilizar as TDIC para processos de emancipação individual e coletiva.

Sob o capitalismo, a dinâmica de inserção das TDIC se estabelece de forma hegemonicamente instrumental, em função da necessidade de esse sistema exercer o seu domínio sobre a natureza e sobre o trabalho, submetendo a ciência e a técnica a esse propósito. Há uma construção semiótica que impele a sociedade à constante produção de mercadorias e necessidades. Os teóricos da Escola de Frankfurt identificam uma irracionalidade à aplicação dessa chamada racionalidade instrumental (HORKHEIMER, 2002).

Sob essa lógica, as TDIC estão a serviço da exploração do trabalho, reestruturando-o, ressignificando-o, constituindo-o instrumento no qual o trabalhador, de forma constante, responde às demandas do trabalho, seja da empresa privada ou do setor público, muitas vezes, confundindo trabalho e lazer.



Como exemplo de possíveis alterações no processo de trabalho, com base nas TDIC, podemos citar a profissão de professor, seja do ensino básico ou superior. Fora de sua jornada de trabalho em sala de aula, os professores realizam pesquisas, compartilham desde informações com os seus pares, a respeito de temas variados, a trabalhos escolares. Certamente outras profissões como as de jornalista, advogado, entre outras, que possuem demanda de produção precipuamente intelectual, devem manter os seus trabalhadores em uma jornada de trabalho perenal, mesmo não tendo sido estabelecido contrato formal trabalhista que incluía essa jornada extra e/ou flexível. Essa jornada extra é realizada com o consentimento do indivíduo, que “carrega no bolso” a empresa ou departamento público onde estiver, ficando submetido ao trabalho 24 horas por dias. À produção, não há mais limites previamente estabelecidos.

Dessa forma, realiza-se a extração da mais-valia relativa<sup>2</sup>, pois as TDIC, por meio do equipamento tecnológico, potencializaram o trabalho, agregando a ele mais valor, ficando o trabalhador, entretanto, sujeito ao salário pago apenas pela jornada formal estabelecida pelo contrato

- 
- 2 É aquela obtida com a introdução de inovações tecnológicas no mundo do trabalho, elevando a produtividade dele, pois aumenta-se a produção de mercadorias em uma ponta e diminui-se o valor dessas mercadorias na outra, garantindo-se assim uma maior elevação da quantidade de bens de consumo no mercado a um menor preço. Isso é possível porque há uma alteração na relação entre o tempo gasto para a produção de uma determinada mercadoria e a intensidade da jornada de trabalho empregada nela, pois com a introdução de inovações tecnológicas no processo de trabalho, o tempo para a produção de uma mercadoria diminui em relação ao tempo socialmente necessário, aumentando a quantidade de unidade produzida, o que conseqüentemente reduz o seu preço.



empregatício. Essa é uma sofisticação da exploração do trabalho, mostrando uma face cruel da exploração pelo capital, pois expropria do trabalhador o seu tempo de lazer (do tempo historicamente destinado para a reposição da força de trabalho empregada), com o consentimento do próprio trabalhador, ou ainda com uma pressão cada vez maior para que tal consentimento ocorra de maneira forçosa, na medida em que muitas empresas, por meio de mensagens subliminares, ameaçam a segurança no emprego daquele que não estiver prontamente disponível para atender às necessidades dela. Isso é potencializado pelo uso cada vez maior de mídias e aplicativos de comunicação instantânea.

## A EDUCAÇÃO MERCANTIL

Os resultados das pesquisas, às quais nos referimos na introdução deste artigo, apontaram a proeminência de uma política educacional estatal mercantil. No que tange às TDIC, tal política serve exponencialmente para a expansão econômica e social do capitalismo, à medida que multiplica a qualificação, competências e habilidades de professores e de novos trabalhadores (os estudantes em formação na universidade). Ao utilizarmos o termo *política educacional estatal mercantil*, nós o fazemos por considerar que este sintetiza a compreensão de que há uma junção perfeita entre as políticas de Estado e as políticas empresariais para a educação, tanto no Brasil quanto fora dele.

Nesse sentido, podemos citar o Processo de Bolonha (1999), em que ministros de vinte e sete países da União Europeia se comprometeram a convergir seus sistemas educacionais, principalmente os de nível superior, sob a justificativa de favorecer a competitividade internacional,



e posterior empregabilidade, e assim tornar o bloco europeu mais competitivo no cenário mundial globalizado. Basicamente, essa nova ordem mundial educacional propunha um cenário 3-2-3, o qual seria: graduação em 3 anos, mestrado (profissionalizante) em 2 anos e doutorado em 3 anos, fortalecendo a mobilidade estudantes/professores nos países do bloco, empregabilidade de egressos e competitividade internacional (AMARAL, 2005).

Essa aproximação entre universidade e tecnologia também pode ser observada com o que ocorreu na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nos anos 1990, no Brasil, em que medidas foram tomadas para incentivar a formação de pesquisadores e promover as universidades “mais ao seu tempo” (contemporâneas), divulgando, inclusive, suas pesquisas por meio da propalada Sociedade da Informação ou do Conhecimento<sup>3</sup>. A inserção das TDIC, tanto no processo pedagógico presencial quanto, especialmente, não presencial, merece nossa atenção particular.

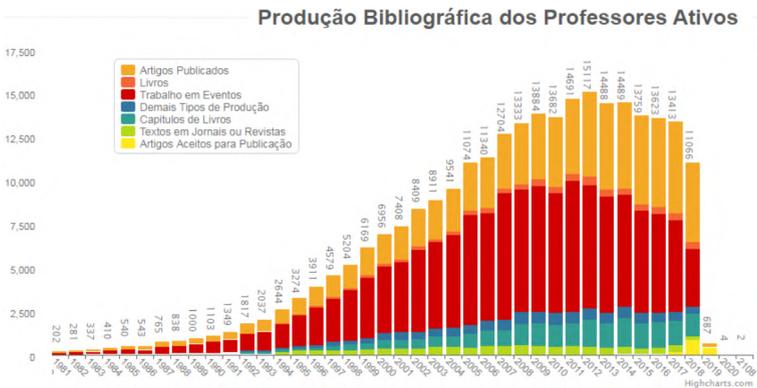
De posse da modernização tecnológica, as instituições de amparo à pesquisa como a CAPES, por exemplo, criaram possibilidades (como plataformas *on-line* de ensino ou de administração do trabalho e banco de dados como as bibliotecas digitais) para divulgação de conteúdos

---

3 Segundo Mattelart (2006), esse conceito está relacionado à “Era da Informação” e se insere num período da década de 1970, em países do Oriente e do Ocidente, principalmente, onde a crise do petróleo gerou colapsos nos modelos de governabilidade e de crescimento, assim as formas de acumulação de capital se tornaram ultrapassadas, fazendo que as políticas para a saída dessa crise fossem concentradas nas TDIC, empenhando-se nas instituições, como fizeram os Estados Unidos, nesse período, assumindo o controle das redes tecnocrônicas, tornando-se, dessa forma, potência e hegemonia mundiais.



acadêmicos. Conjuntamente tais procedimentos contribuíram muito para o aumento exponencial das publicações acadêmicas, além de criar mecanismos estatísticos de controle e amostragem dessas publicações, atendendo exatamente às demandas empresarias, no caso das universidades públicas. Vejamos o dado estatístico (indicador) ilustrativo, extraído da plataforma Somos UFMG<sup>4</sup>, no qual observamos esse aspecto.



**Fonte: Somos UFMG - Indicadores**

Após início da década de 1990, ano das alterações propostas pela CAPES, podemos comprovar o crescimento vertiginoso da produção bibliográfica dos professores ativos na instituição, verificando a intensificação da produtividade do trabalho docente a partir desse

**4** A plataforma Somos UFMG, segundo o site que a mantém, foi desenvolvida para facilitar o mapeamento das competências da UFMG, com o objetivo de incrementar a interação da universidade em áreas de pesquisa científica e tecnológica com instituições públicas e privadas. (UFMG. Somos UFMG. Disponível em: <http://somos.ufmg.br/>.)



momento. Isso se explica, entre outros fatores, pela incorporação de novas tecnologias nos processos de trabalho das instituições de ensino superior, tanto dos pesquisadores quanto dos estudantes em formação. Em relação a estes, a produtividade foi intensificada por meio de aspectos como redução do tempo para conclusão de teses e dissertações, necessidade de submissão de trabalhos para avaliação, além de várias outras exigências, que fortaleceram o chamado “produtivismo acadêmico”. (BIANCHETTI; TURNES, 2013).

É nesse sentido que podemos compreender o papel e a ampliação vertiginosa da Educação a Distância, segundo reportagem da Agência Brasil (EBC)<sup>5</sup> publicada em 2018, em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP divulgou o censo da educação superior, que mostrou que, em 2017, as matrículas cresceram em 17,6% em relação ao ano anterior, chegando a 1,8 milhão de matrículas, equivalente a um quinto do total de matrículas em todo o ensino superior. Garcia Aretio (1987) define EaD como “um sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional, que substitui a interação pessoal entre professor e estudante na sala de aula, como meio preferente de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e de apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.” Por coerência com as recentes transformações sociais e econômicas no mundo, Belloni (1999) afirma que seria a Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD), concepção de EaD centrada

---

5 Segundo o site <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distancia-cresce-176-em-2017-maior-salto-desde-2008> .



menos nos meios tecnológicos para o ensino e mais no estudante e na aprendizagem, a terminologia mais apropriada às novas exigências dos mercados capitalistas em sua fase atual.

A atual expansão mundial da EaD, assim como a crescente intensificação do trabalho docente, são algumas das políticas de reestruturação mundial do trabalho. Há um imperativo econômico tanto de ampliação ou democratização do ensino, em especial, o superior, quanto de requalificação profissional, por meio da educação continuada, assim como de qualificação da componente mental ou intelectual da força de trabalho, também aquela em formação nas escolas. A EaD aparece nesse quadro como meio estratégico. (TAVARES, 2010).

O resultado inevitável de todas as alterações promovidas pela inserção das TDIC no ambiente acadêmico foram as novas formas de organização do trabalho docente e também a qualificação profissional. Entretanto, a inserção dessas tecnologias não promove somente agilidade, qualidade e produtividade nos afazeres docentes. Muitas vezes, esse aprendizado é autônomo, sem treinamento nem planejamento adequados, gerando uma ‘não proficiência’ na manipulação dessas tecnologias, entre outros problemas como relações interpessoais desgastadas, desmotivação ou até alterações psicossomáticas.

Segundo Leher e Lopes (2008), “a vingança do capital não tardou a se impor com a entrada do Brasil no moinho satânico das políticas neoliberais, nas décadas de 1990 e 2000”. (LEHER; LOPES, 2008, p.11). No ano de 1993, houve a instituição de uma Gratificação de Estímulo à Docência – GED para os professores das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES que, para os autores, foi inspirada nos “manuais de reengenharia e de qualidade total”. A partir



daí, a remuneração docente dependia da “produtividade” individual. Essa gratificação correspondia a uma pontuação que levava em conta, por exemplo, hora-aula semanal, orientações anuais de discentes e produções intelectuais (livros, artigos, obras artísticas, entre outros). Essa mesma lógica produtivista foi incorporada pela CAPES, uma vez que,

[...] Em lugar de avaliar o programa, suas dificuldades, potencialidades e relevância para a instituição e para a região, o resultado da avaliação depende de uma planilha de indicadores cujo foco incide diretamente sobre cada professor credenciado na pós-graduação: inicialmente, exigindo um padrão produtivista, depois, restringindo o campo possível desse produtivismo, impondo que as publicações sejam limitadas a um conjunto de periódicos qualificados e que a produção do conhecimento gere produtos úteis, utilidade essa que os Conselhos do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), também composto por representantes das empresas, aferirão conforme a eficácia da pesquisa vis-à-vis ao mercado. (LEHER; LOPES, 2008, p.14).

Sendo assim, verifica-se que a remuneração percebida por cada docente é variável e vinculada à produtividade individual. Na medida em que atende às regras da Ciência e Tecnologia (C&T), o professor receberá mais bolsas para pesquisa em desenvolvimento e inovação tecnológica. Consequentemente o seu prestígio será maior, obtendo o apoio necessário a viagens internacionais e também bolsas de iniciação científica adicionais. Essa lógica produz outro viés, o conflito de interesses entre trabalhadores, uma vez que nem todos os docentes têm as mesmas



oportunidades e passam a questionar esse sistema. Na visão dos professores, a graduação passa a ter importância secundária em relação à pós-graduação.

Dessa lógica mercantilista, advém o fato de que, para se obter mobilidade na carreira, leva-se em conta mais o *produtivismo*<sup>6</sup> do profissional do que a atividade de pesquisa em si, segundo Leher e Lopes (2008), em que a “promoção” (a passagem de um nível ou categoria para outro) implica maior produção.

Para Tavares (2014), pode-se observar as premissas do toyotismo por meio das políticas educacionais, uma vez que, nas políticas econômicas executadas pelo Estado e elaboradas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e até mesmo na LDBEN 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são observadas expressões próprias do vocabulário capitalista, que expressam bem o “processo de mercantilização da educação” e se tornaram expressões naturalizadas no campo educacional. De fato, encontramos termos próprios ao toyotismo na LDB (BRASIL, 1996), tais como: “pleno desenvolvimento”; “qualificação”; “pluralismo”; “valorização do profissional”; “gestão democrática”; “garantia de padrão de qualidade”; “coletar, analisar e disseminar informações”, “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”; “competência”; “promoção”; “capaz de se adaptar com flexibilidade”; “domínio dos princípios científicos

---

**6** O termo *produtivismo* é próprio do modelo japonês, ou toyotismo, que promoveu alterações profundas nas práticas empresariais, adotado no processo produtivo de empresas iniciadas no Japão com foco no P&D (planejamento e desenvolvimento) à época. Podemos citar outros termos conhecidos e marcantes desse modelo, como controle da qualidade, qualidade total, *just-in-time* e produtividade.



e tecnológicos”; “diferentes estratégias de educação”. (TAVARES, 2014, p.412-413, citando BRASIL, 1996, s.p.).

Se antes, no taylorismo, havia a exploração da força de trabalho em sua faceta mais manual (do que intelectual), especialmente pelo seu componente muscular, hoje, sob o toyotismo, observa-se um foco crescente na exploração do componente intelectual do trabalho ou o aumento da mais-valia relativa, principalmente, também no meio acadêmico. Do mesmo modo, Dantas (2003) analisa a questão, ao argumentar que a pesquisa científica torna-se um componente da produção industrial, e a universidade integra-se, cada vez mais, à indústria e ao processo de valorização do capital. Esse pensamento é corroborado por Bruno (2011), quando se busca entender a relação existente entre educação e desenvolvimento econômico, mediante inovações tecnológicas no processo de trabalho, que exigem maior qualificação do trabalhador. Para ela:

[...] para melhor compreendermos a relação existente entre educação e desenvolvimento econômico, cabe destacar que na mais-valia relativa ao aumento do tempo de trabalho excedente resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples executado em idêntica fração de tempo, constituindo, portanto, um acréscimo do tempo de trabalho despendido, ou seja, de valor produzido. (BRUNO, 2011, p.549).

Pode-se observar que, sob o sistema toyotista, existe o falso pretexto de uma democracia que, num ambiente social totalitário, naturaliza-se com uma aparência de igualdade, quando na verdade mais se torna desigual. O objetivo último é “garantir a progressiva acumulação de



capital”, conforme analisa Bernardo (2004), corroborado por Bruno (1996), que inclusive investiga as formas de resistência a esse modelo.

Essa intensificação da exploração, com base na mais-valia relativa, proporcionada pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, no campo da educação, expressa também a necessidade de qualificar os professores para atender às demandas do sistema capitalista. O conceito de qualificação está intrinsecamente relacionado ao capitalismo, pois se expressa segundo as necessidades e condicionantes históricas desse sistema, que variam de acordo com o desenvolvimento tecnológico e as diferentes formas e etapas de exploração. Segundo Bruno (2011), a *qualificação*, no modelo capitalista, diz respeito à capacidade do trabalhador de realizar as tarefas requeridas pela tecnologia utilizada. Traduz-se, portanto, na aquisição de múltiplas capacidades que conferem a esse trabalhador as habilidades necessárias para operar as tecnologias e as potencialidades que elas oferecem para o aumento da produtividade.

Pensar a educação, nesse contexto de desenvolvimento calcado em relações capitalistas de produção baseadas na globalização, flexibilização dos locais/espacos de produção, reorganização das relações de poder, trabalho e empresa voltados para flexibilidade com um novo modo de controle do tempo e das informações, requer uma análise mais crítica sobre o papel que ocupa a educação nessa sociedade. Requer, ao mesmo tempo, problematizar o que se espera dos docentes, já que, imersos nessa realidade, da qual também fazem parte, podem ser considerados os principais responsáveis pela formação de trabalhadores que vão alimentar o mercado de trabalho, seja ele formal ou informal.



A esse respeito, Santos (1989) tece uma análise da escola e da organização do processo de trabalho docente no interior do sistema capitalista. Segundo o autor, a escola revela-se uma instituição encarregada da formação de trabalhadores que devem aprender um determinado tipo de produção. Sob essa perspectiva, os determinantes do modo de produção capitalista tornam-se os condicionantes que vão influenciar, veementemente, a organização do trabalho, de maneira mais ampla, e da profissão docente, especificamente. Segundo Santos:

[...] essa força de trabalho que os trabalhadores do ensino vendem em troca de um salário é usada de uma determinada forma, consoante o tipo de organização do processo de trabalho pedagógico. É a estrutura organizacional – nos seus aspectos de divisão de tarefas, de distribuição hierárquica do poder, de seleção, organização e distribuição de conteúdos, de distribuição de períodos e de horários escolares, de processos de exame e de avaliação, ou de diferentes procedimentos didático-pedagógicos – que condiciona e determina a prática docente. (SANTOS, 1989, p. 27).

Dialogando com Santos (1989), Tavares (2014) acrescenta que os pressupostos que referenciam a educação mundial, encontrados no Relatório de Jacques Delors (2003), organizado pela UNESCO, posicionam-se claramente quanto às competências que passam a ser exigidas do trabalhador, no modelo econômico atual. Tais qualificações, como “educabilidade (capacidade de aprender a aprender), competências relacionais e competências técnicas básicas, relacionadas com os diferentes campos do conhecimento” reverberam no



interior da escola, pois são obtidas também no período de formação escolar.

Nesse caminho, segundo as autoras Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014), as exigências e interferências realizadas pelos organismos multilaterais visam à manutenção do sistema capitalista em sua face neoliberal, por meio do fornecimento de mão de obra que vá atender às demandas do mercado de trabalho, seja ele formal ou não. As autoras assim destacam:

[...] a reestruturação mundial dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal (HILL, 2003), o que explica a orientação do Banco Mundial por uma formação por competências provocada pela crise do capital e a exigência de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e, naturalmente, do saber dos trabalhadores, remetendo diretamente para a escola este compromisso, colocando no professor a responsabilidade para cumprir as determinações do mundo do trabalho. (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 13).

A mercantilização da educação (HIRT, 2002) ganha força no Estado neoliberal, sob o qual os interesses da maioria são subsumidos aos interesses do capital. As instituições formadoras passam a exercer um importante papel na adequação da realidade escolar às necessidades e demandas do sistema produtivo, “racionalizando, adequando e otimizando” as forças de trabalho a tal sistema, implantando e possibilitando uma política educacional mercantil, que traduz a perfeita junção entre as políticas de Estado e as



empresariais voltadas para a educação. O ensino, que ao longo de sua história não se manteve desprezioso e, pelo contrário, sempre esteve carregado de intencionalidades, muitas vezes escusas, dependendo de seus condicionantes históricos, passa a servir, claramente, (porém, não exclusivamente), a um novo, mas já conhecido, senhor: o capital. Uma das formas de efetivação dessa política educacional mercantil se dá por meio, também, de investimentos e financiamentos feitos exclusivamente para esse setor.

O grupo Banco Mundial desempenha papel fulcral nesse sentido, pois é um dos maiores responsáveis por investimentos feitos na educação em nível global. Atualmente, ele exerce não só uma profunda influência no cenário político-econômico internacional pelo volume de empréstimos realizados e pela sua enorme abrangência, mas também é responsável pelo intenso processo de implantação e solidificação neoliberal nos países onde exerce sua influência. Por conseguinte, em uma associação de intencionalidades fundamentadas no combate à pobreza<sup>7</sup>, e uma adequação aos novos padrões de acumulação capitalista, o Banco, nos últimos anos, só fez aumentar suas influências no setor educacional. É o que ressalta Soares ao afirmar:

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas

---

**7** Cabe ressaltar que apesar das várias estratégias para tentar erradicar a pobreza nos diferentes países de sua influência, o Banco Mundial tem sofrido inúmeras críticas por parte de alguns setores sociais, sendo responsabilizado pelo aumento do fosso entre as diferentes classes acirrando ainda mais a exclusão social, pautada no crescimento desigual.



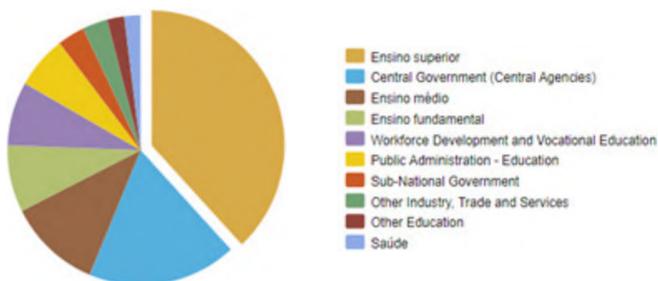
como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Apesar do aumento significativo dos recursos para a educação [...], a ausência de uma política consistente para a área tem gerado críticas crescentes. (SOARES, 2007, p. 30).

Sob tal perspectiva, e segundo dados constantes em uma das dissertações que fundamentam o presente artigo, de Almeida (2016), observou-se uma consonância de ideias entre as propostas do Banco Mundial, as políticas educacionais mercantis voltadas para o ensino superior e o uso de tecnologias no processo de qualificação docente. Constatou-se que na USP e Unicamp, nas ementas analisadas dos cursos de licenciatura, a maior parte está voltada para a aquisição de habilidades relacionadas ao uso das TDIC, priorizando seu caráter instrumental, não tendo sido identificados indícios que levassem à conclusão de que as propostas revelassem o intuito de discussão, contextualização e construção de uma postura mais crítica quanto ao uso das TDIC nos processos de ensino-aprendizagem. Esses resultados refletem também as influências que se revelam sob diversos aspectos, e se destacam na forma de financiamentos, empréstimos a projetos diversos que estejam consoantes com as propostas de tais organismos e as políticas educacionais.

Destaca-se aqui um dado estatístico do Grupo Banco Mundial, que exemplifica o vultoso investimento destinado ao ensino superior no período 1964-2019, em todo o mundo.



## Setor



Fonte: Banco Mundial 2019. Gráfico 1 - projetos por setor, 1964-2019.

Destaca-se, também, abaixo, outro dado estatístico do grupo Banco Mundial, que exemplifica o aumento do número de projetos e investimentos no ensino superior realizados e a se realizar no período 1964-2019, em todo o mundo.

## Operações por exercício financeiro



Fonte: Banco Mundial 2019. Gráfico 1:

Operações por exercício financeiro. Ensino superior. 1964-2019.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos neste artigo a lógica instrumental dominante da relação entre as TDIC e o trabalho docente na educação superior, em especial.

Por outro lado, explorando os possíveis elementos contraditórios das relações de poder e exploração constituintes do processo de trabalho em geral, Tavares (2004) traz um viés alternativo de análise. O de que as TDIC, desde que apropriadas e ressignificadas pelos trabalhadores, **superando-as**, por meio de lutas coletivas e anticapitalistas, produziriam uma *racionalidade integral*, em contraposição à racionalidade instrumental dominante, como alertado em décadas anteriores pela Escola de Frankfurt. Com base numa apropriação crítica, o uso das TDIC poderia se constituir como instrumento para a luta contra a hegemonia do capital. Processo que, ao criar relações sociais de novo tipo, solidárias, horizontais, socializantes e igualitárias, produziria uma nova tecnologia. Superando assim a tecnologia capitalista.

Segundo a autora, algumas potencialidades das novas modalidades de utilização social das TIC – positivas para a emancipação do ser humano – seriam a transformação da internet, dos softwares livres, dos softwares educacionais, com todas as possibilidades que ele oferece, em amplificadores da consciência política dos trabalhadores, assim como a expansão de seus horizontes mentais, no terreno da educação, da cultura e da pesquisa científica, desde que esses espaços sejam necessariamente ocupados e ressignificados a favor da classe trabalhadora.

Tal percepção deriva do entendimento de que, em uma sociedade cindida pela desigualdade social, a tecnologia significa projeção dos conflitos sociais, tornando-



se, contraditória. Porém, a tecnologia tanto pode englobar os conflitos como pode ultrapassá-los, nesse último sentido, caso seja orientada pelos valores de *emancipação* e *autoemancipação* humana (TAVARES, 2004). Entendendo-se emancipação em seu sentido filosófico e político, no qual se imbricam a emancipação humana e social, efetiva-se a emancipação humana, segundo Marx; que, para tanto, baseia-se em Rousseau, cujo pensamento enfatiza a importância da recuperação da dupla dimensão do homem, individual e genérica, reconhecidas, e nele organizadas, as suas “forces propes” como forças sociais. (TAVARES, 2014, p.406).

No campo da luta social pela educação, o uso das tecnologias de maneira mais ampla, ou seja, ultrapassando os limites impostos pelo capital, poderia proporcionar ações e resultados que, em conjunto com outras práticas pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem, passariam a assumir características libertárias. Quem sabe possibilitando transformações nas relações que se estabelecem no interior das instituições de ensino e reverberam em outros setores da sociedade. Caberia ao professor assumir uma postura crítica frente ao uso das tecnologias, refletindo nessa prática para além do seu caráter meramente instrumental. Peça fundamental nesse processo, é ideal que esse professor, desde a sua formação inicial, já venha construindo tal visão, para que rompa as barreiras, as amarras que o impelem a seguir caminhos escusos que o distanciam de qualquer possibilidade de emancipação.

Assim, numa outra direção, diferente daquela da formação técnica para o trabalho, as TDIC, se aliadas a uma didática crítica docente, poderiam contribuir para



uma lógica de formação humana diversa daquela que é preconizada pelo capitalismo atual. A utilização de diferentes recursos tecnológicos serviria, então, para uma consciência crítica da realidade em que se vive. (TAVARES; OLIVEIRA C., 2014, p.245-246). Em termos hegemônicos, também as TDIC cumprem a função de acumulação de capital, mas por outro lado, em uma perspectiva de resistência, há sempre que se considerar outra função social para as novas tecnologias, a de sua produção social, visando possibilidades e usos emancipatórios. Então, percebem-se novas exigências impostas aos docentes, pelo capitalismo, para que atuem no seu campo de trabalho – a educação –, fundamental para o crescimento e expansão desse sistema, conforme resultado apontado nas pesquisas de mestrado dos três autores em 2016 (Almeida, Rocha, Valadares).

Esperamos que o presente artigo contribua com o aprofundamento das análises, que propugnam o aspecto contraditório das funções sociais das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Elas, no seu entrelaçamento com a docência, devem, portanto, ser abordadas, a nosso ver, na didática teórica e prática dos professores universitários, tanto em seu possível aspecto de melhoria do processo ensino-aprendizagem, quanto em seu inexorável caráter de meio para a intensificação do processo de exploração do trabalho.

Sob tal aspecto, essa abordagem possibilitaria vislumbrar uma visão mais crítica a respeito dos processos de formação docente e demais profissionais, assim como o papel que as universidades ocupam no capitalismo atual. ●



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda Miranda e; TAVARES, Rosilene Horta. *Formação docente, TDIC e novas qualificações no capitalismo contemporâneo: uma análise do papel desempenhado pelo Banco Mundial na Formação docente inicial na USP e UNICAMP*. 2016. 151 f., enc. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKFN8>>. Acesso em: 9 out. 2017.

AMARAL, A. Bolonha. O ensino superior e a competitividade económica. In: SERRALHEIRO, J. (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005.

BANCO MUNDIAL. Projetos e operações. Disponível em: <[http://www.worldbank.org/projects/search?lang=pt&searchTerm=&sectorcode\\_exact=EZ](http://www.worldbank.org/projects/search?lang=pt&searchTerm=&sectorcode_exact=EZ)>. Acesso em 28 de fev. 2019.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BERNARDO, J. A complexa arquitectura da futilidade. In: TAVARES, R. H.; GOMES, S. dos S. (org.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 57-77.

BERNARDO, J. *A produção de si mesmo*. Educ. Ver, Belo Horizonte, n. 9, p. 3 – 17, 1989.

BERNARDO, João. *Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana*. São Paulo: Cortez, 2004.



BIANCHETTI, Lucídio; TURNES, Luiza. *Astecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação*: novos aportes na relação orientador-orientando. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 2, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRUNO, Lúcia. *Educação e desenvolvimento econômico no Brasil*. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. *O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil*. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 494-512, set./dez. 2014.

DANTAS, Marcos. *Informação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. Lua Nova, v. 60, p. 5-44, 2003.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 8. ed. Tradução José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 2003.

EBC BRASIL. Educação a distância cresce Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distancia-cresce-176-em-2017-maior-salto-desde-2008>>. Acesso em: 18 de dez. 2018.



GARCÍA ARETIO, L. Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Ano 4, n.18, abr. 1987. Disponível em: <[http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20258&dsID=hacia\\_definicion.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20258&dsID=hacia_definicion.pdf)>. Acesso em: 05 de jun. 2010.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HILL, Dave. *O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação*. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n. 2. p. 24-59. jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2011.

HIRT, Nico. *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Madrid: Editora Caum, 2002. Disponível em: <<http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCIBO, Deise; OLIVEIRA, João ferreira de; SILVA JR, João dos Reis y. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*, 2008. p.43-54

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1996. v.1.

MATTELART, Armand. Pasado y presente de la Sociedad de la Información: entre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación y la” Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información”. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, n. 67, p. 13-26, 2006.



MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2001.

ROCHA, Alessandro Athouguia.; TAVARES, Rosilene Horta. *Rumo a uma pedagogia social da tecnologia : estudos introdutórios sobre a formação crítica em tecnologias da informação e comunicação dos professores das licenciaturas da FAE/UFMG*. 2016. 172 f., enc. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em : <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AAPFVS>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SANTOS, Oder. José. *Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, dez., 1989.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. 146p.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Rosilene Horta. *Trabajo, tecnología de la información y política de las transnacionales como factores de análisis de la desigualdad digital en Brasil*. 626f. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Complutense de Madri, Faculdade de Filosofia, Madri, Espanha, 2004. (Exemplar da tese na biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG)



TAVARES, Rosilene Horta. Educação a distância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=240>>. Acesso em 03 de fevereiro 2019.

TAVARES, Rosilene Horta; OLIVEIRA, Cristiana. C. Formação docente crítica em novas tecnologias. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos Org(s). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. 447 p.

TAVARES, Rosilene Horta. Por uma pedagogia social da tecnologia. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos (Orgs). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. 447 p.

UFMG. *Somos UFMG*. Disponível em: <<http://somos.ufmg.br/>>. Acesso em: 26 set. 2018.

VALADARES, Pedro Afonso; TAVARES, Rosilene Horta. *Integração crítica das tecnologias da informação e comunicação à pedagogia escolar: proposta de políticas públicas para a Prefeitura de Belo Horizonte*. 2016. 158 p., enc. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ANKNBK>>. Acesso em: 23 jun. 2017.



# POLÍTICA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA EM MARX: CONTRADIÇÕES ENTRE DEMOCRATIZAÇÃO E MASSIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Marcela Rosa de Lima Machado  
Eucídio Pimenta Arruda*

## Introdução

**N**as últimas décadas, observa-se a expansão da Educação a Distância no âmbito das Políticas Educacionais Brasileiras, sobretudo as que se referem ao Ensino Superior. Tal expansão relaciona-se, dentre os inúmeros fatores, ao desenvolvimento tecnológico e da Internet que recrudescer nos anos 2000. Desde 2006, essa modalidade tem sido implementada nas instituições públicas através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), “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” (BRASIL, 2006).

O principal fundamento para a expansão da modalidade a distância, é o discurso da “democratização” da educação, entendida no âmbito das políticas públicas, como a ampliação do acesso ao Ensino Superior, sobretudo em regiões carentes de instituições. Na perspectiva de políticas públicas, a ampliação da EaD relaciona-se também a um discurso de fomento à metodologias “inovadoras” respaldadas em tecnologias de informação e comunicação, conforme disposto na página da



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>.

O termo democratização, no contexto atual de reprodução do capitalismo, não reflete seu significado em uma dimensão ontológica de formação humana, categoricamente fundada pelo trabalho, objeto de constituição do ser social. Neste sentido, o termo “democratização” acaba sendo um sinônimo de “massificação”, ou seja, de uma expansão quantitativa da oferta educacional, sem levar em conta critérios de qualidade, que permitiriam a formação humana.

Toma-se aqui, o trabalho como categoria central e fundante de outras categorias, em especial, as categorias Política, Educação/Formação Humana. Conforme Lukács (1978, p.2), “o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico”, e as categorias são tidas “como formas moventes e movidas da própria matéria”. Desse modo, as categorias não são definidas previamente, mas surgem em diálogo com a realidade social e material, e seus diversos movimentos. Afinal, “Marx entendia a consciência como um produto tardio do desenvolvimento do ser social”, e ao refletir a realidade e ter poder para modificá-la, a consciência tem um real poder no plano do ser” (LUKÁCS, 1978, p. 3).

Em Marx, o trabalho é entendido como categoria central, na medida em que o “homem para se constituir enquanto ser que se põe no mundo, depende de uma relação transformadora e eterna com a natureza”<sup>2</sup> e essa transformação se dá pelo trabalho. Para Marx,

---

1 Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em 16 nov. 2018.

2 Triginelli e Souza Junior (2017, p.260)



“agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p.266). É a partir dessa interpretação da centralidade do trabalho em Marx, que Lukács identifica uma *ontologia do ser social*, ou *ontologia do trabalho*, compreendendo o trabalho como categoria que funda o ser social (SOUZA JUNIOR e TRIGINELLI, 2017, p.263).

Categorias como Política, Educação e Formação Humana são fundadas pela categoria trabalho, uma vez que essa última “cria, a partir da concretude existente no mundo e das relações consequentes desse desenvolvimento que se dá em torno da produção, as condições adequadas de vida e reprodução material da sua própria existência” (ibidem).

Partindo desses pressupostos teóricos, este artigo tem como objetivo discutir a expansão da Educação a Distância no contexto atual do capitalismo, considerando as categorias Trabalho, Política e Formação Humana em Marx. Pretende-se, a partir dessa discussão teórica, esclarecer as contradições existentes no processo de expansão, levando em conta a diferença entre democratização e massificação no contexto educacional.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro tópico, discute-se conceitualmente as categorias trabalho e educação nas perspectivas de Marx e Lukács. No segundo tópico, são abordadas as categorias Estado e Política e sua relação com a educação. Por fim, no terceiro tópico são discutidas as principais contradições entre a democratização proclamada pelas Políticas de Educação a Distância na atualidade e a massificação do Ensino Superior, propondo alternativas para uma educação além do capital.



## A centralidade do trabalho em Marx e a educação como categoria fundada

Géorge Lukács, a partir dos seus estudos sobre os Manuscritos econômico-filosóficos de Marx e de seu legado, desenvolveu a Ontologia do Ser Social (TRIGINELLI e SOUZA JUNIOR, 2012, p.6). Quando Lukács propõe a ontologia do ser social, ele coloca o trabalho como uma categoria central e fundante do ser social. Segundo Souza Junior (2009, p.130)

A posição ontológica de fundamentação marxiana busca a gênese e o sentido dos conhecimentos do ato complexo que funda o ser social. A ciência ontológica busca captar as essencialidades básicas do ser. Concebe os conhecimentos como o produto da relação fundamental do homem com a natureza, que se exprime no ato de produzir. Ou seja, os conhecimentos são fruto do trabalho humano. O homem é criador de si mesmo. Se autopõe pelo trabalho, sendo os conhecimentos produto do trabalho.

Ou seja, a posição ontológica concebe os conhecimentos como advindos da relação de transformação da natureza através do trabalho. Para Marx,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homens e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (...) Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços



e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX,2013, p.255)

Assim, o trabalho para Marx, diz respeito a uma ação do homem sobre a natureza externa, que acaba por transformar por conseguinte sua natureza interna. O que difere os homens dos animais, para Marx, é justamente sua atividade livre e consciente (SOUZA JUNIOR, 2009, p.131). Conforme Souza Junior (2009) “na relação sujeito/objeto, mediada pela atividade, o homem produz sua existência, cria consciência de que é um ser social e atinge a existência de um ser universal e livre, portanto é sujeito de uma atividade livre e consciente” (ibidem).

Conforme discutido na introdução deste trabalho, quando consideramos o trabalho como uma categoria e não como um conceito, estamos considerando a diferenciação realizada por Lukács, em que os conceitos são representações de um objeto pelo pensamento, sendo fruto das faculdades intelectuais da mente humana; já as categorias não são tidas apenas como enunciados, mas são formas moventes ou movidas da própria matéria (LUKÁCS apud SOUZA JUNIOR, 2009, p.137). A apreensão intelectual do real pela categoria, nesse sentido, envolve uma série de redes de reações e elos ontológicos (SOUZA JUNIOR, 2009, p.137).

Para Marx, “o trabalho, como objetivação e autodesenvolvimento humano, como mediação necessária do homem com a natureza, constitui a esfera ontológica fundamental da existência humana” (idem, p.131). Souza Junior (2009) considera que nesse processo de objetivação do trabalho, o ser social é impulsionado



a um desenvolvimento que dá origem a outros tipos de sociabilidades, que requerem novas mediações e novos complexos sociais para se reproduzirem (idem, p.132).

A educação surge da necessidade que o ser social tem de aprender o que tem que fazer, sendo “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” (TONET, 2015, P.207).

A educação coloca-se como uma categoria fundada pelo trabalho, na medida em que envolve a reprodução do saber e manutenção do poder (SOUZA JUNIOR, 2009, p.137). Segundo Tonet (2015, p.208) os sentidos mais profundos da educação são determinados pelas necessidades de reprodução do ser social, e sendo o trabalho o seu fundamento ontológico “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” (ibidem).

Souza Junior (2009, p.137) considera que a educação constitui-se historicamente em duas dimensões. Na primeira dimensão, a educação está voltada para a prática, compreendida como “ato ou objeto (ação) que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício”, sendo uma ação politicista, ordenada e movida pela consciência (ibidem). Já na segunda dimensão, “a educação é uma práxis humana. É formação humana e social. A educação é parte do processo de produção social do homem e do seu meio” (ibidem). Ou seja, enquanto a primeira dimensão coloca a educação como prática política, na segunda, a educação é compreendida em



seu sentido transformador, contribuindo para formação e emancipação humana do ser social.

É nesse duplo jogo de sentidos, que a educação coloca-se como um espaço de disputas hegemônicas: ora de projetos que a remetem a lógica do capital, tornando a classe trabalhadora refém de seus pressupostos; ora como espaço de formação integral e humana, permitindo visualizar novos horizontes para a classe trabalhadora, inclusive a possibilidade de superação das desigualdades sociais postas pela lógica do capital.

Sendo uma categoria fundada pelo trabalho, e compreendida em um sentido ontológico, a educação não é algo posto, pronto. É uma categoria movente, que se constrói historicamente e socialmente. No entanto, é justamente a sua primeira dimensão que nos leva a refletir sobre as práticas impostas pelas políticas educacionais, e o papel do Estado e da Política em suas determinações.

## **Estado, Política e Educação a Distância**

Para compreender a relação entre Estado e Política, e chegar-se no ponto central deste artigo – a discussão sobre a Educação a Distância – é necessário discutir cada uma dessas categorias, e seu significado no pensamento marxista.

O Estado, em Marx, nasce do processo de vida de indivíduos determinados, bem como de seu processo de atuação/produção material, “tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade” (MARX, 2007: 86-87). O Estado é representante de uma classe, majoritariamente a burguesa, sendo este órgão



classista na medida em que essa classe representada não compõe a maioria da sociedade, sendo essa maioria composta de proletários.

Segundo Lenin (1978), para Marx, “o Estado é um organismo de dominação de classe, um organismo de opressão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legaliza e consolida essa opressão, moderando o conflito das classes (LENIN, 1978,p.141). Este Estado, na concepção marxista, não permite a conciliação dos interesses entre as classes, apesar de ideólogos burgueses tentarem distorcer essa ideia, dizendo que esta conciliação seria sim possível através do Estado (*ibidem*).

No texto “Glosas Críticas Marginais ao Artigo ‘O rei da Prússia e a Reforma Social’. De um Prussiano”, Marx discute sua concepção de Estado e Política, bem como a relação entre essas duas categorias. Para Marx

O Estado jamais encontrará no “Estado e na organização da sociedade” o fundamento dos males sociais, com o “prussiano” exige do seu rei. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário, acha-se ao leme do Estado. Até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado”. (MARX, 2011, p.148)

A partir dessa passagem do texto, é possível compreender, que para Marx, o Estado é composto por partidos políticos, tornando a categoria política inseparável do Estado:

“O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é



o ordenamento da sociedade” (MARX, 2011, p.148). Marx esclarece ainda, que o Estado não assumiria que a origem dos problemas sociais está nele próprio, já que isso seria um “suicídio”, um agir contra a sua própria natureza. Deste modo, “ele pode descobrir apenas os defeitos formais, causais, da mesma e tentar remediá-los”. Marx continua

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais (MARX, 2011, 149)

A política, sendo parte do Estado, de igual modo impede a compreensão dos males sociais, na medida em que “o princípio da política é a vontade. Quando mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da verdade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e estruturais da vontade” (MARX, 2011, p.149).

Para Souza Junior e Triginelli (2017, p.271), “a política é, segundo Marx, uma atividade meio, datada historicamente e instrumental. É algo que há de ser superado. Esta concepção da política recusa o entendimento de que ela constitui uma dimensão do humano e do social de forma permanente e estrutural”. Isso se deve ao fato da política ser parcial e inacabada frente a possibilidade de emancipação das condições materiais (ibidem).



De acordo com essa concepção de Marx, a política não seria “concebida como um momento teleológico do Estado, mas a radicalidade da necessária superação da própria política como *conditio sine qua non* para promover a emancipação do próprio homem” (BERNARDINO, PINTO e FIDALGO, 2009, p.157).

É necessário ainda diferenciar a revolução política da revolução social, para Marx. A primeira, promove a emancipação política; a segunda, promove a emancipação humana.

A emancipação política é parcial e significa a manutenção da sociedade capitalista, ou seja, da lógica do capital e de todas as suas mazelas e barbáries. Portanto, a emancipação política por mais aperfeiçoada que seja jamais produzirá a liberdade efetiva para o proletariado. A liberdade efetiva do proletariado está condicionada a sua universalização enquanto classe, ou seja, a sua extinção total enquanto classe é *conditio sine qua non* da liberdade humana plena. O projeto do proletariado deve buscar a emancipação humana. Isso significa em termos inequívocos e inegociáveis, vislumbrar a possibilidade e a necessidade de uma revolução social, tendo em vista a substituição da sociabilidade capitalista pela sociabilidade comunista. (SOUZA JUNIOR e TRIGINELLI, 2017, p.273.)

Portanto, a emancipação humana, em Marx, só seria possível com a superação do capitalismo e sua substituição pelo comunismo. O capitalismo impõe uma organização administrativa e política dos Estados, que impede a liberdade do proletariado. As políticas propostas no capitalismo, independentemente de qual partido político



está no exercício do poder, sempre caminham para manutenção da ordem social vigente, e a existência de exploradores e explorados.

O Estado e a Política são categorias que se inter-relacionam com a educação, sobretudo através das Políticas Educacionais, propondo reformas e adaptações no sistema educativo que permitam a adequação da formação de trabalhadores para o estágio atual do capitalismo. Segundo Meszáros (2007, p.26), as reformas educacionais são formas de propor ajustes, ou seja, de “remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados”. O autor considera as determinações fundamentais do capitalismo irreformáveis. (*idem*, p.27)

A incorporação da Educação a Distância no âmbito das Políticas Educacionais Brasileiras, ocorre em um contexto em que as políticas neoliberais são colocadas em prática no cenário educacional. É importante destacar que o investimento na educação a distância compõe o pacote de recomendações dos organismos multinacionais para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento alcançarem os patamares dos países desenvolvidos, principalmente no que se refere à formação superior.

Segundo Silva (2011), ocorre uma “árdua campanha por parte do capital, mediado pelo Estado, pela institucionalização da modalidade Educação a Distância como a política educacional capaz de superar as desigualdades sociais e de democratizar o ensino público nos países ou regiões pobres” (SILVA, 2011, p.23).

Assim, ao mesmo tempo em que a EaD é vista como uma modalidade que agrada ao capital, moldando os trabalhadores de acordo com suas necessidades,



também é vista na estratégia para “democratização” do acesso aos diversos níveis educacionais, “atendendo” simultaneamente à classe trabalhadora. No entanto, é impossível existir um capitalismo humanizado, pois o interesse do capitalismo jamais será romper com sua dominação sobre a classe trabalhadora. Deste modo, há uma contradição explícita neste discurso de democratização de acesso por meio da EaD. O esclarecimento dessa contradição, parte da diferenciação entre democratização e massificação.

## **Democratização *versus* massificação na Educação a Distância: em busca de alternativas para uma Educação além do Capital**

A Educação a Distância emerge no contexto das Políticas Públicas Educacionais, sobretudo a partir de 2006, por permitir aumento rápido das matrículas no Ensino Superior (ARRUDA e ARRUDA, 2015, p.322). No entanto, ao se pensar na expansão da educação a distância é necessário refletir não só em sua dimensão quantitativa, que é evidente nas estatísticas atuais, mas também em sua dimensão qualitativa. Observa-se nesse sentido as contradições quantidade *versus* qualidade; massificação *versus* democratização do ensino superior. Como argumentam Arruda e Arruda (2015, p.335)

Democratização da educação se difere de massificação da educação na sua origem. A primeira pauta-se pelo dever do Estado de oferecer a equidade aos cidadãos em tudo àquilo que é básico e necessário para a sua integração social. Trata-se de uma



dimensão quantitativa, mas que privilegia o aspecto qualitativo da formação, de caráter marcadamente emancipatório e democrático.

A massificação, ao contrário, se refere apenas ao aspecto quantitativo, ou seja, a expansão das matrículas. Para Alonso (2010, p.1329), “a massificação implica estandardizar o ensino, excluindo possibilidades de práticas pedagógicas alternativas que deem conta dos diferentes contextos das IES.” O que importa são as estatísticas, os números, deixando os processos formativos em segundo plano. Essa concepção, reforça a Teoria do Capital Humano, compreendendo a educação como investimento para o desenvolvimento econômico.

Sob essa perspectiva, Arruda (2018, 829) afirma que atualmente a EaD brasileira é massificadora e voltada para a formação de mão-de-obra docente barata. Haja vista que mais de 60% dos cursos superiores ofertados a distância por instituições privadas são de licenciaturas e a docência é a carreira menos valorizada dentre todas com nível superior e nota-se uma tendência política pela manutenção de programas públicos de formação de professores que podem fomentar a disponibilidade de mão-de-obra docente e fragilizá-la ainda mais.

Malanchen (2007), analisando a expansão e democratização da EaD no Ensino Superior brasileiro, compactua da seguinte opinião:

Se democratização estiver sendo entendida como ampliação do acesso ou como política de inclusão no ensino superior, isso realmente tem ocorrido e os números expostos o confirmam. Porém, se democratização tiver outra definição, como, por



exemplo, igualdade ou inclusão social, podemos questionar se tal discurso não traz uma forte carga demagógica, cuja intenção é menos a de promover a superação da sociedade em que vivemos e mais a de perenizá-la por meio de uma formação – a distância – que qualifica – medianamente talvez – o professor para uma função, mas não forma um intelectual com aprofundamento teórico para que possa questionar as desigualdades vigentes em nossa sociedade. (MALANCHEN, 2007, p.2)

A democratização entendida simplesmente como acesso educacional não é a requerida para a superação das desigualdades socioeconômicas e na busca por uma sociedade mais igualitária. Essa democracia, vendida sobre o discurso do acesso, esconde que, nas condições em que ela ocorre, é negada a qualidade do processo educacional que permitiria melhores condições de vida para a população atendida.

Wood (2007) esclarece que o conceito de democracia no capitalismo, se refere a uma democracia passiva, que não implica em distribuição do poder entre as classes, mas focaliza “o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado” (idem).

A democracia no capitalismo serve a um projeto societário que mantém as desigualdades, a divisão entre dominantes e dominados, ricos e pobres. Consequentemente, as políticas que “promovem” essa democracia, nada mais fazem do que manter a estrutura dual da escola. Neste sentido, a democracia da era moderna deve ser entendida



como estratégia capitalista de manutenção de um Estado que garante a realização de seu projeto de classe, nesse caso, da classe dominante, que assim assegura a reprodução e acumulação do capital, em condições adequadas e controláveis (MALANCHEN, 2007, p.14)

Considerando a perspectiva teórica que embasa este estudo, uma educação democratizadora seria aquela que manteria o mesmo nível de qualidade para as diversas classes sociais, ao mesmo tempo em que permitisse a formação de sujeitos críticos e preparados para atuar ativamente na sociedade. No entanto, essa jamais será a intenção do projeto capitalista de sociedade e por isso é importante identificar as contradições existentes nas práticas governamentais realizadas na modalidade à distância.

Os cursos superiores a distância fornecidos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, UAB, enfrentam como principal desafio o processo de institucionalização. Por ser um Programa, os cursos da UAB são geridos por recursos separados do orçamento geral das instituições de ensino superior (ALONSO, 2010, p.1328). Além disso, os profissionais são pagos através do sistema de bolsas, o que não cria um vínculo entre docentes, tutores e instituições de ensino, gerando uma alta rotatividade das funções didáticas.

Segundo Arruda e Arruda (2015, p.335)

A EaD, nessa perspectiva, ao invés de representar a ampliação da igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, acaba por recrudescer as características intrínsecas do capitalismo, no seu pressuposto da distinção econômica e no



fetice da mercadoria como produtora de sentidos e de socializações, em um claro movimento de desvalorização do humano frente ao técnico.

Arruda (2018, 838) afirma que houve poucas modificações regulamentares e institucionais que fortalecessem a EaD a, pelo menos, os mesmos parâmetros da educação presencial. “Na verdade, a falta de esforço nesse sentido resultou em uma marginalização significativa da EaD nas instituições públicas de ensino superior” (ARRUDA, 2018, 838).

E é nessa perspectiva que se observa as distinções acerca dos padrões de qualidade do Ensino Superior a distância, que são avaliados por critérios diferentes dos cursos presenciais. Há um documento, denominado Referenciais de Qualidade, de 2007, que envolve um conjunto de itens que devem ser proporcionados nos cursos, para que estes sejam considerados de qualidade. Não há preocupação com a promoção da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, um princípio constitucional e fundamental para garantia da qualidade no Ensino Superior.

Segundo Arruda e Arruda (2015.p.333)

As ações em pesquisa e extensão não são financiadas pelo mesmo motivo exposto anteriormente: o aluno da EaD, em função de ser oriundo de um programa governamental, como o sistema UAB, não é integrado às políticas de pesquisa e extensão e, por conseguinte, não vivencia experiências universitárias completas.

De acordo com Souza Junior (2009, p.135), “a ontologia social de talhe marxiano procura constituir



a sua cientificidade a partir de um procedimento que busca a integração entre sujeito e objeto nos processos de produção e reprodução social dos conhecimentos”. Nesse sentido, compreendendo a educação como categoria fundada pelo trabalho, faz-se importante enxergá-la como *práxis*, sendo os conhecimentos fruto e produto do trabalho humano (SOUZA JUNIOR, 2009, p.130). O conhecimento não pode ser compreendido de modo posto, colocado, mas construído pelo ser social, em relação com o meio. A educação transformadora só pode ocorrer através da *práxis*.

Para Souza Junior (2009, p.135-136),

É nesse sentido que se pode afirmar que o que interessa no processo de compreensão do mundo, portanto, de produção e reprodução social dos conhecimentos, fundamental aos processos de formação dos trabalhadores é a possibilidade que este possa ter efetivamente de apreender intelectivamente a realidade em que vive, primeiro passo para sua transformação.

Para construir uma alternativa ou uma concepção de Educação a Distância que envolva uma concepção de educação no sentido de formação humana, é importante ultrapassar o sentido pragmático da educação transmissora de conteúdos, e isso passa pela promoção de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Uma vez que o conhecimento e a informação são fruto do trabalho, e não o inverso, é necessário que a formação ultrapasse a dimensão do ensino, permitindo que o aluno questione, indague sobre o conhecimento, e participe de ações de extensão em diálogo com a sociedade



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, foram discutidas as categorias Trabalho, e Educação – formação humana em Marx, o que permitiu enxergar as contradições existentes nas políticas educacionais de Ensino Superior na atualidade, em especial as que promovem a expansão da Educação a Distância sob o discurso de democratização.

O trabalho, é posto na Ontologia do Ser Social como categoria central e fundante do ser social. Os conhecimentos são advindos da transformação da natureza através do trabalho. A Educação surge da necessidade que o Ser Social tem de aprender o que fazer, tornando-se assim apto a participar da vida social. Envolve assim, a reprodução e manutenção do poder.

A democratização anunciada pelas Políticas Educacionais de Educação a Distância, nas condições em que são colocadas, nada mais são do que uma massificação. Uma expansão restritamente quantitativa, que não preocupa com a permanência e formação humana dos estudantes. Haja vista que a formação de professores envolve a maioria das iniciativas formativas nas instituições privadas de ensino superior e a quase totalidade das iniciativas nas instituições públicas, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para pensar uma Educação para Além do Capital, é necessário compreendê-la como práxis, como atividade de formação humana, transformação da natureza do ser social em diálogo com o trabalho. Para isso, é importante que a Educação a Distância ultrapasse a transmissão pragmática de saberes, permitindo a vivência de atividades de ensino, pesquisa e extensão por parte dos estudantes universitários. Como visto, isso requer a



incorporação institucional da modalidade por parte das universidades e instituições federais. ●

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 823-842, out. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607>>. Acesso em: 16 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644432607>

ARRUDA, E. P; ARRUDA, D. E. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.13, jul/set 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>> Acesso em: 15 jul.2018.

BERNARDINO, P.A.B; PINTO, O.L; FIDALGO, F. Estado, política e trabalho: a hermenêutica em Hegel e Marx. In: MENEZES NETO, A. J.; ARANHA, A.V. S. (orgs). **Trabalho, política e formação humana**: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema universidade aberta do brasil - UAB. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) >. Acesso em: 5 jul.2017.

FERNANDES, Florestan. **Lenin**: política. São Paulo: Ática, 1978. (Reproduzido de LENIN, V. I. L'état et la révolution. La doutrine marxiste de E'état el les tâches du prolétariat dans la révolution. In: CEuvres. Paris/Moscou. Editions Sociales/Editions du Progres, 1970, V.25, junho/setembro de 2017, p.417-34).



LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978, p.01-18.

MALANCHEN, J. **Democracia na sociedade capitalista: qual democracia?** In: VII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”(HISTEDBR):O trabalho didático na história da educação, Campo Grande, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política:** livro I: o processo de produção do capital. Tradução, Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo” O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 1, p. 142-155, 2011.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. **Theomai**, n. 15, 2007.

SILVA, S.A. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil:** quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOUZA JUNIOR, H. P. A centralidade ontológica do trabalho como essência da educação e dos conhecimentos. In: MENEZES NETO, A. J.; ARANHA, A.V. S. (orgs). **Trabalho, política e formação humana:** interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.



SOUZA JUNIOR, H.P; TRIGINELLI, D. H. Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 19, n. 1, p. 258-282, 2017.

TRIGINELLI, D.H; SOUZA JUNIOR, H. P. Estudos sobre a centralidade do trabalho na produção de conhecimento em György Lukács. **Estudos do Trabalho**, v. 10, p. artigo número 4, 2012.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 1, p. 201-213, 2015.

WOOD, E. Capitalismo e democracia. In: BORON, A. et al. **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. CLACSO, 2007. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084411/cap18.pdf> Acesso em: 20 jun. 2018



# A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ADOCIMENTO E LUTA



# O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA REFORMA TRABALHISTA

*Savana Diniz Gomes Melo  
Inajara de Salles Viana Neves*

## INTRODUÇÃO

**E**ste capítulo discute questões relativas ao trabalho docente nas IES tendo como pano de fundo as políticas econômicas e as políticas públicas empreendidas no Brasil para a educação superior, sobretudo a partir do ano de 2015, quando são explicitados pelo Governo Federal, em discursos e em documentos oficiais<sup>1</sup>, os rumos e as medidas que deveriam ser implementadas no amplo espectro do ajuste estrutural e do campo educacional. O objetivo é identificar e discutir possíveis alterações advindas da reforma trabalhista e da terceirização no trabalho dos docentes universitários brasileiros, em instituições públicas e privadas.

Parte-se do pressuposto de que, no capitalismo contemporâneo, que não pode ser descrito de forma linear, a complexidade que envolve as relações sociais, econômicas, culturais, políticas, influenciam substancialmente a forma como as pessoas se articulam, organizam-se e cultuam estereótipos, impensados há duas ou três décadas. Assim, é importante considerar, como afirma Harvey (1998), que o capital é um processo, e não

---

1 Refere-se a documentos como Pátria Educadora, Ponte para o Futuro, Travessia social, entre outros que explicitam as medidas do ajuste que se pretende pôr em prática no Brasil.



uma coisa. Trata-se de um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras integralizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma a sociedade de maneira incansável e incessante. Esse processo, segundo ele: “[...] mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida.” (HARVEY, 1998, p. 307).

Entender a conjuntura do mundo atual é desafiador, uma vez que, praticamente, a maior parte dos conceitos aprendidos até o final do século XX, hoje se configura com novas abordagens. Fato é que há em curso uma grande crise da produção capitalista em nível mundial, que se configura como uma das mais profundas. De acordo com análise do Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos – ILAESE – (2018), a situação econômica do Brasil está marcada por crise e aumento da taxa de exploração dos trabalhadores, que é evidenciada pela elevação da produtividade do trabalho, sobretudo nos setores da Indústria, somada à concentração da renda em mãos dos grandes grupos econômicos. Nos últimos anos, os setores da indústria de meios de produção e meios de consumo duráveis estão adotando a estratégia de superar os efeitos da crise econômica por meio do aumento da produtividade do trabalho, da queda dos empregos formais e da elevação da produção física. Assim, a dinâmica econômica do país está marcada por queda no crescimento da produção, do emprego e da renda. Segundo o Instituto, de 2017 2018, “o crescimento econômico é alavancado pela elevação



da intensidade do trabalho sem que se verifique a correspondente ampliação do emprego e da renda”. Os setores de meios de capitais e meios de consumo duráveis, afirma o Instituto, no contexto da crise econômica, “recuperaram a produção física e a lucratividade, por meio da combinação do aumento da produtividade do trabalho acima dos aumentos reais de salários”, consolidando uma dinâmica que “concentra a renda em favor de lucros dos grandes grupos econômicos do setor industrial, em prejuízo do poder aquisitivo dos salários”. O argumento do Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário Federal no Estado de Minas Gerais (SITRAEMG) e do ILAESE é de que é necessário partir da análise do polo dinâmico da economia nacional, pois é ele que dá a tônica dos demais setores. Já que o crescimento da produtividade física nesse polo dinâmico não é acompanhado do crescimento do emprego e da remuneração, não há uma base para um crescimento consistente do setor de serviços. Nesse quadro, há dificuldades de se combinar, no período seguinte, a elevação da produtividade do trabalho em setores mais fortes da indústria, com a expansão do crédito, das exportações envolvendo vários setores produtivos e dos investimentos (público e privado). A tendência mais provável é a redução do nível de crescimento econômico.

Com relação ao setor público, o SITRAEMG e o ILAESE (2018), produziram um estudo que foi sintetizado em uma cartilha. No texto, afirma-se que as decisões estratégicas das finanças públicas estão dominadas pela “Financeirização”. Explica-se que, desde as últimas décadas, percebe-se um processo de financiamento do setor público por meio de emissão de títulos, pagando-se juros altos absurdos, muito acima da média mundial, o que, por sua vez, consolidou uma dívida pública interna que já ultrapassa a casa de



trilhões de reais. Essa é a condição estrutural que influi na dinâmica dos gastos públicos, mas não somente isso, pois, desde 2015, o Estado brasileiro apresenta *déficit* primário, ou seja, os gastos não financeiros sobrepõem as receitas não financeiras. Esse cenário eleva a possibilidade de cortes expressivos nos gastos públicos, que causam impacto negativo na demanda de consumo nos mais diversos setores produtivos que abastecem o mercado interno. Não sem razão, nos últimos anos, a economia política neoliberal fez reduzir os efeitos multiplicadores dos gastos e investimentos públicos. O consumo do governo teve variações percentuais negativas. Os investimentos públicos atingiram níveis que sequer podem corrigir distorções da estrutura física do Estado. Adiciona-se a tudo isso a recente queda do crescimento econômico e seus efeitos na arrecadação fiscal.

A situação é mesmo crítica. Uma das saídas no meio internacional para esse problema da crise do capital reside na equação trabalho-exploração-lucro. As taxas de lucro são obtidas mediante aprofundamento da exploração do trabalho. Para tanto, inúmeros países, como a Espanha, já implementaram reformas sobre o trabalho; outros, como a França, estão em processo de implementação, e há aqueles que anunciam a intenção de mudar a legislação trabalhista, como a Bélgica. (GODOI, 2018).

O Brasil, como parte da economia global, por ser um país dependente do capital internacional, assim como da produção de produtos básicos, e por centrar sua economia na exportação de *commodities*, vem ocupando seu lugar significativo na crise mundial. A crise no Brasil já acarretou aumento do índice de desemprego (50 milhões de pessoas ou 35% da população) e, embora os índices oficiais procurem escamotear a situação da população brasileira e



fazer crer em melhora da economia, os dados de aumento do trabalho informal revelam a persistência da crise. Ante o quadro crítico, o Brasil também vem tomando medidas para superar a crise econômica. No entanto, qualquer recuperação ainda colocará o País em uma posição muito inferior àquela na qual se encontrava na primeira década dos anos 2000. Em meio a essa profunda crise, o principal compromisso do Estado brasileiro é com os banqueiros e os grandes empresários. A dívida pública do Brasil é altíssima, o que causa grande impacto nas contas do governo (GODOI, 2018).

Uma das principais medidas adotadas no Brasil para superar a crise econômica e que interfere diretamente na educação foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 / 2016 (EC 95/2016), que se constitui um marco recente, que comprova a opção por um Estado mais enxuto, que se faz presente desde a década de 1990. Essa EC, que impõe um teto para os gastos públicos federais, destitui direitos sociais básicos e suspende por 20 anos o aumento real do fundo público para educação, ciência e tecnologia, faz-se ainda mais preocupante no contexto em que o país se encontra, com uma grave recessão econômica, desencadeada pela crise internacional de 2008 e pela consequente perda de dinamismo da economia brasileira aliada à adoção de políticas econômicas cada vez mais restritivas. O “Novo Regime Fiscal” (NRF) instituído pela EC, que passa a vigorar nos próximos 20 anos, limita gastos e investimentos públicos, especialmente nos serviços de natureza social, como única solução para a retomada do crescimento da economia brasileira. A EC 95/2016 e o NRF são medidas que o Governo Temer julgou “inevitáveis” para reverter, no horizonte de médio e longo prazo, o quadro de agudo desequilíbrio fiscal, por meio da desaceleração



do crescimento da despesa pública primária. Mas, efetivamente quais seriam os principais impactos na execução orçamentária do Governo Federal ao se estabelecer um teto de gastos públicos?

A adoção do NRF já está afetando gravemente a população pobre, sobretudo com a diminuição da capacidade de financiamento pelo Estado das demandas sociais. Com o congelamento das despesas primárias no patamar real do exercício de 2016 e os sucessivos cortes de orçamento anunciados, áreas como educação e saúde têm tido seus gastos reduzidos ano após ano, independentemente da variação do Produto Interno Bruto (PIB). Portanto, esse novo regime fiscal afeta diretamente a capacidade de cobertura e qualidade das políticas públicas e sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico e social para as próximas décadas.

Outra iniciativa considerada inevitável para a superação da crise e que também impacta negativamente a educação é a reforma trabalhista do governo Temer, aprovada por meio da Lei nº 13.467/2017, sob o pretexto de aumentar o número de empregos. Vale lembrar que “essa reforma do presidente Michel Temer já havia sido proposta, em alguns dos seus aspectos centrais, pelo governo Dilma no que foi denominado acordo coletivo especial. (ILAESE 2018; p. 19).

A lei da reforma trabalhista altera mais de cem artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e traz novas definições sobre férias, jornada de trabalho e outras questões. Também estabelece a prevalência do negociado sobre o legislado. Algumas das principais mudanças são sintetizadas a seguir.

A jornada diária poderá ser de 12 horas com 36 horas



de descanso, no limite de 44 horas semanais (ou 48 horas, com as horas extras) e 220 horas mensais. Não são consideradas, na jornada de trabalho, as atividades no âmbito da empresa, como descanso, estudo, alimentação, interação entre colegas, higiene pessoal e troca de uniforme. O intervalo dentro da jornada de trabalho poderá ser negociado, desde que tenha pelo menos 30 minutos. Mas se o empregador não conceder intervalo mínimo para almoço ou concedê-lo parcialmente, a indenização será de 50% do valor da hora normal de trabalho apenas sobre o tempo não concedido em vez de todo o tempo de intervalo devido.

O tempo despendido até o local de trabalho e o retorno, por qualquer meio de transporte, não será computado na jornada de trabalho. O trabalho parcial tem sua jornada máxima aumentada. A duração pode ser de até 30 horas semanais, sem possibilidade de horas extras semanais, ou de 26 horas semanais ou menos, com até 6 horas extras, pagas com acréscimo de 50%. Um terço do período de férias pode ser pago em dinheiro. As regras para o banco de horas são afrouxadas, e o limite passa a ser de 10 horas diárias. O banco de horas pode ser pactuado por acordo individual escrito, desde que a compensação se realize no mesmo mês.

No que se refere à remuneração, o pagamento do piso ou salário mínimo não será obrigatório na remuneração por produção. Trabalhadores e empresas poderão negociar todas as formas de remuneração, que não precisam fazer parte do salário.

O plano de carreira poderá ser negociado entre patrões e trabalhadores sem necessidade de homologação nem registro em contrato, podendo ser mudado constantemente.



As férias, mediante negociação, poderão ser fracionadas em até três períodos, e um dos períodos deve ser de pelo menos 15 dias corridos.

A Lei cria o trabalho remoto (*home office*) e o trabalho intermitente (por período), que não existiam na regra anterior. No *home office*, o que o trabalhador utilizar para a atividade em casa – como equipamentos e gastos com energia e serviços de internet – será formalizado com o patrão via contrato, e o controle do trabalho será feito por tarefa.

Na negociação, as convenções e acordos coletivos poderão prevalecer sobre a legislação. Assim, os sindicatos e as empresas podem negociar condições de trabalho diferentes das previstas em lei, mas não necessariamente num patamar melhor para os trabalhadores.

Acordos individualizados de livre negociação para empregados com instrução de nível superior e salário mensal igual ou superior a duas vezes o limite máximo dos benefícios do INSS (R\$ 5.531,31) prevalecerão sobre o coletivo. O prazo de validade das normas coletivas cai. O que for negociado não precisará ser incorporado ao contrato de trabalho.

A demissão é facilitada para os empregadores, e trabalhadores perdem direitos. O contrato de trabalho poderá ser extinto de comum acordo, com pagamento de metade do aviso prévio e metade da multa de 40% sobre o saldo do FGTS. O empregado poderá ainda movimentar até 80% do valor depositado pela empresa na conta do FGTS, mas não terá direito ao seguro-desemprego.

A Lei impõe limitações ao valor que pode ser pleiteado pelo trabalhador por danos morais. Cria um teto para alguns pedidos de indenização. Ofensas graves



cometidas por empregadores devem ser de no máximo 50 vezes o último salário contratual do ofendido.

Em relação à terceirização, a lei estabelece que haverá uma quarentena de 18 meses. Em tese, isso é que impede que a empresa demita o trabalhador efetivo para recontratá-lo como terceirizado.

O direito das mulheres em relação à gravidez é atingido. É permitido o trabalho de mulheres grávidas em ambientes considerados insalubres, desde que a empresa apresente atestado médico que garanta que não há risco ao bebê nem à mãe. Mulheres demitidas têm até 30 dias para informar a empresa sobre a gravidez.

Na rescisão contratual os sindicatos perdem poder e recursos financeiros. A homologação da rescisão do contrato de trabalho pode ser feita na empresa, na presença dos advogados do empregador e do funcionário – que pode ter assistência do sindicato. A contribuição sindical do trabalhador, que era obrigatória passa a ser opcional.

Como se pode verificar, a reforma trabalhista ataca duramente os trabalhadores brasileiros, mas as direções das principais centrais sindicais não protagonizaram uma luta forte e intensa contra ela, embora muitas manifestações tenham ocorrido em várias partes do país, por iniciativa de centrais, sindicatos e organizações combativas. Ao contrário, as principais centrais sindicais optaram por negociar com o governo os direitos históricos conquistados pelos trabalhadores. O objetivo dessa reforma é exatamente ajustar as relações de trabalho para aumentar a exploração do trabalhador. Trabalhar mais e em piores condições frente ao patrão, uma vez que se perde um conjunto de direitos que amenizavam o ritmo do trabalho (GODOI, 2018).



Ao seu lado e aprofundando seu espectro, tem-se a lei da terceirização. Embora já praticada no país, a terceirização não dispunha de uma legislação específica até a aprovação, pelo presidente Temer, da Lei nº 13.429/2017, que altera dispositivos da Lei nº 6.019/1974, que trata do trabalho temporário. As decisões da Justiça do Trabalho a respeito da terceirização permitiam o trabalho temporário somente para as chamadas “atividades-meio”, como serviços de limpeza e manutenção. A Lei nº 13.429/2017 amplia essa possibilidade. Passa-se a admitir que empresas contratem funcionários terceirizados para executar as principais funções da empresa, ou seja, atividades-fim. Posteriormente, em agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) admite a constitucionalidade do emprego de terceirizados para atividades-fim, abrangendo também o setor público.

Outra medida também fundamental contra a crise é a reforma da Previdência. Vale lembrar que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), foram realizadas por consecutivos governos – de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Lula (2003-2011) e Dilma Rouseff (2011- 08/2016) – mudanças profundas nas regras de Previdência Social, tanto para o setor privado como o público, através de diferentes legislações, tais como: 1) Emenda Constitucional nº 20/1998 (EC 20/1998): atingiu principalmente o Regime Geral da Previdência Social (RGPS), tendo como base a criação do fator previdenciário e a ampliação do período de cálculo do benefício. Aumentou as idades mínimas, estabeleceu regras mais rígidas para concessão de benefícios e incentivou o desenvolvimento da previdência privada de caráter complementar para



servidores efetivos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (FERRARO, 2007; MATTOS, 2014); 2) Emenda Constitucional nº 41/2003 (EC 41/2003): abrangeu os servidores públicos pertencentes aos regimes próprios de previdência social que já tinham sido alterados pela EC nº 20/1998. Na mesma linha da anterior, esta suprime benefícios, trata da implementação de fundos de pensão com regimes de capitalização e com planos de benefícios de contribuição definida; ampliação do teto do benefício previdenciário do RGPS. Introduziu quatro regimes normativos de aposentadoria, sendo um regime geral (regra geral de aposentadoria prevista no art. 40 da CF) e três regimes de transição (previstos nos artigos 2º, 3º e 6º da EC nº 41/2003), de acordo com a data de ingresso do servidor no serviço público: i) servidores que ingressaram até 16.12.1998 (data de publicação da EC 20/98) – art. 2º da EC 41/03 e art. 3º da EC nº 47/05; ii) Servidores que ingressaram até 31.12.2003 – art. 6º da EC 41/03 e arts. 2º e 5º da EC nº 47/05; iii) Servidores que ingressaram a partir de 01/ 01/2004 – art. 40 da CF. (FERRARO, 2007); 3) Medida Provisória nº 167/2004, convertida na Lei nº 10.887/2004: determinou considerar no cálculo dos seus benefícios a média aritmética simples das maiores remunerações, utilizada como base para as contribuições do servidor aos regimes de previdência a que o servidor esteve vinculado, correspondentes a 80% de todo o período contributivo, atualizadas mês a mês, de acordo com a variação integral do índice utilizado pelo RGPS. Cria-se, a partir dessa lei, uma geração de aposentados, que, em sua velhice, terá muitas dificuldades financeiras. A medida busca induzir à adesão a previdência complementar. (Art. 1º); 4) Emenda Constitucional n.º 47/2005 (EC 47/2005):



modificou alguns aspectos das regras de aposentadoria criada pela EC nº 41/2005, especificamente no que diz respeito à integralidade e à paridade e criou uma quarta regra de transição, aplicável para todos os servidores que ingressaram no serviço público até 16/12/1998; 5) Emenda Constitucional nº 70/2012 (EC 70/2012): restabeleceu a regra da integralidade para as aposentadorias por invalidez de servidor público em caso de doença grave, gerando efeitos financeiros apenas a partir de sua promulgação, em 30 de março de 2012; 6) Lei nº 12.618/2012: instituiu o Regime de Previdência Complementar para os Servidores Públicos Federais, fixou o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões igual ao do RGPS (R\$ 4.159, em novembro de 2013) e autorizou a criação de três entidades fechadas de previdência complementar (fundos de pensão): Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp- Exe), Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário (Funpresp-Jud) e Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo (Funpresp-Leg), vinculadas ao Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), com a finalidade de administrar e executar planos de benefícios de caráter previdenciário. De acordo com o ANDES-SN (2013), o Funpresp é um fundo de pensão privado que funciona aplicando a contribuição dos (as) servidores(as) no mercado financeiro. Apesar de estabelecer uma contribuição fixa, não há garantias de rendimentos, o que está explícito no contrato de adesão. Em caso de instabilidade do mercado financeiro e quebra do fundo, o Estado não pode intervir para indenização dos trabalhadores, pois



a Funpresp é uma previdência complementar e não tem relação com a previdência social oficial. São vários os exemplos de fundos que deixaram contribuintes sem os proventos, como aconteceu com ex-funcionários da Varig e da Transbrasil. Milhares ficaram sem seus proventos quando o fundo Aerus, muito semelhante ao Funpresp, quebrou e recolheu os investimentos. Por essa razão, a entidade vem combatendo o Funpresp e, para tanto, lançou uma cartilha tratando do tema. (ANDES, 2013).

Ora, como se não bastassem todas essas alterações regressivas na Previdência, encontra-se em tramitação no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 6/2019, apresentada pelo governo Bolsonaro (2019-?). Seu texto evidencia uma profunda transformação nos fundamentos da Seguridade Social que reúne a assistência social, a previdência e a saúde. Entre as mudanças anunciadas pela proposta destacam-se: i) os princípios da solidariedade, da universalidade e do provimento público de proteção social, são substituídos por novos sob o fundamento do individualismo; ii) o fundo público é progressivamente transferido para o sistema financeiro privado, o sistema de capitalização; iii) o Benefício de Prestação Continuada (BPC) poderá ser acessado a partir de 60 anos no valor de R\$ 400,00, que, progressivamente, subirá até chegar a um salário mínimo somente quando o beneficiário completar 70 anos de idade. Vale lembrar que a expectativa de vida em alguns estados é de justamente 70 anos; iv) o direito à aposentadoria dos trabalhadores rurais vai ser adiado ou vai deixar de existir. A idade mínima para as mulheres se aposentarem passa a ser de 55 anos e 60 anos para os homens. Além disso, a condição indispensável para ter esse direito é pagar uma contribuição ao INSS em



dinheiro durante o período de 20 anos, no valor de R\$ 600,00 ao ano. Essa condição é inacessível para a maioria dos trabalhadores rurais; v) os servidores públicos da União, estados e municípios são fortemente penalizados. A idade mínima passa a ser de 65 anos para homens e 62 anos para as mulheres e se estabelece um tempo mínimo de contribuição de 25 anos, para que os servidores possam ter acesso a 60% do salário benefício. Para poder receber o valor integral do salário benefício, os servidores terão de contribuir por pelo menos 40 anos.

O governo e os capitais, sobretudo o financeiro, que tem muito a ganhar, pressionam o Congresso e difundem seus argumentos para a pronta aprovação dessa reforma. Contudo, pela extensão, profundidade e intensidade das perdas que ela imputa à classe trabalhadora, parece que não será tão simples e rápido como se espera. E nem tão tranquilo, haja vista as manifestações que começaram a eclodir no país, no dia 22 de março de 2019 e a mobilização combativa que se anuncia em alguns setores. É nesse quadro de ajustes que se deve buscar compreender o regime de trabalho dos professores. É necessário situá-lo no mundo contemporâneo, identificar seu conteúdo e forma, finalidades e condições de realização. As universidades públicas e os seus docentes emergem como um dos alvos prioritários das reformas de caráter restritivo e regressivo impostas ao setor da educação. Muitos autores vêm dando sua contribuição nesse processo<sup>2</sup>. Paralelamente, os docentes do setor educacional privado padecem com a aplicação da nova lei trabalhista e a mercantilização. Sabe-se que o trabalho

---

2 Ver Santos, 1989; Bosi, 2007; Mancebo, 2010; Maués, 2010; Melo e Silva, 2015; Silva Júnior, 2017; Araújo, 2018.



docente é sobretudo de natureza intelectual. Entende-se que esse trabalhador, no exercício da sua atividade, desenvolve, na maior parte do tempo, atividades relacionadas à produção de conhecimento. Nesse sentido, o contexto atual apresenta novas demandas relativas ao papel do docente. Trata-se de um trabalho destinado a formar o estudante, ou seja, formar força de trabalho, a qual, por sua vez, está também inserida em contextos sociais de crise, portanto, mais contraditórios. A atividade docente é dedicada ao desenvolvimento do pensamento e à produção de conhecimento, pois o trabalho intelectual e a mediação com o outro exigem que essa produção do conhecimento seja constante e atenda aos interesses mais imediatos do capital em crise. Além disso, a própria educação superior passa a ser ela mesma mercadoria não tradicional a ser explorada pelos capitais. Não sem razão, evidencia-se a sua forte mercadorização nos últimos anos. Para tanto, o processo de trabalho docente passa a ser controlado, quantificado por meio de mecanismos de controle, como o caso das avaliações externas, que se apresentam como reguladoras da suposta “qualidade” do trabalho despendido pelos professores. E, fundamentalmente, o trabalho docente vem sendo intensificado, precarizado, desvalorizado, destituído de suas retribuições materiais, de sua autonomia e de estabilidade. Diante dessa realidade, de acordo com Sguissardi (2017), o trabalho docente no ensino superior se assemelha, nos dias hoje, a categoria de trabalhadores com alto grau de intensificação e precariedade. Vale lembrar que os docentes universitários constituem um grande contingente de trabalhadores, tantos nas IES públicas, como nas IES Privadas, como demonstra a tabela 1.



**Tabela 1** - Total de docentes em exercício com doutorado e em regime de tempo integral por dependência administrativa - Brasil / 2016.

IES	Total	Doutorado	%	Tempo Integral	%
Brasil	384.094	149.837	39,01	199.290	51,88
Públicas	169.544	191.569	59,90	144.166	85,03
Federais	110.105	71.337	64,78	101.837	92,50
Estaduais	51.791	28.576	55,17	39.481	76,23
Municipais	7.648	1.656	21,65	2.848	37,26
Privadas (privadas e particulares)	214.550	48.268	22,50	55.124	25,70

Fonte: INEP (2017)

A tabela 1 evidencia que o número de docentes distribuídos nas IES é um pouco maior nas IES privadas (55,7%) em relação às públicas. A federação é a dependência administrativa responsável por ofertar a maior parte (65%) das vagas públicas, seguida pelos estados. Esse quantitativo de docentes em atividade nas IES é ainda maior se forem considerados os docentes em cargo parcial. De toda forma, esse grande contingente de trabalhadores vem enfrentado uma série de alterações em seu trabalho nas últimas décadas, sobretudo a partir da reforma trabalhista.

Algumas das especificidades de cada um desses setores e as implicações já perceptíveis da reforma trabalhista sobre seus docentes são abordadas a seguir.

## EFEITOS SOBRE AS IES PRIVADAS

Qual é, na atualidade, o regime de trabalho dos docentes das IES privadas? Diante dos dados apresentados na tabela 1 e de acordo com Sguissardi (2017), é possível inferir que uma das características marcantes do regime de trabalho docente nas IES privadas e particulares é o do professor horista – aquele que recebe por hora / aula



– que abrange praticamente 50% do total de professores dessas instituições. Importante ainda destacar que, em 25% dessas IES (privadas e particulares) que têm contrato em regime de tempo integral, grande parte dos docentes atua unicamente ou parcialmente em atividades administrativas, de direção e coordenação, e praticamente inexistente a atuação em programas de pós-graduação, no caso das IES em que esses programas estão estruturados e em funcionamento.

Em uma breve análise prévia sobre a lei da reforma trabalhista e da flexibilização, Neves (2011) destaca algumas das dificuldades do trabalhador docente, no regime de contratação das IES (privadas e particulares) que causam impactos no fazer docente, como aspectos burocráticos, deslocamento, número de turmas e alunos, horas destinadas a pesquisa entre outros. Ainda assim, havia garantias legais relativas à categoria do magistério nos contratos de trabalhos regidos pela CLT. Entretanto, após a aprovação da reforma trabalhista e com a possibilidade de terceirização de docentes, tanto nas IES particulares como privadas, não há mais garantias de reivindicação de melhoria nas condições de trabalho desses profissionais. Compreender o contexto predador dos distintos setores dominantes do país nesse momento nos possibilita avaliar o quanto as IES privadas e públicas estão se apropriando desse ordenamento jurídico com vistas a intensificar o trabalho e precarizar ainda mais as relações trabalhistas dos docentes. Na perspectiva apresentada por Sguissardi (2017), é importante entender que os planos de carreira dessas instituições, quando existem, somente terão legalidade se forem homologados pelas Superintendências Regionais de Emprego do Estado onde está situada a sede das mantenedoras dessas IES. Além disso, de acordo com



Rodrigues Filho (2015), mesmo que os planos de carreira existam, eles não garantem permanência, estabilidade, segurança, garantias ou remuneração apropriadas. Os critérios para que o docente ingresse e permaneça nas IES privadas são relativos à estrutura de ingresso, estratégias de permanência e progressão, processos normativos de desligamentos dos docentes, mas variam considerando a natureza da instituição e sua dependência administrativa. Prevaecem aspectos subjetivos implicados no processo de seleção e avaliação do trabalho docente. Mesmo diante de certas «garantias», os critérios não são prioritariamente objetivos, gerando insegurança e, muitas vezes, acarretando competitividade velada entre os professores.

No entendimento de Neves (2011), o contexto das universidades privadas e do regime contratual dos docentes deve pressupor o empregador e o empregado. As instituições de ensino superior privadas são consideradas empregadoras, e os profissionais de educação, empregados, na forma da lei. Diante dessa realidade, a CLT, tem alguns regimes especiais de contrato de trabalho, conferindo tutela ao professor que é habilitado ao Ministério da Educação (artigos 317 a 323 da CLT). Essa concessão se justifica por se tratar de um trabalhador que exerce atividade cuja categoria é diferenciada pela constituição e legislação regulamentar específica.

De acordo com Salles (2011), o professor tem o direito especial da docência, não por trabalhar numa instituição de ensino, mas pelo fato de trabalhar como professor. Nessa realidade, tanto faz se desenvolve suas atividades de magistério em uma fábrica ou numa faculdade. Independentemente do local onde a atividade docente é desenvolvida, desde que seja caracterizado trabalho



pedagógico e haja práticas de ensino consolidadas, o professor terá direito às conquistas da categoria.

Diante do exposto questiona-se, se o direito especial da docência permanece garantido após a Lei da Reforma Trabalhista ou da Flexibilização nº 13467/2017. Em que medida as ‘novas’ modalidades de contrato de trabalho, temporário, autônomo e intermitente aplicam-se aos professores? De acordo com o SINPRO de Caxias do Sul, a resposta a essa pergunta é negativa, pois:

A criação de empresas de trabalho temporário - locadoras de mão de obra, pela Lei nº 13.429, a autorização para a terceirização da atividade-fim (principal), os contratos autônomos e os intermitentes, pela Lei nº 13.467, representam a mais absoluta negação da Declaração de Filadélfia, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em sua Vigésima Sexta Sessão, em 10 de maio 1944, da qual o Brasil é signatário, desde o seu advento. Consoante a Declaração de Filadélfia: “A Conferência afirma novamente os princípios fundamentais sobre os quais se funda a Organização, isto é: a) o trabalho não é uma mercadoria; b) a liberdade de expressão e de associação é uma condição indispensável para um progresso constante; c) a pobreza, onde quer que exista, constitui um perigo para a prosperidade de todos; d) a luta contra a necessidade deve ser conduzida com uma energia inesgotável por cada nação e através de um esforço internacional contínuo e organizado pelo qual os representantes dos trabalhadores e dos empregadores, colaborando em pé de igualdade com os dos Governos, participem em discussões livres e em decisões de carácter democrático tendo em vista promover o bem comum”. (SINPRO/CAXIAS, 2018, s/p).



Essas modalidades de contrato são categoricamente incompatíveis com os objetivos da educação e os princípios do ensino, para que a iniciativa privada possa oferecer o ensino, definidos na Constituição Federal de 1988.

Com efeito, o trabalho docente no ensino superior privado está inserido em um cenário de crise estrutural do capital, em que os capitais exigem a terceirização não só para as chamadas atividades-meio, mas também para as atividades-fim. (ANTUNES, 2018 p. 11).

Nota-se que as novas proposições contratuais se configuram em mais uma nova forma de precarização do trabalho transvestida de terceirização das atividades primárias. Agora é possível sublocar a mão-de-obra de todo e qualquer trabalhador.

Considerando os dados apresentados na tabela 1, no que diz respeito ao regime de trabalho docente nas IES privadas e particulares, em que prevalece o professor horista, ou seja, aquele profissional que recebe por hora / aula, que abrange praticamente 50% do total de professores das instituições credenciadas, entende-se que os planos de carreira podem se configurar em “formalidades” burocráticas que, em certa medida, criam mecanismos sutis de competitividade, intensificação e precarização do trabalho docente. Trata-se de uma realidade que está “criando trabalhadores e trabalhadoras de ‘primeira e segunda categorias’, fatiando-os e diferenciando-os entre contratados diretamente e ‘terceirizados’, ampliando-se ainda mais as heterogeneizações e fragmentações no corpo produtivo.” (ANTUNES, 2018, p. 18).

Diante das incertezas vivenciadas pelos trabalhadores, independentemente da categoria, pode-se afirmar que foram instaurados mecanismos de fragilização – se não extinção – dos direitos trabalhistas no Brasil. Nesse



sentido, o resgate do sentido de pertencimento de classe, apresentado por ANTUNES (2018) é o caminho para a retomada do processo de luta por esses direitos. Mais que isso, é imperioso que seja rompida a barreira social que separa os trabalhadores “estáveis”, sujeitos a processos de redução de suas garantias, dos submetidos a jornadas de tempo parcial, horista, precarizados e subproletarizados – categoria que cresce vertiginosamente no campo da nova organização do trabalho em uma realidade mundial.

É oportuno destacar a reportagem publicada em 14/08/2018 no site oficial do SINPRO – MG, que ilustra a necessidade do resgate de classe, conforme alertado pelo assessor jurídico da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), Magnus Farkatt, para quem, “na atual conjuntura, só existe uma forma mais efetiva de os trabalhadores preservarem seus direitos em negociação coletiva: se mobilizando para garantir essa preservação”. (SINPRO, 2018, s/p).

Na reportagem, ele cita o exemplo do Sinpro-MG, sindicato dos professores da rede privada de Belo Horizonte, que deflagrou uma greve de 10 dias em maio para conseguir renovar a convenção coletiva anterior. “Os patrões estavam querendo reduzir uma série de direitos existentes, e a categoria conseguiu reverter e manter o acordo. E onde temos acompanhado negociação coletiva, a lógica nos ensina precisamente isto: ou os trabalhadores lutam, mobilizam-se para preservar seus direitos ou os patrões criam impasse para inviabilizar o prosseguimento da negociação”, diz Farkatt. (SINPRO; 2018, s/p).

Diante de tantas incertezas, pode-se considerar que é urgente que a classe trabalhadora resista à lógica perversa que “fragmenta e cria mecanismos de trabalhadores fatiados”. No contexto das IES privadas, já existe uma



realidade de categorizações que podem ser pensadas nessa lógica, a exemplo do professor horista, aquele que recebe por hora / aula que abrange praticamente 50% do total de professores dessas instituições; dos docentes que têm contrato em regime de tempo integral 25% e, ainda, de um número significativo dos docentes que atuam unicamente ou parcialmente em atividades administrativas, de direção e coordenação.

Além disso, é quase inexistente a contratação de docentes em atuação em programas de pós-graduação, no caso das IES em que esses programas estão estruturados e em funcionamento. Destaca-se que essa estrutura de contratação é anterior à lei da reforma trabalhista ou da flexibilização, mas se acentua após esses ordenamentos.

Outros fatos têm sido registrados desde então, tais como as demissões em massa em universidades privadas – Estácio e Metodista, por exemplo, assim como a demissão e substituição de professores com maior titulação por jovens docentes com menos formação. Acrescentam-se a isso as decisões de juízes trabalhistas que, com base na reforma, condenaram trabalhadores a pagar à custa de processos em decisões descabidas, o que confirma o potencial nefasto da nova legislação trabalhista. Quais os efeitos dessas medidas para o ensino nessas instituições?

Ante esse quadro, de fato, é urgente se pensar em mecanismos mais potentes de organização de classe, uma vez que os processos de precarização para condições objetivas do trabalho docente estão cada vez piores.

## **EFEITOS SOBRE AS IES PÚBLICAS**

A reforma trabalhista, que causa tantos impactos na CLT, influencia fortemente a vida dos servidores públicos, cujo



vínculo de trabalho é estatutário. Isso porque a queda geral dos direitos trabalhistas e da remuneração dos trabalhadores pressiona para baixo as condições de toda a classe trabalhadora. (SITRAEMG; ILAESE, 2018; p. 19)

É importante lembrar que os servidores públicos federais, entre os quais se encontram os docentes universitários, tiveram seu trabalho regulado na década de 1990, por duas grandes normativas principais, que logo foram sendo destituídas: a Constituição Federal de 1998 (CF/1998) e o Regime Jurídico Único, instituído em 1990.

A CF/1998 dedicou o capítulo VII à administração pública, com quatro seções, reunindo sete artigos (BRASIL, 1998). Merece destaque o estabelecimento do regime jurídico único para os servidores (RJU), de concurso público como forma de ingresso, do estatuto da estabilidade e do princípio da licitação. A Carta insiste, ainda, na necessidade do fortalecimento da administração direta em detrimento da administração indireta e da isonomia remuneratória. Esse último ponto não chegou a se concretizar, embora medidas tenham sido tomadas para reduzir as distorções existentes entre os poderes. Entretanto, por da Emenda Constitucional nº 19 / 98, extinguem-se esses princípios legais.

O RJU, instituído pela Lei nº 8.112/1990, em consonância com os princípios da CF/1988 estabeleceu detalhadamente os direitos e deveres dos servidores públicos. Isso representou um avanço significativo em termos do processo de moralização e profissionalização da função pública, há tanto desprestigiada. A partir dessa lei, Estados e Municípios aprovaram códigos congêneres, ainda hoje vigentes, embora com inúmeras alterações.

Não obstante, logo em seguida, sob os efeitos da crise do capitalismo e dos discursos de organismos internacionais,



os serviços públicos tornaram-se alvo de desmoralização e difamação por parte do próprio governo federal brasileiro, comandado por Collor. Os funcionários públicos passaram a ser apresentados como os responsáveis pela suposta falência do Estado, devido ao seu corporativismo e ineficiência. Generalizava-se a ideia de caça aos *marajás*,<sup>3</sup> sobretudo pela ação da grande mídia. Desde então, começaram a se processar também mudanças nos discursos e práticas dos gestores das instituições públicas, identificados com os discursos governamentais e empresariais, muitos deles implicando situações de conflito aberto entre eles e os trabalhadores.

A partir da segunda metade da década de 1990, o projeto político do Governo Federal brasileiro, sob o comando de Fernando Henrique Cardoso, insere-se nesse contexto e aprofunda esse processo, atribuindo à reforma do Estado um caráter de centralidade. O conjunto de reformas inseridas nesse espectro acaba obtendo grandes vitórias no campo normativo, culminando com a aprovação de inúmeras reformas constitucionais, leis, medidas provisórias, decretos e portarias regulamentares, destacando-se, na esfera da administração pública, a Emenda Constitucional nº 19/1998 e suas regulamentações.

No campo da educação, a longa disputa travada entre segmentos ditos mais progressistas e os conservadores findou com uma ampla reforma educacional abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. No âmbito da administração pública, por meio da reforma do aparelho de Estado, o Poder Executivo impôs a nova gerência pública

---

**3** Expressão presente em depoimentos e discursos do Presidente Fernando Collor, durante seu governo, no período de 1990-1992.



– a administração gerencial – referida como a solução redentora para inserir o país na modernidade apresentada pela globalização.

Com efeito, o novo paradigma para a administração pública, cuja racionalidade baseia-se em critérios técnicos de eficiência e qualidade, importado da iniciativa privada, foi-se consolidando até o presente momento. Sua implantação implicou, entre outras, profundas mudanças no caráter das instituições, suas finalidades e sua relação com o público, bem como nas relações com seus trabalhadores. As escolas e as universidades públicas foram fortemente atingidas. Há que se considerar que a instituição escolar no Brasil vem sofrendo uma série de modificações ao longo de sua história, tanto na estrutura e organização, quanto na sua gestão, passando do modelo tradicional para o técnico-burocrático. Atualmente, a educação tem padecido da perda de qualidade do ensino, fato reconhecido inclusive por estatísticas oficiais. As condições de trabalho dos educadores, envolvendo desde as relativas ao espaço físico até as relacionadas a remuneração, em geral, são reconhecidamente precárias, afirmativa válida tanto para grande parte das escolas públicas quanto particulares, embora haja discrepâncias entre escolas da mesma rede.

Deve-se assinalar que os meios utilizados pelo Governo, sob alegação de conferir qualidade aos serviços públicos, foram a retirada de normas e controles desnecessários, a flexibilização da gestão e a ênfase no desempenho. Para tanto, algumas estratégias foram priorizadas: flexibilizar a estabilidade dos servidores públicos alterando as relações de trabalho e emprego no setor público, que, por sua vez, passa a ter, como característica primordial, o caráter de público não-estatal, o que passa a considerar legal a demissão por falta grave, por insuficiência de desempenho



e por excesso de quadros; a permitir regimes jurídicos diferenciados e a admissão por regime celetista; manter admissão por concurso público somente para servidores estatutários; alterar o sistema de aposentadoria e pensões dos servidores, suprimindo as aposentadorias integral e precoce e vinculando-as ao tempo de trabalho para o Estado ou à contribuição.

Assim, o Governo recorreu a várias medidas de ajustes destinadas aos assalariados dos serviços públicos, relativas à implantação de novas relações de trabalho no setor público, como condições necessárias à implantação de sua política. Entre essas medidas, destacam-se o congelamento de salários, a suspensão da readmissão de servidores anistiados, a limitação de despesas com pessoal, a proibição de conversão de um terço das férias, a eliminação de ganho na passagem para a inatividade, a ampliação de 10% para 25% do desconto em favor da União, o fornecimento do tíquete alimentação em dinheiro – sem reajuste e restrito a apenas para quem cumpre jornada de 40 horas –, o fim de horas extras, a transformação dos quintos em décimos, a ampliação de 5 para 14 anos do prazo para incorporar gratificação, a transformação do anuênio em quinquênio, o fim da licença prêmio, a extinção do turno de seis horas, a instituição do Plano de Desligamento Voluntário (PDV), entre outras. É fato que os servidores públicos estão submetidos, desde o início da década de 1990, a um arrocho salarial sem precedentes na história.

Em seu estudo, Krein e Oliviera (1999) ressaltam que várias iniciativas do Governo efetivadas no período 1995-1998 ocorreram por meio de medidas tópicas, atuando pelas linhas de menor resistência dos trabalhadores, implicando grandes mudanças institucionais e nas



relações de trabalho no país, tanto no âmbito da iniciativa privada como no setor público. Para o autor:

Tais medidas evidenciam uma tendência clara à desregulamentação dos direitos sociais e à ampliação do grau de flexibilidade de nosso sistema de relações de trabalho, que, apesar da existência de uma legislação extensa e detalhada, sempre foi relativamente flexível, particularmente no que diz respeito às condições de contratação e demissão e à mobilidade funcional do trabalhador na empresa. (KREIN; OLIVEIRA, 1999, p. 640).

Ressalta ainda o autor que essa tendência esteve claramente presente na limitação ao exercício da atividade sindical de servidores públicos bem como no não reconhecimento do seu direito de greve, ambos garantidos na Constituição. Especialmente quanto às greves, lembra ainda o autor que não falta, sobretudo por parte do Governo Federal, a adoção de medidas punitivas àqueles que participarem de movimentos grevistas e paralisações. A atualidade dessas medidas ajuda a compreender o papel do Estado na sociedade capitalista, sobretudo em situações de crise.

Os servidores públicos federais, entre os quais estão os docentes universitários, tiveram seu trabalho regulado, na década de 1990, por duas grandes normativas principais, que logo foram sendo destituídas: a Constituição Federal de 1998 (CF/1998) e o Regime Jurídico Único, instituído em 1990.

Os governos de Lula e Dilma, com suas características, prioridades e contradições deram prosseguimento, aprofundaram e consolidaram o projeto anterior. De um



lado amplificaram a privatização dos serviços públicos por meio de uma política de concessão, que favoreceu a iniciativa privada de diferentes ramos, as quais obtiveram grandes taxas de lucro. De outro, aceleraram o processo desregulamentador dos direitos sociais e de ampliação do grau de flexibilidade do sistema de relações de trabalho no setor público, como se procurou demonstrar, por meio da EC 41/200, da Lei nº 10.887/2004, da Emenda Constitucional n.º 47/2005 (EC 47/2005), da Lei nº 12.618/2012, entre outras medidas, cujos efeitos ainda são ignorados por uma grande maioria da população.

O aprofundamento da crise econômica e política, evidenciada nas Jornadas de Junho<sup>4</sup> de 2013, e a ascensão de setores de extrema direita acarretaram o *impeachment* da presidenta Dilma e a assunção de Temer, que acelera a aprovação de medidas duras, requeridas pelos capitais em crise. É nesse contexto que se situam as já citadas EC 95/20016, a lei de terceirização e a reforma trabalhista, que foram aprovadas em meio a sistemáticos crescentes cortes orçamentários da área social, de verbas de custeio e investimento na infraestrutura e, em particular, na educação e nas universidades federais.

Os efeitos desse conjunto de medidas já se fazem visíveis. O sucateamento e a perda de autonomia financeira e inviabilização da gestão das universidades públicas são crescentes. Por outro lado, o desrespeito à data base, à reposição de perdas salariais, aos reajustes lineares, assim como a desestruturação da carreira docente, a criação da classe de professor adjunto, aumento da relação professor aluno por meio do REUNE, a criação da figura do professor

---

4 Ver Dossiê: Jornadas de Junho em: <http://passapalavra.info/2014/06/95887/>



equivalente, a eliminação crescente dos concursos públicos e da reposição das vacâncias, das progressões e das promoções, a terceirização das atividades meio – e a partir de 2017, das atividades fim – e tantas outras medidas que não puderam ser tratadas no presente capítulo conformam um profundo quadro de precarização das condições gerais de ensino e de trabalho dos docentes e demais trabalhadores da educação das instituições.

É preciso considerar ainda os projetos de lei e emendas constitucionais anunciadas ou já em tramitação no Congresso Nacional, que tratam de temas da mais alta relevância, tais como a reforma da previdência e a de desvinculação total do Orçamento Geral da União, que ameaça diretamente áreas como a saúde e a educação. Adiciona-se a isso a demissão de servidores públicos estáveis por insuficiência de desempenho ou de recursos. Ora, tal como anunciado na EC 19/1998, as universidades federais se aproximam do destino que lhes foi traçado, ou seja, de se tornarem ou serem geridas por organizações sociais, o que nada mais é que a terceirização irrestrita, a total privatização, só evitada se essas contradições trouxerem à tona um conflito social capaz de frear ou reverter o processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem qualquer pretensão de encerrar o debate proposto neste capítulo, dada a sua incompletude e seu presentismo, o presente estudo propõe algumas questões para aprofundamento e debate. O resultado parcial do estudo indica que, embora permaneçam diferenças significativas nas condições gerais de trabalho dos docentes das IES públicas e privadas, há muitos pontos em comum entre



eles. A fronteira que separa as realidades dessas duas categorias de docentes se torna cada vez mais tênues.

A flexibilização das relações, dos processos e das condições de trabalho dos professores universitários em instituições públicas e privadas, iniciada a partir da década de 1990, que revelou a intensificação e a precarização do trabalho e segmentação da classe, aprofunda-se com a nova legislação aprovada a partir de 2003 e 2017, vulnerabilizando ainda mais os trabalhadores docentes. Indubitavelmente, todo esse processo leva os docentes desses dois setores rumo à proletarização.

Se, na perspectiva dialética, é possível vislumbrar algo de positivo nesse processo tão deletério para o conjunto da classe trabalhadora, é justamente a potencialidade que se abre de sua unificação, com a inserção dos trabalhadores docentes universitários na luta não somente contra o ajuste estrutural, mas também na luta anti-sistêmica. ●

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. A sociedade da terceirização total. *Revista da ABET*, n. 14 (1), p. 6-14 Jan. / Jun., 2015. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/issue/view/1643/showToc>. Acesso em: 28 jul. 2018.

ARAÚJO, Wanderson Pereira. *Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise na perspectiva da Ontologia do Ser Social*. 2018. 293 f. Tese de Doutorado (PPGE) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte. 2018.



BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007

FERRARO, Suzani Andrade. As emendas constitucionais n. 20/1998 e n. 41/2003 e o equilíbrio financeiro e atuarial nos regimes de previdência social. 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GODOI, Ana. A situação econômica atual do Brasil: alguns apontamentos. *Boletim Contra-Corrente*, ano 8, n.73 Mar., 2018. Disponível em: <http://ilaese.org.br/contracorrente-no-73/> Acesso em: 12 de dez. 2018.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (ILAESE). Panorama Econômico. BOLETIM SEMESTRAL DE CONJUNTURA ECONÔMICA DO INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS SÃO PAULO JULHO (2018). Disponível em <http://ilaese.org.br/wp-content/uploads/2018/08/panorama-economico.pdf>. Acesso em: 20 dez.2018.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 29.10.2018.

KREIN, J. D.; OLIVEIRA, M. A. de. Mudanças institucionais e relações de trabalho: as iniciativas do governo FHC no período 1995-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 1999, Belo Horizonte. *Anais...* São Paulo: ABET. v. 1



MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), p. 73-91 © 2010, CIED - Universidade do Minho, 2010.

MATTOS, Mauro Roberto Gomes de. *Aposentadoria dos servidores públicos federais após as reformas da Constituição*. 2004. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/5733/aposentadoria-dos-servidores-publicos-federais-apos-as-reformas-da-constituicao/3>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, p. 141-160, 2010.

MELO, Savana Diniz Gomes; SILVA, Paula Francisca da. O trabalho docente na educação básica e educação Superior: especificidades e generalidades. In. GOMES, Suzana dos Santos; QUARESMA, Adilene Gomes. *Políticas e Práticas na Educação Básica e Superior* :Desafios da contemporaneidade. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

NEVES, I. S. V. Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância. 2011. 203 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RODRIGUES FILHO, José Albertino Fiorentino. *Trabalho docente no ensino superior: uma análise das políticas retributórias e seus efeitos*. 2015. 125 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SALLES, M. De A. S. A jornada de trabalho e a remuneração do docente de ensino superior em instituições privadas. *Fatonotório*, 31 jan. 2011. Disponível em: <http://www.fatonotorio.com.br/artigos/ver/26/a-jornada-de-trabalho-e-a-remuneracao-do-docente-de-ensino-superior-em-instituicoes-privadas>. Acesso em: 14 out. 2011.



SANTOS, Oder José dos. *Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, n. 10, dez. 1989.

SGUISSARDI, V. Trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y conocimiento*, v. 2, n. 2, p. 142-162, 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. 2017. *A busca por resultados comercializáveis: para quem?* Marília: Projeto Editorial Práxis; Rede de Estudos sobre o Trabalho, 2017.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE MINAS GERAIS (SINPRO-MG). Efeito reforma trabalhista: acordos entre patrões e empregados caem pela metade, Belo Horizonte: SINPRO/MG, 2018. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/noticias/efeito-reforma-trabalhista-acordos-entre-patroes-e-empregados-caem-pela-metade//>. Acesso em: 26 mar. de 2019.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE MINAS GERAIS (SINPRO-MG). Reforma trabalhista: quando explorar já não basta. Caxias do Sul: SINPRO/Caxias, 2017. Disponível em: <https://www.sinprocaxias.com.br/acervo/artigos/reforma-trabalhista-quando-explorar-ja-nao-basta.html?busca=reforma%20trabalhista>. Acesso em: 26 de março de 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO FEDERAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS (SITRAEMG); INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (ILAESE). *Finanças Públicas e o Judiciário: Crise para quem?* Disponível em: <http://ilaese.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Estudo-Finan%C3%A7as-da-Uni%C3%A3o-e-Judici%C3%A1rio-2018.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.



SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). *Cartilha Regime de Previdência complementar. Funpresp. 2013.* Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/banner/cartilha/cartilha.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.



# O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EaD: RISCOS REAIS E AMEAÇAS VIRTUAIS

*Simão Pedro Marinho  
Edson Moura da Silva  
Paula Andréa de Oliveira e Silva  
Rejane Steidel*

## INTRODUÇÃO

**A** figura do professor está presente desde a educação primitiva na imagem dos chefes de família, dos líderes das tribos ou chefes religiosos e que ensinavam as crianças a cultura e os saberes de gerações passadas. Independente do papel da educação no decorrer da história, o professor sempre foi uma figura central na relação ensino e aprendizagem. Ao longo do tempo passou do status de uma função vocacional para uma função profissional e sua formação foi institucionalizada nos cursos de formação de professores e suas atividades ajustadas mediante às alterações ocorridas nas escolas.

Com o advento da internet, uma nova forma de fazer Educação a Distância (EaD) se efetivou e a função docente foi novamente impactada pela transformação ocorrida nas escolas diante das inovações tecnológicas e de uma educação sem fronteiras. O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) alterou as concepções de tempo e espaço na vida das pessoas e acabou por transformar os modelos de construção do conhecimento. Novos espaços, como a sala de bits e a universidade virtual, se configuram.



Para Tavares e Oliveira (2014, p. 244) “na sociedade capitalista, as tecnologias, em geral, têm desempenhado um papel estratégico para a acumulação de capital, sendo fundamental a função cumprida neste processo pela educação”.

No Brasil, todos os mais recentes movimentos ocorridos em prol da EaD tiveram sua origem na proposta de expansão do acesso ao ensino superior para a população, na necessidade de que as políticas públicas possam dar respostas à sociedade em um dos seus legítimos anseios, especialmente das classes menos favorecidas. E, com certeza, as instituições particulares, especialmente as que visam lucros, encontraram na EaD um potencial nicho de mercado a ser explorado, desnudando o crescente processo de mercantilização de ensino, pois agora pode-se atender por atacado a massa que anseia por conhecimento.

Constata-se, especialmente no segundo decênio do Século XXI, um crescimento exponencial da EaD no Brasil. Se em 2007 o número de matriculados em cursos superiores oferecidos em EaD equivalia a algo em torno de 7,5% do total de estudantes, em 2017 o índice chega a 21,2%.

É importante destacar que, se em 2017 o número de ingressantes no Ensino Superior presencial permaneceu praticamente estagnado (aumento de 0,5%) na comparação com 2016, na EaD registrou-se um aumento da ordem aproximada de 27,3 %, evidenciando a tendência de alta nesse tipo de ensino.

De acordo com o último censo da EaD realizado pela ABED (2017), 34% das instituições de ensino superior (IES) que ofertam a EaD são privadas com fins lucrativos, enquanto das IES públicas, 70% das federais e 58% das



estaduais oferecem essa modalidade de educação e 64% dessas IES estão no mercado educacional há mais de 20 anos. Por porte de IES, o censo da ABED demonstra que 37% têm até 1.000 alunos, 31% entre 1.000 e 4.999 alunos, 11% entre 5.000 e 9.999 alunos, 10% entre 10.000 e 49.000 alunos, 3% entre 50.000 e 100.000 alunos e 3% 100.000 e 500.000 alunos (ABED, 2017), totalizando-se em média, 8,2 milhões de alunos matriculados, em 2018, em diferentes tipos de cursos (ensino superior, formação continuada) nesse modelo. Como a sala de aula da EaD não possui a limitação de espaço físico imposta por paredes, o número de estudantes varia entre 30 e 500 alunos por turma/disciplina. O censo da ABED apresentou também em número absolutos um total de 14.942 docentes envolvidos na EaD. Esse dado não permite a construção de uma relação entre número de alunos e número de docentes, em função das informações serem superficiais, mas sugere uma relação grande de alunos para cada docente atuante na EaD.

Essa informação nos remete à Taylor (1856) e a teoria por ele desenvolvida nas organizações no início do Século XX, na qual uma das principais linhas de raciocínio era a divisão do trabalho para racionalizar as tarefas de modo a torna-las mais produtivas. No seu ideário, o trabalhador “necessitava de força e energia de uma empilhadeira e de inteligência ‘lerda’”, ou seja, deveria “ter mentalidade bovina necessária ao trabalho físico embrutecedor, sem queixas ou fadigas e feliz por ganhar alguns trocados extras ao final do dia.” (GABOR, 2001, p.18). O menor tempo de trabalho aumentava a produção sem aumentar a renda e a distribuição das atividades entre vários profissionais permitia o rebaixamento dos salários, além de responsabilizar os profissionais com maior qualificação



para as tarefas de planejamento enquanto as demais, mais operacionais, ficavam por conta dos trabalhadores com menor qualificação.

Na EaD, ainda que imperando um discurso de modernidade, constata-se situações que mostram a persistência de um modelo taylorista de formação (REZENDE, 2017). Registra-se uma estreita divisão do trabalho, entre professores conteudistas, formadores e tutores (no caso, o trabalhador de menor qualificação), com toda uma sobrecarga de trabalho, busca-se o aumento vertiginoso da quantidade do “produto”, i.e. o aluno, mantendo-se um número elevado por turma/disciplina, o excesso de atividades a serem desenvolvidas pelos docentes, em troca de uma baixa remuneração (no caso da UAB a remuneração se dá através de bolsas), tudo isto vindo refletir na qualidade de vida e na saúde do trabalhador docente nos tempos modernos.

## RISCOS REAIS – A DOCÊNCIA IMPOSTA

A expansão acelerada da EaD em IES privadas, assentada na justificativa de que o Brasil precisa ter mais estudantes em cursos de nível superior, aproximando-se de indicadores de países vizinhos, gera um novo movimento: o de levar os docentes que nelas atuam no ensino dito presencial para a sala de aula virtual. O exercício da docência, em um certo nível, deixa de ser opção para tornar-se uma imposição.

Silva (2018) promoveu estudos junto a docentes que se viram obrigados a atuar em disciplinas na EaD. Em uma IES investigada pelo autor, os professores eram contratados com uma determinada carga horária semanal para o exercício das suas atividades profissionais, o ensino presencial. Ali, o processo de inserção de alunos se dá



apenas no início do ano letivo, ou seja, apenas uma vez por ano, em estratégia que se amplia nas instituições privadas de ensino superior face à redução da demanda de alunos. Dessa forma, o ciclo de atuação docente em uma determinada disciplina segue a periodicidade do curso, pois o segundo semestre traz consigo outras disciplinas, conforme a matriz curricular vigente. Sob a alegação de evitar a redução de carga horária docente, com as implicações da redução de horas contratadas e salários, a IES acaba forçando um vínculo compulsório docente, substituindo as horas/aula presenciais por hora/aula em EaD, espaço de formação que se amplia a olhos vistos.

Na pesquisa realizada por Silva (2018), os docentes registraram que, por determinação institucional, tiveram que ministrar disciplinas na EaD sobre as quais não tinham domínio, conhecimento e/ou experiência profissional. O professor, como estratégia única para a manutenção do vínculo de trabalho, se vê compulsoriamente atuando na sala de aula virtual, ainda que não tenha isso como desejo ou propósito profissional e careça de uma formação para a função. A preparação para a docência virtual que virá, se vier, se restringe a um treinamento, aligeirado, sobre os recursos do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela IES, como se a formação de um professor se resumisse ao domínio de ferramentas.

É interessante notar que a história parece se repetir, como tragédia ou farsa. Essa realidade que ora se constata de fato se assemelha com a demanda apresentada na Europa no século XIV, quando foram fundadas as escolas elementares para as massas. Para que pudesse se atender a toda a demanda existente, foram convocados colaboradores para atuarem no exercício da função docente. “Esses colaboradores deveriam fazer uma profissão de fé, jurando



fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário” (ALVES, 2006, p. 9). Se aqueles professores de ontem não recebiam formação para o exercício da profissão docente, nada ficamos a dever hoje, pois os nossos também não recebem treinamento para aplicação dos recursos disponíveis e utilizáveis na plataforma do AVA, ou quando isso acontece, restringe-se ao mínimo. Formação mínima, conforme preconizada por Talyor?

Os dados sobre as pressões normativas, condições de trabalho e sofrimento docente na EaD nas IES particulares são alarmantes. As salas de aulas virtuais possibilitam o aumento vertiginoso do número de alunos. O espaço destinado ao ensino e à aprendizagem agora não mais limitado, pelas paredes de tijolos e pelas carteiras distribuídas, a 60 estudantes, pode abrigar 300, 400, 500, até mesmo 600 alunos em uma mesma disciplina, nessa nova modalidade de ensino e de aprendizagem *on-line*. Ao professor caberá dar conta da missão de ensinar o que equivaleria a cinco, seis, sete ou mais turmas no curso presencial, recebendo o mesmo número de horas-aulas semanais como se atuasse na sala de tijolos, não na de bits. Mais labor em troca do mesmo salário.

O excesso de alunos, por exemplo, traz consigo outro tipo de pressão normativa que impetra, de forma silenciosa, um enorme volume de tarefas e atividades avaliativas que deverão ser elaboradas, revisadas, validadas e corrigidas em prazos exíguos. Cabe ao professor virtual dar celeridade ao seu fazer cotidiano, ainda que isto possa implicar em perda da qualidade do próprio trabalho.

A carga aumentada de trabalho, a repetição das tarefas, inclusive pelo elevado número de alunos, e o cansaço tomam conta do corpo, pois a rotina o consome. O docente



tem que estar ligado praticamente sete dias na semana, pois em geral lhe é solicitado que atenda os estudantes em até 48, 72 horas no máximo depois que eles levam alguma questão ou pedem esclarecimento de dúvidas. Na escola que não fecha, nem dorme, a qualquer momento o estudante pode fazer contato e respostas lhe deverão ser dadas rapidamente. As horas remuneradas são poucas para tanto trabalho, para tanto estado de alerta, para uma quase permanente vigília, a mais valia exacerbada se instaura. Os entrevistados por Silva (2018, p.218) deixam-nos os seus relatos, que ao final representam clamores.

Existe uma grande carga de leitura advinda das questões discursivas das atividades avaliativas, exercícios e provas (Prof.1); pelo diminuto prazo institucional estipulado para a correção de todo o trabalho, atrelado ao fato de inadequação dos recursos tecnológicos (internet de banda larga) para a realização da atividade demandada, pelo foco no volume de atividades produzidas em detrimento da qualidade da avaliação (Prof. 2); quantidade de trabalho despendido em casa em função do volume de leitura necessária para correção das atividades (Prof. 3); falta de recurso tecnológico para auxílio na detecção de plágio, excesso de volume de trabalho e inexistência de um processo que assegurasse a organização e a classificação das avaliações por turma e em ordem alfabética (Prof. 4) e; elevado número de alunos, a restrição do tempo estipulado para a correção das avaliações, ineficiência do sistema informativo para o lançamento das notas, falta de organização e classificação dos materiais de apoio físico e informatizado, ou seja, listas em ordem alfabética (Prof. 5).



A precarização do trabalho docente se instaura nas salas de aula virtuais. Os valores se transmutam. A insatisfação do corpo docente é generalizada quanto ao processo de correção das atividades avaliativas, conforme pode ser constatado nas percepções dos professores. Tais ideias encontram correlação com os apontamentos de Marinho e Rezende (2014) que afirmam que o elevado número de alunos por disciplina na EaD acaba por exigir do docente um esforço maior, na correção das atividades periódicas, gerando uma sobrecarga de trabalho e, em decorrência, a “sub-remuneração”.

A docência na educação on-line (EoL) apregoa o discurso eufemístico de trabalho remoto, no *home office*, no “aconchego do lar”. Mas tende a ocultar uma série de consequências negativas na saúde e na vida do professor. É possível constatar que existe por trás de um discurso de comodidade pelo trabalho realizado fora do ambiente institucional, uma “pseudoflexibilidade”, concernente ao local de trabalho, ao tempo e horário de trabalho, bem como do volume de tarefas e obrigações, reforçando a precarização do trabalho docente em detrimento da majoração da exploração capitalista (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008).

Para dar cabo de tal demanda, os docentes, não raro, viram as noites no trabalho, nas horas às quais se dedicam ao labor “no aconchego do lar”.

Os professores sofrem com o trabalho docente na EaD. Trabalho e sofrimento não podem ser dissociados. Contudo, o sofrimento pode ser acentuado na medida em que a incidência das submissões e pressões acometidas pelo trabalho se tornam constantes. É necessário um ajuste do ritmo, da carga de trabalho, da hierarquia e do controle, para o equilíbrio entre a subjetividade e a organização do



trabalho (DEJOURS, 1992). Entretanto, parece-nos que esse caminho está um tanto distante do discurso hegemônico na EaD.

Impressionam os relatos de docentes sobre a existência do incômodo causado pelo excesso de trabalho, pela vigilância e controle permanentes, observados pelo panóptico do AVA, bem como pelo sentimento de abandono e de esgotamento físico, pelo incômodo generalizado, por tarefas enfadonhas, que geram desconforto e desprazer (SILVA, 2018). Em troca de tudo disso, a falta de reconhecimento, a baixa remuneração.

Tais sentimentos de comiseração docente se traduzem no juízo que fazem de sua própria profissão, em que o professor não tem uma remuneração adequada, não se faz escutar, muitas vezes é “isolado, humilhado pelos alunos e pela hierarquia, ao mesmo tempo, interiorizou sua condição e depreciou seu próprio trabalho” (DHERBÊCOURT, 1975, apud ESTEVE 1999, p. 38).

Entre as principais queixas dos professores que atuam/ atuaram na EaD por força da imposição institucional, estão o recorrente de mal-estar físico e preocupação com a saúde mental, devido aos diversos fatores, seja para dar conta do excesso de cobrança, vigilância e tarefas realizadas, seja pelo excesso de alunos, pela pressão e sobrecarga de atividades profissionais, seja por um esgotamento físico e mental, causado, principalmente, pelo volume de trabalho e pelo curto tempo que têm para entrega dos resultados (SILVA, 2018). Para dar conta de tais incômodos e mal-estar, os professores buscam ajuda médica para minimizar os efeitos causados pela prática à qual foram impostos. Os professores clamam por um auxílio terapêutico para a retomada do bem-estar físico. Tal fato encontra consonância com os apontamentos de



Falcão e Macedo (2005) que afirmam ser necessário que o sujeito seja escutado e articule o que há e habita dentro de si a fim de amenizar os seus sofrimentos. Do contrário, o corpo acaba expressando aquilo que as palavras não conseguem verbalizar e a dor surge como expressão da não verbalização do incômodo.

É notório que o compromisso do corpo docente com as suas atividades profissionais em todas as modalidades de ensino ultrapassa as horas contratuais. Não se ganha proporcionalmente ao que se trabalha. Essa realidade não pode ser reverberada pelo discurso do sacerdócio. O labor é peculiar ao processo, mas a prática do pagar “menos do que vale” acaba por materializar a precarização e exploração do trabalho docente, culminando no desconforto e mal-estar nos professores. O absentismo tem sido uma resposta para o mal-estar, o adoecimento do professor. Mas na educação on-line sequer podemos falar em absentismo, o professor trabalhará em casa, ainda que “de atestado”.

A atuação compulsória na EaD nas IES privadas aponta para consequências desastrosas para o docente. O número excessivo de alunos na sala de aula virtual perpetra a senescência, uma degeneração da saúde. O discurso reverberado de que o trabalho remoto alude ao conforto do lar, sem o stress de uma sala de aula presencial, beira, no mínimo, eufemismo, já que, se por um lado mascara o excesso de tempo despendido com as atividades profissionais, por outro oculta a maximização dos resultados obtidos e a redução de custos diretos e indiretos advindos com as disciplinas na EaD. No jogo do perde e ganha, as IES continuam ganhando mais alunos, enquanto os professores perdem saúde, com que ganham os profissionais de saúde e as indústrias farmacêuticas.



## RISCOS REAIS – A NOVA LEGISLAÇÃO TRABALHISTA

A globalização, com seus impactos sobre o mercado notadamente a partir da década de 1990, traz consigo transformações nas mais diversas áreas de atuação, dentre elas, a educação escolar. A globalização desafia os profissionais a atuarem de forma mais dinâmica, inovadora e sobretudo, comportamental. No modelo imposto, tais requisitos serão definidores da permanência no mercado de trabalho ou da exclusão.

A globalização, com o surgimento de novas tecnologias de base digital, como o avanço das telecomunicações e da informática, contribuiu para que ocorressem mudanças, também, na Educação. Tais mudanças por vezes são sutis e em outras causam uma avalanche na vida do docente, com os profissionais da educação sendo levados por ondas de grandes transformações nas práticas de ensino. Essa realidade nos inquieta, enquanto docentes comprometidos com a responsabilidade ética e transformacional da aula e ainda com a responsabilidades de que as IES têm de oferecer, ao mercado de trabalho cada vez mais exigente, pessoas com a capacidade de contribuir para com a sociedade que se transmuta.

O novo cenário mundial está,

[...] caracterizado como um patamar superior do capitalismo monopolista, no qual o conteúdo e a forma de organização do trabalho e da produção, bem como as relações de poder e as relações sociais, foram particularmente alterados. (OLIVEIRA, 2011, p. 91)



Com as transformações forjadas pela globalização, com alterações no mercado de trabalho, o capital vê a necessidade de novas regulações do trabalho, clama por novas legislações. E o Brasil segue nessa onda. Uma recente modificação da legislação trabalhista, que provoca reações das mais diversas naturezas, traz em seu bojo o que entendemos como novas formas de precarização do trabalho.

Uma das formas de precarização do trabalho está consubstanciada na terceirização das atividades primárias, recentemente reconhecida de pleno pelo Supremo Tribunal Federal. Agora é possível sublocar a mão-de-obra de todo e qualquer trabalhador. A terceirização de todas as atividades, primárias, secundárias, terciárias, quais sejam, enfim chegou. Empresas podem ter só fachada, pois os serviços e servidores estarão em outros lugares. A escola virtual agora pode ser apenas um endereço na internet, ficam dispensados os espaços para os servidores de internet, para os funcionários de TI ou outros. A terceirização já é uma realidade na educação superior, IES já terceirizam a formação *on-line* de seus alunos. Alguém que não compartilha espaços de formação e aprendizagem com docentes de uma IES assume em parte a formação de seus alunos. Essa formação, que toma características de apêndice, necessariamente não guarda relação com aquela que é oferecida no presencial.

Uma outra novidade, potencializando riscos, é a regulação do contrato de trabalho intermitente, conforme previsto no Parágrafo 3º do Art. 443, da CLT.

§ 3º Considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com



subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria (BRASIL, 2017).

Para França (2017), o contrato de trabalho intermitente abala os alicerces do Direito do Trabalho em vários aspectos. Mas certamente as empresas estarão lançando mão dele. No caso de IES privadas que ofereçam EoL, um docente será contratado para fazer o *design* instrucional de um curso. Depois a formação ficará entregue a outros, se não a uma máquina. Se for o caso, algum tempo depois a mesma IES o recontratará para atualizar o curso. Contrato por pouco tempo, mas o suficiente para ajustes, atualizações.

A CLT, em seu Art. 75-B, passou a considerar como teletrabalho “a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo”. Ainda não se tem notícia se haverá um novo tipo de contrato de trabalho por parte das IES definido o teletrabalho. Inclusive os sindicatos de trabalhadores de ensino precisarão movimentar-se para discutir essa questão nas negociações entre patrões e representantes de empregados, se persistirem.

Enfim,

nesse contexto meio esquizofrênico, que o bombardeia com elementos estranhos, o Direito do Trabalho



começa a viver uma crise de identidade. Afinal, ele sempre nos disse que “trabalho não é mercadoria”, assim como nos ensinava a aplicar a norma mais favorável ao trabalhador e a desconfiar dos acordos de vontade. Hoje, no entanto, ele respalda a terceirização, que mercantiliza o trabalhador; faz concessões à autonomia coletiva e até mesmo ao acordo individual de vontades, sem cuidar do equilíbrio entre os atores sociais; e faz acenos em direção à declaração formal de vontade, sem criar mecanismos que garantam sua vontade real. (VIANA, 2017)

Parece-nos, pois, inconteste que

a Lei 13.467/2017 apresenta-se claramente como instrumento a serviço dos interesses dos empregadores e resultará em maior lucratividade e aumento significativos de seus rendimentos, a exemplo do novos modelos de contratos de trabalho, prestação de serviços por pessoa jurídica, a não integração ao salários de benefícios, trabalho em condições insalubres para gestantes, fim das horas *in itinere*, revogação de regras sobre a jornada de trabalho, dispensa das homologações pelos sindicatos, dentre outras que ferem princípios como da razoabilidade, lealdade e transparência (SOUZA JÚNIOR, 2017).

Imaginar que a escola de ensino superior brasileira privada não estará entre aquelas empresas que aproveitarão das circunstâncias para fazer crescer seus rendimentos e aumentar sua lucratividade é uma inocência que não podemos nos permitir.



# AMEAÇAS VIRTUAIS – A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A AUTOMAÇÃO

O avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente no que tange à chamada Inteligência Artificial (IA) e a aprendizagem pelas máquinas (*machinelearning*), que faz parte do conceito de IA e abrange ainda o com o “*deeplearning*”, recorrentemente gera especulações sobre os furtos de empregos. Se por um lado não faltam pesquisas que apontam essa realidade para um futuro breve, chegando-se a elencar profissões que estarão extintas em poucos anos, há quem preveja impactos de natureza diferente, apontando a emergência de novas profissões, que, isto é um consenso, exigirão aos trabalhadores uma escolaridade cada vez maior. Para alguns estudiosos, na medida em que inventamos maneiras de automatizar as atividades, poderemos criar espaços ou condições para que as pessoas assumam papéis mais complexos, trocando o trabalho físico, que marcou o período pré-industrial e, ainda, boa parte do industrial, pelo cognitivo, que caracteriza o trabalho estratégico e administrativo (gerencial) em uma sociedade globalizada, pós-industrial (ou da nova revolução industrial).

Em geral, na lista das profissões sob risco de extinção que recorrentemente são dadas a conhecer, não está o magistério. Afinal, é uma profissão que se assenta em relações pessoais, no atendimento a cada indivíduo em suas necessidades, é essencialmente um trabalho cognitivo. Além disso, a escola é um espaço de socialização que deve permanecer, mantendo, no mesmo lugar e por algum tempo em cada dia, alunos e professores. Mas nem tudo é simples, ou tão óbvio assim. Em 600 escolas da Educação Infantil na China, já está presente Keeko,



um robô que conta histórias e propõe exercícios lógicos para crianças, ainda que não substituindo de todo os professores. Keeko, como assistente de ensino, toma lugar de 600 pessoas. Keeko tem vantagens: não se cansa, não precisa de férias, nada recebe e nada reclama, não se associa em sindicatos, não faz greve. A diretora de uma das escolas onde Keeko “trabalha”, ainda que o reconheça como “emocionalmente mais estável” do que os humanos, o que pode ser interessante para um gestor escolar, crê que ainda demorará um pouco até que os robôs substituam os professores humanos. Mas não descarta tal possibilidade.

Em 2004, Levy e Murnane consideravam muito distante a possibilidade da troca de informações, em uma conversação, com um computador, em vez de outro ser humano. Para estes autores, a comunicação complexa permaneceria como um domínio humano na nova divisão de trabalho. Contudo, nova realidade se impõe. Ainda que nem todos o percebam, de um modo ou outro a IA já ocupa um grande espaço em nossas vidas. Os robôs “não-antropomórficos” já se relacionam conosco, sem que os percebamos. Nas redes sociais, especialmente nesse momento acalorado que vivemos na atual campanha eleitoral pela presidência da República, pessoas discutem com robôs. Em *sites* de compras, assistentes virtuais procuram esclarecer compradores em suas dúvidas. Em SAC, ao telefone, as máquinas “conversam” com os clientes, ajudando-os a resolver problemas, ouvindo suas queixas quanto a serviços. Clientes de um grande banco passam a ser atendidos pela Bia (sigla da inteligência artificial da instituição bancária) através de seus dispositivos móveis. Sim, já convivemos com muitos robôs no nosso cotidiano, ainda que invisíveis aos nossos olhos. E, com certeza, eles já “furtam” empregos de muitas pessoas, daquelas que no



cotidiano estão envolvidas na situação de ações repetitivas, dentro de rotinas. Essa é uma realidade, ainda que dura: os trabalhadores envolvidos em ações repetitivas estão sendo substituídos por robôs, máquinas.

Mas a educação não é assim, dirão alguns, aliviados com a perspectiva de que professores não serão jamais substituídos pelas máquinas. O *Centre for the New Economy and Society*, do *World Economic Forum* (2018) ainda assinala como estável a função do professor do ensino superior (WORLD ECONOMIC FORUM, 2018). Mas se voltarmos nossos olhares para a EoL, poderemos, sem muito esforço, encontrar ali trabalhos repetitivos. Para complicar, na EoL o estudante já está acostumado a interagir com a/atraves da máquina, já se desacostumou da presença física do professor. A substituição do professor pela máquina, por uma nova geração de máquinas que “pensam” (BRYNJOLFSSON, McAFEE, 2016), no seu “equivalente virtual” está potencializada, queiramos ou não.

Uma situação onde o uso de máquinas não é novidade na escola é nos testes, mais exatamente na sua correção. Nesse contexto, as máquinas são entendidas como dispositivos que poupam trabalho. Não é por outra razão que na EaD, com 300 ou mais alunos em uma turma, é estimulada a adoção de testes no formato de múltipla escolha, para diminuir o trabalho dos professores. Entretanto, algoritmos, que podemos entender como robôs, começam a ser utilizados na avaliação de ensaios escritos, em questões que em geral denominamos abertas ou discursivas. Quando os algoritmos começam a ser utilizados em uma atividade que é muito dependente de habilidades humanas, de capacidade de julgamento, como a análise de produções textuais (LOVATO et alii, 2016)



parece natural que os professores se preocupem, vendo a tecnologia como uma ameaça (FORD, 2015). Bem, os algoritmos estariam poupando trabalho aos professores, o que os justificaria; as máquinas não estariam tomando seus lugares na escola presencial. Mas e na escola *on-line*? Basta que em algum momento os professores alimentem um banco de dados de questões e a máquina, através da IA, comporá as provas, contando inclusive com o Big Data, fará a correção e registrará as notas. Seria um bem-vindo alívio para os professores que atuam na EaD. Mas daí para a IA elaborar os materiais de ensino será necessário muito tempo?

As videoaulas, que se tornam praticamente um elemento hegemônico no ensino *on-line*, apesar de serem não-interativas, na verdade uma *“fake-class”*, serão repetidas à exaustão, porque sempre disponíveis. Nas videoaulas poderá estar a única imagem de um professor *“humano”* na EoL, em um futuro não muito distante.

Os algoritmos assumirão as demais tarefas, inclusive nos fóruns e outras formas de interação do professor com os estudantes, com a tecnologia, que não dorme, não descansa, dando feedback instantâneo aos estudantes. Se os algoritmos já atuam na interlocução com clientes em vários sites de empresas, se representam mais de 40% dos responsáveis por mensagens e postagens em mídias sociais, como Facebook e Twitter, por que não poderiam *“conversar”* com os estudantes na EoL como se fossem os seus professores?

O avanço da automação, com robôs e algoritmos perfazendo funções, exercendo atividades, tem sustentação no fato de que reduz custos ao empresariado. Essa redução, é claro, pode reverter em benefício do comprador do produto ou serviço.



Na “indústria da Educação”, onde o produto que se fabrica é a formação de uma pessoa, não se pode desconsiderar a possibilidade de sérias alterações provocadas pela automação, especialmente no momento em que a escola se torna cada vez mais empresa. Já se considera a possibilidade do Big Data e da Analítica da Aprendizagem virem a se tornar parte das soluções instrucionais ao menos no Ensino Superior (PICCIANO, 2012).

Até agora a escola pareceu estar relativamente imune às mudanças que visam a produtividade que transformaram outras indústrias. Mas com seu avanço, a automação acabará por colocar em risco funções na escola, como a do próprio professor na EoL.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes que o leitor nos veja como ludditas da Era Digital, se já não o fez até aqui, é recomendado que deixemos claro que não nos opomos à EaD, sob que forma seja, utilize os recursos que usar, da carta à internet, ainda que considerado que ela não poderá se dar de forma indiscriminada em todas modalidades de ensino. Somos docentes que atuam em disciplinas *on-line* no ensino Superior, temos essa realidade no nosso cotidiano. Exatamente por isso, nos obrigamos a sermos críticos quanto à EaD, não a vemos como a mais nova, moderna panaceia para os problemas educacionais brasileiros, não concordamos com a sua adoção irrestrita. Como educadores, vemos com enormes ressalvas a proposta da EaD no Ensino Médio. Porém esta modalidade de ensino não é o objeto neste capítulo, possivelmente ficará para um outro texto. Aqui olhamos apenas o professor do ensino superior *on-line*. Tendo identificado coisas do seu cotidiano, caracterizado seus



dilemas e problemas ao fazermos nossas pesquisas, nos permitimos estabelecer riscos e ameaças à sua função. Não podemos crer que a qualidade na educação, sempre dependente de bons e comprometidos professores, estará assegurada na situação de precários contratos de trabalho, em relações marcadas pela incerteza.

À automação, como ameaça que vai se realizando, no caso do Brasil se junta uma nova legislação trabalhista, que oferece ao empregador um mundo praticamente sem limites. O empregador tudo pode, o empregado só pode esperar não ser demitido, trocado por um “colega” contratado por uma empresa de terceirização de mão-de-obra ou substituído por algoritmos. Quem sabe, lhe será oferecida a possibilidade de um contrato como pessoa jurídica, no que vem sendo conhecido como “pejotização”, ainda que, apontam alguns indicadores, como autônomos precisarão trabalhar muito mais para manter o padrão de vida que tinham enquanto empregados.

Se para os docentes que atuam no ensino superior presencial os avanços tecnológicos já estão significando trabalhar mais, em uma espiral ensandecida que lhes rouba o pouco do lazer do qual ainda desfrutam, para os da EaD podemos vislumbrar desde um aumento absurdo da quantidade de trabalho, como consequência da massificação, que contribui para o seu adoecimento, até mesmo a perda do emprego. No nosso entendimento, faz-se necessário reconhecer que entre os “empregados sob risco” hoje está o de professor do ensino superior *online*. Aquela figura que aparecia, quando aparecia, apenas nas videoaulas poderá desaparecer para sempre de trás da máquina, talvez tragada por ela. Com automação ou com a terceirização temos sérios riscos e ameaças da despersonalização da função docente na EoL. Sem



desconsiderar, no limite, que algoritmos sejam utilizados para criar máscaras humanas convincentes que substituirão os rostos de qualquer pessoa nos vídeos. Assim, graças à IA, novas faces substituirão as dos professores que estavam em velhas videoaulas. Graças à técnica do “DeepFake”, possível através de *app* como FakeApp, com a manipulação de imagens poderemos ter novos rostos falando a velha aula, em um admirável, ou assombroso, mundo novo.

Novos tempos implicam em novas decisões estratégicas. Mas decisões estratégicas não devem focar apenas lucros, mas sentidos. Como alerta Leonhard (2016, p.20),

as decisões sobre o desenvolvimento e os desdobramentos da tecnologia devem ser mais sobre criação de sentido, contexto, propósito, significado e relevância do que simplesmente focar em viabilidade, custo, escala, lucros e contribuições para o crescimento.

Nos tempos da automação, na Era da IA, o professor da EaD *on-line* terá menos trabalho, atuando lado a lado com as máquinas (DAUGHERTY, WILSON, 2018) ou será mais um trabalhador sem ocupação, substituído exatamente pelas máquinas? Máquinas que possuem a força física e a “inteligência lerda” (o educador Lauro de Oliveira Lima teria dito que o computador é um débil mental coma velocidade da luz), que eram preconizadas por Taylor, “trabalhadores” incansáveis, que não adoecem, não têm problemas pessoais, não questionam relações de trabalho; “trabalhadores” que, “servos” obedientes, atendem tempestivamente tudo o que lhes é demandado. A escola do tempo da Indústria 4.0, com a fábrica cujos processos avançam do automático para o autônomo, será menos



humana? Utopias ou distopias, não importa, a resposta só virá com o tempo. ●

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29ª. Reunião anual da ANPED. *Anais*, Caxambu: Anped, 2006.

ARNOSTI, Rebeca Possobom; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Profissão professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. *Educação: Teoria e Prática*, v. 23, n.44. p. 04-23, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EaD BR 2016. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: ABED, 2017. Disponível em [http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf). Acesso em 03 out. 2018.

BRASIL, SENADO. FERRAÇO, Ricardo. Parecer nº, de 2017 da Comissão de Assuntos Econômicos, sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=5302372&disposition=inline>>. Acesso em 23 nov. 2017.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas 2017*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em 06 out. 2018.



BRYNJOLFISSON, Erik; McAFFEE, Andrew. *The second machine age: work, progress and prosperity in a time of brilliant technologies*. 3.ed. New York: Norton & Company, 2016.

DAUGHERTY, Paul R.; WILSON, H. J. *Human + machine; reimagining work in the Age of AI*. Boston, Harvard Business Review Press, 2018.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

FALCÃO, Carolina Neumann de Barros; MACEDO, Monica Medeiros Kother. *A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta*. Psyché, v. IX, n.15, p.65-76, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/307/30715905.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FORD, Martin. *Rise of robots; technology and the threat of a jobless future*. New York, Basic Books, 2015.

FRANÇA, Fernando Cesar Teixeira. Novidades do Contrato de Trabalho na Reforma Trabalhista. In MONTEIRO, Carlos Augusto; GRANCONATO, Márcio (Org.). *Reforma Trabalhista*. São Paulo: Foco, 2017.

GABOR, Andréa. *Os filósofos do capitalismo: a genialidade dos homens que construíram o mundo dos negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

LEONHARD, Gerd . *Technology vs. Humanity: The coming clash between man and machine*. London: Fast Future Publishing, 2016.



LEVY, Frank; MURNANE, Richard J. *The new division of labor: how computers are creating the next job market*. Princeton, NJ: Princeton University, 2004.

LOVATO, Gustavo et alii. Uma ferramenta visual para análise de produções textuais dos estudantes. *Novas Tecnologias na Educação*, v.14, n.2, p.1.10, 2016.

MARINHO, Simão Pedro P. REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva. Disciplinas virtuais nos cursos de graduação, a busca por uma sustentabilidade pedagógica. *Educação & Linguagem*, v. 17, n. 2, p. 17-37, jul.- dez. 2014.

MILL, Daniel Ribeiro; SANTIAGO, F. Carla; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na Educação a Distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. *Revista extra-classe*, v.1, n.1, p. 56-73, 2008.

OLIVEIRA, D. M. As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação de professores. In: ANDRADE, J., PAIVA, L. (Orgs.). *As políticas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 90-107.

PICCIANO, Anthony G. The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v.16, n.3, p.9-20, 2012.

REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva. *Discursos e práticas que embaçam / embasam o taylorismo nos cursos de pedagogia a distância na Universidade Aberta do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2017. 309p.



SILVA, Edson Moura da. *Os professores de ensino superior e as pressões normativas para atuação na educação a distância*. 2018. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2018.

SOUZA JUNIOR. Ulisses Lopes de. *Reflexão sobre a reforma trabalhista brasileira*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/65938/reflexao-sobre-a-reforma-trabalhista-brasileira>. Acesso em 10 de out. 2017

TAVARES, Rosilene Horta; OLIVEIRA, Cristina Chaves de. Formação docente crítica em novas tecnologias. In: TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos (Org.). *Sociedade, educação e redes: desafios à formação crítica*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. Parte III, p 243 – 279.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'Ávila, Cristina Maria. (Orgs.). *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIANA, Marcio Tulio. *Livre-nos da livre negociação: aspectos subjetivos da reforma trabalhista*. Disponível em: < <https://www.anamatra.org.br/artigos/artigos/25658-livre-nos-da-livre-negociacao-aspectos-subjetivos-da-reforma-trabalhista/>>. Acesso em: 03 de out. 2017.

WORLD ECONOMIC FORUM. Centre for the New Economy and Society. *The Future of Jobs Report 2018*. Genebra: World Economic Forum. 2018.



# MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO TRABALHO DOCENTE

*Sara Shirley Belo Lança  
Suzana Santos Gomes  
Luiz Carlos Brant*

## INTRODUÇÃO

**O** presente estudo é proveniente de uma pesquisa que investigou o discurso de docentes acerca das manifestações de sofrimento e de sua relação com o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho docente, no âmbito de uma universidade pública federal. O percurso metodológico adotado teve como foco principal a abordagem quali-quantitativa.

Os instrumentos utilizados para a produção das informações foram aplicação de questionários e realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Para a análise das informações quantitativas, foi utilizada a estatística descritiva; para as qualitativas, foi utilizada a análise de conteúdo. Buscou-se incentivar, a partir das interações e dos diálogos, a livre expressão sobre a temática e sobre as experiências dos participantes da pesquisa, bem como a articulação de histórias de vida com contextos sócio-históricos, no intuito de permitir um aprofundamento nas investigações.

As reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990 provocaram a reconfiguração das universidades públicas federais, especialmente na organização do processo de trabalho docente.



Constatou-se, como implicações, acirramento da intensificação do trabalho, perda de autonomia no processo de trabalho, competições existentes nas universidades, elevadas exigências de produtivismo acadêmico e, conseqüentemente, manifestações de sofrimento.

O tema se mostra relevante para os docentes de universidades públicas federais, uma vez que as condições e a organização laborais nessas instituições são orientadas, sobretudo, por políticas educacionais regidas pela lógica mercantilista, a qual está centrada na eficiência e na produtividade, tendo as tecnologias digitais como dispositivos inerentes às atividades relacionadas ao trabalho.

Nos limites deste artigo, procurou-se responder às seguintes questões: Como os docentes têm lidado no cotidiano laboral com as manifestações de sofrimento, tais como angústias, medos, anseios, tristezas, insatisfações e fadiga crônica? Elas estão associadas à realização das “múltiplas tarefas” e ao uso intenso de tecnologias digitais no processo de trabalho? Quais são as formas de resistências por parte dos docentes?

## O CAMPO E OS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) situada na Região Sudeste do Brasil. Trata-se de uma instituição que desenvolve programas e projetos de ensino, nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento. Ocupa-se, também, da oferta de cursos de Educação Básica e Profissional.



A escolha desta IFES para a realização da pesquisa se deu por ser uma universidade que abriga um número expressivo de docentes e alunos, diversos grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), grande volume de publicações e atividades de extensão, entre outros aspectos, que permitiram inferir uma aproximação do contexto delimitado nas abordagens recentes encontradas na literatura e que fundamentaram este estudo sobre as condições laborais dos docentes de universidades públicas federais e da lógica que abrange a produção acadêmica dessas instituições. Ademais, esta IFES fomenta iniciativas de delineamento de políticas específicas em saúde que configurem respostas ao sofrimento mental identificado na academia.

Foram definidos como participantes os docentes de tempo integral, com dedicação exclusiva, que já passaram pelo estágio probatório. Conhecida a dimensão do universo, procedeu-se ao cálculo de uma amostra aleatória simples, na qual todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de serem escolhidos como elementos da amostra. Do universo de 2.471 docentes, 174 docentes constituíram a amostra do estudo, considerando um nível de confiança de 90% e margem de erro de 6%.

As informações quantitativas foram produzidas por meio de aplicação de questionário visando investigar o perfil docente (dados sociodemográficos, profissionais e o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho) e aplicação do *screening - Self-Report Questionnaire-20*. O SRQ-20 é instrumento validado no Brasil e destinado à detecção de sintomas, ou seja, sugere nível de suspeição (presença/ausência) de sofrimento psíquico ou distúrbios



psiquiátricos menores, por exemplo, depressão leve, ansiedade e agravos psicossomáticos que se manifestam no corpo, como dores de cabeça, insônia, entre outros. Com 159 respostas obtidas, a taxa de respostas foi de 91,4%.

Todas as informações foram organizadas em um banco de dados, armazenadas em um servidor particular, codificadas e analisadas, utilizando-se o *software* SPSS. Realizou-se também a análise de uma ou mais variáveis a partir dos dados de uma amostra extraída dessa população por meio da estatística inferencial cujo objetivo era obter uma afirmação acerca de uma população com base em uma amostra.

A amostra abrangeu docentes que pertenciam a oito áreas de conhecimento, Ciências da Saúde (24,5%) e Ciências Humanas (22,6%), Ciências Exatas e da Terra (11,9%), Ciências Sociais Aplicadas (11,3%), Ciências Biológicas (10,1%), Linguística, Letras e Arte (9,4%), Engenharias (6,3%), Ciências Agrárias (2,5%). Dos 159 participantes, foram identificados 66 do sexo masculino (42%) e 93 do feminino (58%). Quanto à idade, do total, cinco (3,1%) têm idade até 29 anos; 41(25,8%) de 30 a 39 anos; 32 (20,1%) entre 40 a 49 anos; 53 (33,3%) entre 50 e 59 anos; e dezesseis (10,1%) acima de 60 anos.

Quanto à classe que ocupam, identifica-se a predominância de docentes adjuntos: 73 (46%); seguidos dos associados: 49 (31%); titulares: 20 (12%); auxiliares: 3 (2%); e assistentes: 14 (9%).

No que tange às tecnologias digitais, identificou-se o uso em atividades administrativas, pedagógicas e relacionadas à pesquisa. A produção de textos acadêmicos, seguida de atividades de pesquisa, planejamento de aulas e avaliações, aulas presenciais e produção de materiais



didáticos são as cinco atividades em que os docentes utilizam tecnologias digitais com maior frequência.

Quanto ao SRQ-20, dos 159 respondentes, 118 (74%) não apresentaram sofrimento de acordo com as respostas a esse questionário, enquanto 41 (26%) manifestaram presença de sofrimento.

Após a identificação dos 41 docentes que apresentaram possibilidade de presença de sofrimento, o instrumento utilizado na busca de informações qualitativas foi a entrevista semiestruturada. Além da adesão voluntária ao estudo, os critérios de inclusão dos participantes que foram entrevistados individualmente compreenderam: atuação em cursos de graduação e/ou pós-graduação como docentes efetivos de dedicação exclusiva, relato de uso de tecnologias digitais no questionário e apresentação de escores maiores ou iguais a sete – probabilidade de presença de sofrimento no SRQ-20.

Realizaram-se nove entrevistas que foram gravadas em formato de áudio mp3 e transcritas para composição das informações destinadas à análise. Optou-se pela entrevista semiestruturada, no intuito de permitir a combinação de perguntas abertas e fechadas para que o entrevistado tivesse a possibilidade de discorrer com liberdade sobre o tema sem se prender às questões formuladas inicialmente (MINAYO; DESLANDES, 2009).

As informações produzidas foram transcritas, organizadas em unidades de conteúdos e agrupadas em categorias de análise com fundamento em Bardin (2011). Foi utilizado o modelo misto, no qual algumas categorias analíticas foram predefinidas, embora tenham sofrido modificações em função da análise.

Este modelo inicia-se com a definição de categorias fundamentadas nos conhecimentos teóricos do



pesquisador, mas possui caráter mutável, pois lhe permite levar em consideração todos os elementos identificados como significativos e que não foram predeterminados; se necessário, pode-se ampliar e/ou modificar o campo das categorias (LAVILLE *et al.*, 1999).

Após a exploração do material, identificaram-se quatro categorias: docência e infraestrutura tecnológica, avaliação de desempenho, relações interpessoais, estratégias de resistência.

## **SOFRIMENTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: TESSITURAS NO TRABALHO DOCENTE**

Em decorrência do atual modelo de organização da sociedade capitalista, constata-se no Brasil uma crescente demanda nos serviços de saúde relacionada a problemas psíquicos, assédios, estresse e outras manifestações.

Estatísticas da previdência social, apresentadas no período de 2012 a 2016, demonstram que os transtornos mentais e comportamentais ocupam o terceiro lugar no *ranking* de causas de afastamento do trabalho, considerando a concessão de auxílio-doença e aposentadoria por invalidez, que incide em benefícios por incapacidade temporária e permanente para o trabalho (BRASIL, 2017).

A análise dos dados apresentados infere também que, quando se considera o cenário geral dessas concessões, o agravo mental apresenta-se, com mais frequência, no afastamento temporário e não relacionado oficialmente à atividade do trabalhador, tendo em vista a resistência ao reconhecimento da relação entre as atividades laborais e o desenvolvimento de agravos psíquicos (BRASIL, 2017).



Nesse cenário, a manifestação do sofrimento como parte da vida humana e condição indispensável para a sobrevivência em situações adversas ou de elevada vulnerabilidade vem sendo obscurecida; no entanto, o sofrimento se constitui em um mecanismo de defesa, pois sinaliza a presença de um perigo, um alerta e prepara o sujeito para ações de enfrentamento.

Neste estudo foi considerada a definição de sofrimento na concepção de Freud (1920); o autor afirma que o sofrimento é um estado de expectativa diante do perigo e preparação para ele, ainda que seja um perigo desconhecido (angústia); medo, quando ele é conhecido; ou susto, quando o sujeito se depara com um perigo sem estar preparado para enfrentá-lo. O sofrimento se configura como uma reação do sujeito, uma manifestação da insistência em viver em um ambiente que, na maioria das vezes, não lhe é favorável.

Leão e Brant (2015) consideram que a manifestação do sofrimento impulsiona o indivíduo para ações de proteção diante do perigo trazendo uma dimensão de positividade, pois o sofrimento, ao ser identificado nas relações de trabalho, impulsiona o sujeito a uma luta política para o enfrentamento dos determinantes de seu sofrimento e não à autocomiseração.

No entanto, os autores analisam que, nas empresas pós-industriais, o sofrimento é uma dimensão “proibida” de se manifestar, pois a fraqueza, a humilhação, a pobreza material, o desequilíbrio emocional e a doença são constantemente associados às manifestações de sofrimento. Afirmam também que tristeza, desânimo, tédio, medo, entre outras expressões de sofrimento, são inerentes ao cotidiano do trabalho, sendo raros os momentos de satisfação do indivíduo.



Dessa forma, alertam ainda que o risco no ambiente laboral pode ou não ser reconhecido pelo sujeito como ameaça e, nesse sentido, a manifestação de sofrimento constitui um alerta para as necessidades de transformação no trabalho.

Kuenzer e Caldas (2009) afirmam que, atualmente, os trabalhadores da educação, se comparados com outras categorias de trabalhadores, também são superexplorados. No entanto, chamam atenção para o estabelecimento de especificidades do ponto de vista do sofrimento laboral, tendo em vista diversos elementos que têm interferido diretamente nas condições materiais e imateriais do trabalho docente na contemporaneidade.

Diante disso, buscou-se compreender as transformações ocorridas no processo de trabalho docente nas últimas décadas. Para analisar qualquer aspecto relacionado a esse tema, é importante retomar o contexto das reformas do Estado e as reformas educacionais consolidadas a partir da década 1990, na América Latina, e especialmente no contexto brasileiro. Estas têm provocado diversas modificações na organização escolar e no processo de trabalho docente, desde a Educação Básica à Educação Superior, por meio da implantação de políticas educacionais e curriculares, fundamentadas na matriz neoliberal no contexto da reestruturação produtiva.

Nessa perspectiva, Mancebo (2007) identifica em seus estudos que as mudanças ocorridas na jornada de trabalho dos docentes, seja de ordem intensiva (aceleração na produção em um mesmo intervalo de tempo), seja de ordem extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), têm provocado análises e problematizações sobre “o aumento do sofrimento subjetivo; os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e o aprofundamento do individualismo



competitivo” (MANCEBO, 2007, p. 470). Esses elementos afetam a todos os trabalhadores nas escolas e demais instituições de ensino.

Sobre os efeitos dessa materialização, no tocante à Educação Superior, diversos estudos ressaltam que a identidade das IFES foi alterada em decorrência das mudanças sofridas pelas reformas, como: Santos (2004); Sguissard e Silva Júnior (2009); Maués (2010); Melo e Oliveira (2010); Oliveira (2010), entre outros.

Desse modo, instaura-se uma cultura acadêmica produtivista, voltada para a prática do capitalismo acadêmico baseado na lógica mercantil, submetida a novas regulações no âmbito do financiamento, da gestão e avaliação (MAUÉS, 2010).

Essa cultura centrada na lógica das competências, fomentada pelas avaliações de desempenho e aliada à mercantilização da universidade pública por meio do financiamento de pesquisas por empresas e programas governamentais, tem instaurado o produtivismo acadêmico destrutivo, que fomenta uma competição exacerbada no interior das universidades e afeta profundamente o trabalho docente.

Nessa perspectiva, a Maués (2010, p.152) complementa que, “a flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento, o adoecimento são expressões hoje que permeiam a vida do trabalhador docente” e conclui:

O individualismo, a competição, marcas do liberalismo, estão muito vivas nessa face perversa que a Universidade pública vem assumindo, e o professor, como um dos principais protagonistas da instituição, vem sendo penalizado nesse modelo de uma Universidade que teve sua identidade “alterada”, sua cultura acadêmica



modificada para se aproximar do mercado, sua autonomia violada e que, para sobreviver, instituiu o capitalismo acadêmico e a cultura da produtividade (MAUÉS, 2010, p.155).

Dados da pesquisa evidenciaram aspectos desse cenário no processo de trabalho do docente. Os participantes consideraram que as disputas de poder entre grupos e pares são acirradas pela elevada exigência de produtividade. Identificaram a predominância de uma lógica mercantil que ameaça a identidade da universidade como um bem público e traz implicações para as relações interpessoais, conforme os depoimentos dos participantes que se seguem.

As relações interpessoais, elas se deterioraram bastante na universidade como um todo por uma lógica externa de produtivismo, a lógica de quem produz, mas, principalmente na pós-graduação, as relações passam a ser atravessadas por essas avaliações de desempenho, então, isso traz um atrito sério e, como tudo na ciência e como tudo na universidade, passa por grupos específicos de quem tem mais poder, de quem tem menos poder.

É[...] eu acho que não são muito fáceis, eu acho que sempre existem muitas disputas, eu acho que não existe nada mais privatizado do que a universidade pública; é pública, mas tem um mestrado de fulano, um projeto de outro fulano, e essas relações não são muito institucionais, né?!

Corroborando com essa discussão, há estudos contemporâneos que investigam a competitividade



como um dos efeitos provocados pelas reformas das políticas educacionais implantadas nas últimas três décadas, sobretudo na prática universitária. Avaliação de desempenho para progressão de carreira, expansão das demandas de trabalho, exigências de qualidade, metas e excelência produtiva e busca de financiamento para pesquisas são considerados como elementos que fomentam a disputa, comprometem as relações entre os docentes e inibem a mobilização coletiva (MAUÉS, 2010).

Sobre as dificuldades encontradas para alcance das metas de publicação exigidas, os docentes relataram angústia e tristeza, pelo acirramento da competitividade entre os pares, estimulada pelo sistema.

Estamos todos sujeitos a conseguir publicar muito ou a não conseguir, seja por uma dificuldade do número de artigos, ou pelos próprios avaliadores. É um problema sistêmico na educação; com o tempo, os mesmos docentes tendem a produzir, esse grupo vai se fortalecendo cada vez mais e enfraquecendo os que não conseguem entrar. Sinceramente, o sistema [...] ele é cruel, isso deixa o professor angustiado, causa uma certa tristeza realmente [...]

Já a “pré-ocupação” sinaliza a existência de um duplo trabalho, antes e durante o fazer. A sobrecarga, em muitos casos, tem a sua gênese nessa situação que, por sua vez, não é reconhecida como trabalho na sua fase (pré).

Para alguns, essa manifestação de sofrimento ocorre particularmente na madrugada, provocando perturbações no sono: “às vezes, eu me pego dormindo pouco porque eu acordo preocupado com o que eu



tenho pra fazer; isso é um sintoma de sofrimento e não pode virar adoecimento”, conforme relato de um participante.

Tristeza, cansaço e insatisfação com a lógica dos sistemas de controle utilizados para regular o cumprimento de metas foram manifestações exteriorizadas por um docente:

Colegas estão sendo descredenciados já no fim da carreira, respeitadíssimos, que participaram da minha formação. Estão próximos de se aposentar e sendo descredenciados, porque não alcançam nível de produtividade. Isso, isso me entristece, me cansa, me faz sofrer [...]

Evidenciou-se, nessa corrida quantitativa para alcance da produtividade, o sacrifício do repouso, do lazer e das férias em favor da consagração da vida ao trabalho. A progressão de carreira exige de docentes mais jovens a realização de tarefas à exaustão, para cumprimento de todas as exigências de publicação; a disputa pelo espaço em meio aos grupos já estabelecidos requer um esforço intenso conforme relato do entrevistado.

Quando a gente é mais novo, a gente também é afoito pra construir a carreira, então, nesse ímpeto, você acha que tudo é importante, que toda participação é importante, tem uns que estão velhos e continuam achando assim, mas a sensatez não vem pra todo mundo com a idade [...]

Nesse cenário de flexibilização e intensificação do trabalho docente centrado na produtividade, as tecnologias



digitais<sup>1</sup> ampliam as possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, mantêm o elo docente com o trabalho e a instituição, mesmo que o profissional esteja fora da instituição, pois rompem as barreiras geográficas, espaciais e temporais, e contribuem para esse “extrapolamento” de limites da jornada contratada.

Na sociedade em rede, as relações entre espaço e tempo são definidas pelo uso das tecnologias digitais. O sequenciamento é negado no intuito de aniquilar o tempo. Este, por sua vez, é comprimido, como ocorre na realização de transações financeiras em frações de segundos, bem como na realização de tarefas simultâneas. Diante disso, o passado, o presente e o futuro fundem-se em uma ordem aleatória e contribuem para encobrir os ciclos vitais que constituem o trabalho (CASTELLS, 2015).

No contexto educacional, Oliveira (2010), ao investigar as possíveis alterações ocorridas pelo uso de tecnologias digitais, especialmente o computador e a internet, no processo de trabalho de docentes, constatou duas grandes alterações: a dissolução dos limites entre vida profissional e vida pessoal e a intensificação do

- 
- 1 Neste estudo foi considerada a definição de Tecnologias Digitais na concepção de Ribeiro (2014, p.25), “Um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, tablets e celulares são microcomputadores”.



trabalho, seja pelo aumento do ritmo de trabalho, seja pelo aumento do seu grau de complexidade.

Os contrastes presentes no redimensionamento das práticas do trabalho docente no contexto da sociedade em rede, na perspectiva espaço temporal, decorrentes da inserção das tecnologias digitais no trabalho docente, são problematizados por Fidalgo e Fidalgo, que identificam uma série de aspectos inerentes a esse processo. São eles:

[...] redefinição das funções docentes em virtude da criação de novos ambientes, até mesmo virtuais de aprendizagem; estabelecimento de novas situações interativas e de novas práticas culturais de comunicação em rede, redefinição de novos modos de acesso aos conhecimentos e de novos ritmos e dimensões de ensinar a aprender; [...] instauração de um processo educacional mais flexível, gerando a crescente demanda por formação permanente [...] “laboralização” de espaço-tempo doméstico familiar (FIDALGO e FIDALGO, 2009, p 110, grifos nossos)

Os autores alertam que, nesse contexto, as tecnologias virtuais constituem uma “moral cibernética”, pois a evolução tecnológica não se restringe apenas ao uso de dispositivos e produtos, mas relaciona-se com comportamentos que os indivíduos desenvolvem perante eles e a interferência desse processo na sociedade. Contudo, enfatiza a necessidade de se perceberem os aspectos comuns e diversos que abrangem a apropriação das tecnologias digitais no trabalho docente.

Sobre essa perspectiva, os dados da pesquisa revelaram que os docentes intensificam suas atividades ao se colocarem em situação de maior exigência com o próprio



trabalho e acentuam o sentimento de culpa pela falta de domínio de determinados temas ou teorias e de tempo para aprendizagem. A angústia declarada, no âmbito da polivalência e aquisição de novas competências, foi relacionada à falta de tempo no processo de apropriação e uso das tecnologias digitais.

A minha angústia e a minha tristeza é de usar pouco, eu tinha que usar mais. Acho que a aula expositiva, o Datashow, já ficou obsoleto; então, a minha angústia hoje é essa, arrumar tempo para aprender novas metodologias, novas tecnologias. Isso requer uma dedicação, mas minha maior preocupação nem é no ensino, é na pesquisa mesmo [...] como nós vamos ter dinheiro, como as coisas vão acontecer [...]

Todo meu domínio [...] em plataformas digitais é fruto de um esforço muito grande meu no sentido de aprender, não foi um processo natural como a geração que veio depois de mim tem [...] Então, por exemplo, o moodle é algo em que eu preciso investir tempo e energia pra me capacitar, pra explorar bem o que moodle pode oferecer no que diz respeito à melhoria da minha intervenção didática nas minhas disciplinas. Então, já fiz uma tentativa de ir lá no setor responsável pelo moodle pra ter um treinamento e saber como mexer nessa plataforma, mas nunca tive energia, sabe?

A complexidade dos sistemas de informação, via redes informatizadas, conduzem, cada vez mais, à exigência do aumento da capacidade de buscar e reorganizar informações. Constatou-se que o curto prazo e sua relação com as tecnologias digitais é uma dimensão que atravessa



diversos aspectos da vida profissional. O volume de informações disponibilizadas pelas tecnologias digitais e o tempo escasso dedicado para sua organização, apreensão e resposta geram desgaste, preocupação e medo da “perda de tempo hábil”.

E aí, falando como um profissional, eu acho que um grande motivo de desgaste pra mim em relação à tecnologia é o tempo que eu gasto pra achar as coisas dispersas. Então, eu recebo centenas de *e-mails* por semana, alguns *e-mails* são de tal projeto, outros são de outro, você sempre perde um tempo pra achar, não adianta [...]

Diante do medo de não responder às elevadas exigências laborais, alguns participantes sinalizaram a abertura do espaço doméstico – lócus do tempo livre de trabalho – para a acumulação de atividades acadêmicas. Destacaram ainda que, para isso, as tecnologias digitais contribuem para as profundas transformações na relação entre tempo e espaço laboral.

Trazer trabalho para casa é trazer o trabalho para o teu espaço íntimo. Uma vez que entra é difícil de separar. Agora, até de madrugada, os alunos estão te chamando no *Facebook* pra perguntar alguma coisa, e por mais que tu não respondes, àquela hora, fica ali a obrigação de responder. Você passa o fim de semana pensando nessa resposta e permanece ocupado.

Outra relação estabelecida entre manifestações de sofrimento e uso de tecnologias digitais foi relatada na esfera da precariedade da infraestrutura tecnológica/física.



Já aconteceu comigo de planejar uma aula mais tecnológica e, quando cheguei lá, não funcionou nada, perdi um tempão. O tema era muito pobre em relação aos textos e aos livros, aí eu ficava arrasada porque preparei uma aula bacana e não consegui utilizar o recurso. Não adianta a gente falar que a universidade está preparada do ponto de vista tecnológico, é um esforço árduo para o docente, eu acho que isso é muito preocupante [...] do ponto de vista da saúde, esse sofrimento, essa angústia, essa decepção [...] Você não pode demonstrar isso para o aluno.

Para mim, a infraestrutura é insatisfatória por completo; hoje, a minha linha de pesquisa, ela é experimental; eu dependo de laboratório de pesquisa e, quando eu passei no concurso, eles falaram que havia verba para construção de um prédio anexo com laboratório de pesquisa. Isso não aconteceu, eu não tenho meu laboratório de pesquisa.

A diminuição dos recursos financeiros destinados às universidades públicas por parte do Estado, nas últimas décadas, tem implicado o aumento da precariedade da infraestrutura física dessas instituições e trazido implicações às condições de trabalho docente.

Nessa lógica, o docente perde parte da autonomia sobre seu processo de trabalho tendo em vista que as decisões, o planejamento e a administração financeira dos recursos nem sempre estão vinculados às suas atribuições. Esse fator tem gerado angústia entre os docentes. A pressão da demanda por resultados e a responsabilização do docente pelo desempenho do aluno se mantêm sem que haja alteração das reais



condições de trabalho (OLIVEIRA e ASSUNÇÃO, 2009).  
De acordo com Leão e Brant

Se as manifestações do sofrimento sinalizam a presença de uma ameaça no entorno dos trabalhadores (não reconhecimento, baixos salários, culpabilização, humilhações, pouca margem de escolha e participação, regras inflexíveis e injustas, entre outros), o fortalecimento dos próprios trabalhadores em sua condição de sujeitos autônomos para protagonizarem transformações no seu cotidiano constitui um importante imperativo. Daí a importância da mobilização de representação de trabalhadores para fortalecer sua resistência perante situações enfrentadas em cada ramo econômico e processo de trabalho específico (LEÃO e BRANT, 2015, p. 1285)

Em relação às estratégias de resistência, alguns participantes apresentaram um protagonismo no que tange à extensão da jornada de trabalho. Havia esforços para delimitação entre os espaços domésticos, de lazer, e atividades laborais, particularmente à noite e nos finais de semana. Afirma uma participante:

Em geral, eu me esforço para não trabalhar no final de semana. Raras vezes, eu respondo *e-mail* de aluno, não pego nenhuma atividade profissional, priorizo meu descanso. Eu gosto muito de ir a shows, gosto de ir ao teatro e cinema; então, eu acho que eu equilibro bem o trabalho, deixando-o entrar na minha vida, de maneira mais forte, de segunda a sexta.

Constatou-se que as manifestações de sofrimento



também geradas pela intensificação do trabalho e pelo maior controle externo de resultados, potencializados pela ampliação das formas de comunicação, foram percebidas pelos docentes como um alerta para as necessidades de mudança do processo de trabalho, conforme relato de um participante.

Se você me perguntasse essas mesmas coisas há onze anos, eu te responderia de outra forma. Eu estava sofrendo com a intensidade do trabalho, não só do uso da tecnologia, mas das relações sociais. Eu trabalhava sem limite, trabalhava a noite toda [...] Respondia ao aluno, às vezes, às quatro horas da madrugada. Ficava sem dormir [...] tem um prazo amanhã que tenho que cumprir [...] Então, eu acordava de madrugada pra fazer; foi onde que eu dei um passo [...] Aqui mando eu! Faço meu tempo e vamos encaixar [...]

As manifestações de sofrimento apontadas pelos docentes não foram relacionadas às ferramentas em si, mas ao uso que se faz desses dispositivos e as diversas relações que se estabelecem entre tempo e espaço de trabalho, controle e apropriação desses dispositivos no processo de trabalho docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das universidades públicas, os sofrimentos dos trabalhadores ainda são escutados e diagnosticados como psicopatologias, o que deixa lacunas nas estruturas teóricas e metodológicas para uma adequada abordagem das manifestações do sofrimento.

Em geral, essas práticas giram em torno da clínica,



desvinculadas das relações subjetividade – processos de trabalho. Portanto, é preciso construir e gerir estratégias de resistências, no âmbito institucional, de ações que favoreçam a discussão coletiva das manifestações de sofrimento sem diagnosticá-lo e sem medicalizá-lo como transtorno ou morbidade psíquica.

Ainda que, na atualidade, as discussões acerca do sofrimento docente tenham adquirido visibilidade, a abordagem científica de suas expressões no âmbito laboral e sua relação com o uso de tecnologias digitais ainda constitui uma dimensão pouco estudada.

Contudo, não foi propósito deste estudo fazer uma “demonização” desses dispositivos como determinantes das manifestações de sofrimento, embora se tenha compreendido que estes não se apresentam como neutros, pois estão associados aos discursos políticos e ideológicos que circulam por meio deles e às relações de poder e controle que se estabelecem tanto no interior das instituições como nas formas de regulação e avaliação de agentes externos às universidades.

Sendo assim, pensar na manifestação de sofrimento como categoria de análise, procedente das múltiplas relações dos sujeitos no contexto laboral, possibilita a abertura para ações de intervenção ao considerar os sujeitos e seus processos de trabalho e ouvir suas narrativas, com o intuito de gerar processos de “pesquisa-ação” sobre a organização de trabalho por ramo de atividades.

Espera-se que este estudo aponte elementos que ajudem a ampliar o debate acerca das necessárias transformações no processo de trabalho dos docentes de universidades públicas federais, assim como repensar a necessidade de realização de ações de atenção à saúde do trabalhador docente no âmbito dessas instituições. ●



## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *1º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade de 2017*. Adoecimento Mental e Trabalho: a concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016. Brasília: Ministério do Trabalho. 2017. Disponível em: <<http://sa.previdencia.gov.br/site/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

CASTELLS, Manuel. *O poder da comunicação*. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). *A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 91-112.

FREUD, Sigmund (1920). Além do princípio de prazer. In: FREUD, Sigmund *Obras Completas*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 14, 2010.

KUENZER, Acácia Z; CALDAS Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). *A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p.19-48.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean; SIMAN, Lana Mara de Castro. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340 p.



LEÃO, Luís Henrique da Costa; BRANT, Luiz Carlos. Manifestações de sofrimento: dilemas e desafios para a vigilância em saúde do trabalhador. Rio de Janeiro: *Physis*, v. 25, n. 4, p.1271-1292, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/physis/2015.v25n4/1271-1292>>. Acesso em: 01out. 2016.

MANCIBO, Deise. Agenda de pesquisas e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. spe\_1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/er/nspe\\_1/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/07.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000400007>>.

MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Transformações no Trabalho e na Resistência Docente: aportes a partir de experiências recentes no Brasil e na Argentina. Congresso Íbero-lusobrasileiro. ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.html>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, W. L. As tecnologias da informação e comunicação e a intensificação do trabalho docente. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 2010, p. 84-95. [On-line], Disponível em: <<http://eft.educom.pt.>>. Acesso em: set. 2017.



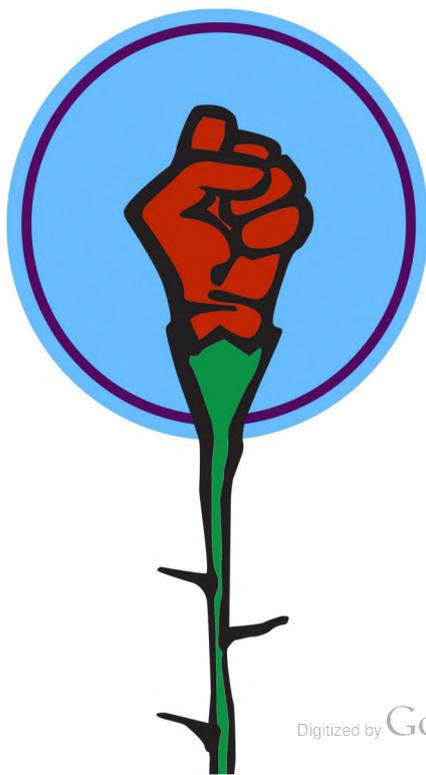
RIBEIRO, Ana Elisa. Verbete: Tecnologia digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças da Castro. (Org.). *Glossário Ceale*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã Editora, 2009.



# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E O PROCESSO DIDÁTICO DO TRABALHO DOCENTE



# DIMENSÕES DIDÁTICAS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA TECNOLOGIA E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Durcelina Ereni Pimenta Arruda*

*Fernando Selma Rocha Fidalgo*

## INTRODUÇÃO

**A** didática surge com Sócrates<sup>1</sup> (Maiêutica) e concretiza-se como ciência com Comênio<sup>2</sup> (Didática Magna), que lhe atribui por objeto o ensino, pois a forma como se ensina permite ou não que o aluno aprenda. A didática é transdisciplinar e interdisciplinar porque dialoga com várias áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Ciência e outras. O fato de a didática perpassar por todas essas áreas acaba enfraquecendo o seu campo de atuação, pois os especialistas vinculados as áreas específicas (como a Geografia, Matemática

- 
- 1 Sócrates criou o método conhecido como Maiêutica, o qual adotava sempre o diálogo com seus discípulos. No início do processo de ensinar Sócrates começava por assuntos mais próximos da realidade do discípulo e por meio de perguntas ele ia avançando nas questões, até abranger todo o assunto em estudo de modo que o discípulo fosse capaz de defini-lo.
  - 2 Comênio teve um grande papel na Educação, principalmente, devido a sua obra "Didática Magna" (1658), a qual aborda a questão entre ensino e aprendizagem. Para esse pensador existe uma diferença entre ensinar e aprender. Diante disso, Comênio marca o início da sistematização da pedagogia e da didática, através da reflexão e da racionalização de toda prática educativa, desde a teoria adquirida nos livros até mesmo as questões do cotidiano da sala de aula.



ou História) acreditam que o fato de dominarem o conteúdo é o suficiente para ensinar aos seus alunos determinado conceito. Já os pedagogos estudiosos da didática geral argumentam que as suas regras e técnicas de ensino contribuem para o aprendizado dos seus alunos. Conforme informa Libanêo (2008, p3) , existem inúmeros questionamentos acerca da existência de um conhecimento específico para se ensinar, ora vinculado à verticalização de saberes, ora como ciência específica.

Em face desses questionamentos, observamos que os professores buscam se apoiar em suas áreas de formação, visto que historicamente o ser humano busca defender aquilo que é de seu conhecimento, próximo à sua realidade.

No entanto, compreendemos que ambos os argumentos estão equivocados, pois a didática geral não pode formular seu objeto de estudo sem considerar os fundamentos e métodos de cada disciplina a ser ensinada. Da mesma maneira, as didáticas específicas também não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem levar em consideração os princípios didático-pedagógicos que contribuem para o ensino e a aprendizagem, presentes nas disciplinas.

O fato de a didática estar em conexão com as peculiaridades da aprendizagem e o ensino, tanto das disciplinas específicas quanto das disciplinas gerais. Ou seja, ela estuda, discute, analisa e infere sobre os métodos que o professor utiliza para ensinar o seu aluno. Ao se fazer esse estudo, existe uma preocupação em levar em consideração os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino, visando com isso o aprendizado concreto do aluno que o mobilize no futuro, tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional e pessoal.



Dessa forma, observa-se uma necessidade de comprometimento do campo da didática geral e específica com a qualidade cognitiva da aprendizagem de seus alunos, com os modos de se realizar o processo de ensino com o fim de assegurar aos mesmos a interiorização dos conhecimentos de forma sistematizada.

Isso é possível desde que os professores comecem a se perguntar: como o aluno aprende? Atualmente podemos incluir uma pergunta complementar: como o aluno que estuda a distância aprende? Estas perguntas direcionam o professor para a compreensão de como o aluno desenvolve o seu raciocínio e constrói conhecimentos e como ele acompanha as proposições de aprendizagem planejadas pelo professor. A resposta a esta questão leva o professor a organizar seu processo de ensino e aprendizagem por meio de princípios, metodologias e técnicas didáticas que levem em consideração o aluno no centro do processo e resulte em aquisições de novos saberes e conhecimentos. No caso da EaD, o professor precisa ainda incorporar o material didático e demais elementos mediadores do processo de aprendizagem em suas metodologias e técnicas didáticas, visto que eles são fundantes desta modalidade.

As problematizações realizadas pelo professor neste processo levam-no, por meio da didática, a identificar se a sua forma de ministrar a aula, avaliar e ensinar determinado conteúdo específico tem contribuído para o crescimento intelectual de seu aluno. No entanto, para que o professor consiga se perceber nesse processo é preciso que sejam feitas inúmeras reflexões: Como se ministra uma boa aula? Como se avalia a aprendizagem do aluno? Como ensinar um determinado conteúdo específico? Como se configura a aula na EaD?



Este raciocínio leva à compreensão de que a didática é uma ciência da Pedagogia, pois ela possui um objeto próprio - o ensino e métodos próprios que direcionam e sistematizam o ensino, de modo a contribuir para que a sua interpretação e a sua abordagem favoreçam a aprendizagem sistematizada.

Por ter o ensino como objeto próprio, a didática recebe também a nomenclatura de Teoria do Ensino. No entanto, é respeitável esclarecer que a didática ocorre no âmbito formal, ou seja, escolar. A partir dessa concepção de que o ensino é objeto da didática, Castro (2000) tece considerações no intuito de fazer um resgate do que seja o ensino na constituição da didática como um campo de estudos da educação que contribui para a aprendizagem do aluno.

De acordo com o autor, a didática atua no aspecto formal do ensino e da aprendizagem, de maneira a possibilitar a transformação do aprendiz pelo ensino. A didática age ainda sob um aspecto de planejamento, organização e sistematização, possui caráter intencional e reflete as compreensões que os docentes possuem da educação e do que precisa ser compreendido pelo aluno.

Castro (2000) acredita ser difícil distinguir o limite entre o que o aluno pensa ter aprendido por intermédio de alguém e o que aprendeu sozinho, para isso ela cita o exemplo da criança. Devido a sua interação com o mundo físico, social e cultural e a uma enorme quantidade de informação que se coordena no decurso da construção de sua inteligência, as crianças descobrem propriedades dos objetos e características do comportamento humano, inclusive do seu próprio.

Cabem aqui algumas considerações a respeito dessa aprendizagem pelo outro e sozinho, pois ao longo do



trabalho na EaD foi possível perceber que não existe autoaprendizagem, a aprendizagem é sempre mediada pelo professor, por meio de suas estratégias didáticas. O que difere a educação presencial da EaD, do ponto de vista didático, é a ausência física do professor e do aluno em um espaço tradicionalmente denominado sala de aula. Porém, esta sala é reconfigurada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e são nestes espaços e também na mediação com os materiais didáticos e com os demais agentes envolvidos com a EaD que o professor ensina e o aluno aprende.

Além disso na EaD a maioria dos estudantes são adultos trabalhadores, que continuam a obter experiências em todas as áreas do saber, da afetividade, da moral e da estética, ainda que estes conhecimentos não passem pela sistematização escolar, mas pela aprendizagem tácita e da experiência. Segundo Peters (2003a) a EaD tem como objetivo maior oferecer a estes sujeitos, que não obtiveram a formação no tempo adequado, uma nova oportunidade. A EaD, dessa forma, tem como desígnio democratizar o acesso à educação formal e cria dois desafios ao professor e ao campo da didática: o primeiro é ensinar adultos com experiências próprias de vida e formação e o segundo é ensiná-los por meio de uma modalidade que pressupõe a distância física no seu processo.

A reflexão do professor quanto aos seus conceitos de ensino direciona-o para compreender suas oscilações teóricas, conforme Castro (2000) nos indica. Para a autora, estas oscilações são baseadas nas convicções acerca das relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento e compreendem duas posições extremas e uma intermediária, que podem ser assim explicitadas: na primeira, o ensino é concebido como algo que vem de fora para dentro



(posição exógena), como a entrega de bens culturais aos alunos pelos seus representantes (professores). Na segunda posição o ensino é concebido como algo que vem de dentro para fora dependendo apenas de uns poucos referenciais externos. Essa posição teoricamente inatista tem seu contraponto naqueles que não aceitam a primeira tendência, entendendo que ensinar é impossível.

Existe ainda uma terceira posição que não é a mera composição ou compromisso entre as duas primeiras. Castro (2000) insere nesta posição no paradigma da epistemologia interacionista e construtivista de Jean Piaget e dos que nele se inspiraram. A corrente piagetiana, explica que o processo de ensino é uma construção (endógena) de instrumentos (objetos) para conhecer e a possibilidade do indivíduo (sujeito), reagindo às perturbações do meio ou a suas inquietações internas, ou seja, assimilar o ensinado. Assim, o processo de ensinar não se relaciona apenas aos conteúdos ensinados, mas à construção dos objetos de conhecimento e da metodologia adotada pelo professor, pois dependendo da metodologia didática o aluno poderá desenvolver outras áreas do campo da cognição.

O que se percebe é a necessidade, no campo da EaD, de se valorizar a didática e compreender que os aspectos tecnológicos pertencem a esse domínio. Por tecnologias compreendemos todas as mídias utilizadas em um curso a distância, como: material didático, vídeo, áudio, hipertexto (web) e outros. Ou seja, o foco da EaD não é o aspecto técnico e tecnológico, mas o da didática, que compreende, conforme veremos ao longo desta dissertação, o planejamento, a execução e avaliação do processo de gestão da matéria e da classe. Em outras palavras, a realização da aula e todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Neste aspecto, consideramos que,



na EaD, novas formas de pensar e atuar sobre a ciência podem implicar na compreensão que a distância espacial exerce sobre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Em geral, a maior preocupação do docente é fazer com que os alunos construam conhecimentos, se desenvolvam intelectualmente, sem se importar com o desenvolvimento de suas habilidades humanas e profissionais, bem como com seus valores profissionais de cidadãos comprometidos com os problemas e o desenvolvimento de sua sociedade (MASETTO, 2003). Aprender é, ao mesmo tempo, assimilar o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento, aliadas a um movimento no qual se junta o conteúdo e as ações mentais (as capacidades do pensar).

Sendo assim, independentemente da modalidade de ensino, o papel da escola é ajudar os alunos a desenvolverem-se intelectualmente ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos.

De acordo com Libâneo (2008a, p. 78) a metodologia de ensino, mais do que o conjunto dos procedimentos e técnicas de ensino, consiste em instrumentos de mediação para ajudar o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina.

Neste sentido, concordamos com Libâneo que a função da didática é produzir recursos metodológicos sequenciais e didáticos para trabalhar e estimular a imaginação e a criatividade dos alunos. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o conteúdo tenha sentido e significado para o aluno de modo a criar condições de assimilar novos conceitos e criar outros. O papel do professor, nesta perspectiva, passa a ser o de produzir recursos



metodológicos para ajudar o aluno a interiorizar os modos de pensar, raciocinar, investigar, atuar e agir sobre o mundo.

## **FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO PARA ATUAR EM UMA SOCIEDADE MEDIADA POR TECNOLOGIAS**

Qual a importância da formação para alguém? O sentido da formação reside na importância que há para o sujeito de que aquilo aprendido representa algum tipo de crescimento, seja ele no contexto da família, do trabalho ou da sociedade.

As mudanças tecnológicas contemporâneas têm feito com que a universidade procure repensar suas práticas de formação de professores para obter sucesso na formação acadêmica e profissional de seus alunos. A ideia de formação pode ser interpretada de maneiras diversas e contraditórias.

A contradição reside no fato de se esperar (sejam os professores ou alunos) que a escola possua modelos prontos e acabados de ensino e aprendizagem. Porém, visto que a educação está sempre em movimento, é difícil para o professor trazer modelos prontos e definidos.

Além disso, Tiffin e Rajasingham acentuam a necessidade de uma reformulação das universidades quando afirmam que a sociedade da informação introduziu o dilema da profissionalização com base em dois níveis de exigências diferentes, e ao mesmo tempo, indispensáveis e complementares: o global e o local.

É preciso refletir e possibilitar aos professores, no mundo da primazia da informação e das inter-relações planetárias, a garantia de uma formação acadêmica de qualidade, que



seja dinâmica, flexível e contextualizada. Além disto, não deve ter a rigidez dos currículos fechados e burocráticos ainda presentes na educação contemporânea, que especializam demais e generalizam de menos ou que especializam de menos e generalizam demais, como se uma formação de igual intensidade entre ambos os níveis não pudesse ser possível.

Masetto (2003, p. 15) considera que na universidade necessita-se de “profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática”; proporcionar aos professores oportunidades de produzir conhecimento por meio das tecnologias de modo que os mesmos construam a sua própria, por meio de trabalhos coletivos, com profissionais de mesma área ou de outras.

Diante disso, três aspectos básicos propostos por Veiga (2010) fortalecem a noção de formação permanente e oferecem subsídios para encontrar os caminhos na construção da profissionalização dos professores na atualidade: a habilidade de trabalhar coletivamente e de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, a de abraçar organizadamente cada tarefa e a capacidade para a criatividade organizativa.

Assim, ao se referir à profissionalização do professor é preciso pensar em oferecer a ele uma formação que leve em consideração a sua própria história, a sua realidade, a qual está em permanente processo de transformação, pois são esses elementos que dão vida e complementam o ato de ensinar. Além disso, também consideramos que para o exercício da docência, o professor cada vez mais se especialize em uma determinada área do conhecimento,



pois assim poderá desenvolver uma didática equivalente ao conhecimento que possui sobre determinado assunto e, conseqüentemente, terá mais condições de contribuir para a sociedade e para a escola.

Os estudos de Sacristán (1998) apontam no sentido da transcendência da história de vida como método e estratégia de formação nos processos de profissionalização dos professores. Segundo o autor, “o professor acumula uma experiência pré-profissional como resultado da diversidade de vivências durante seu contato com a escola em geral e com os alunos em particular, que é rica, imediata e contínua no que se refere a sua relação com o conhecimento”. Essa experiência precisa e pode ser resgatada por intermédio da flexibilidade do próprio professor, quando lhe é colocado o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz os alunos aprenderem.

Conforme pode ser percebido, as mudanças contemporâneas implicam em transformações significativas nas estratégias de formação do docente universitário e implicam diretamente em novas competências necessárias ao professor para o desempenho de suas atividades em uma sociedade informatizada.

A primazia das tecnologias na sociedade contemporânea torna necessária ao professor, conforme afirmam Perrenoud (2000, p. 126) e Arruda e Arruda (2015), o desenvolvimento de práticas com e para os meios de informação e comunicação, a exploração das potencialidades didáticas dos softwares, a aprendizagem sobre os métodos e processos de comunicação e a distância e a aprendizagem técnica e tecnológica dos recursos. Reconhecer estas competências implica em reconhecer a necessidade de modificações nas práticas docentes, de maneira que haja



aproximações entre as formas de aprendizagem do aluno contemporâneo e as estratégias didático-pedagógicas dos professores. Como resultado, pode-se inferir em novos olhares sobre o lugar que a escola ocupa na sociedade.

Pode-se observar a preocupação de muitos autores quanto ao papel das tecnologias na educação contemporânea. Zabalza (2006), por exemplo, considera que “os professores não podem mais continuar a ser apenas bons manipuladores de livros, pois é preciso também incorporar novas competências que permitam considerar as fontes de comunicação e informação advindas das tecnologias”. Isto porque essas fontes e mecanismos para distribuí-las foram informatizados, elevando ainda mais as dificuldades associadas a concepção de processos didáticos na universidade.

As exigências aos professores, no que tange a este domínio tecnológico, perpassam por atividades tais como: compreender a técnica dos mecanismos informatizados; assumir o caráter de autoria de materiais didáticos e desenvolver a capacidade de disponibilizá-los em diferentes suportes (blogs, ambientes virtuais etc.); ensinar novas atitudes, baseadas na autonomia intelectual dos alunos de tal modo que eles mesmos desenvolvam estratégias de seleção; e análise de produções científicas disponibilizadas em ambientes informatizados.

Observa-se que estes conhecimentos ajudam o professor a, por um lado, reconhecer a existência de saberes necessários aos alunos que são obtidos por meio da rede de computadores e por outro não prescindirem dos saberes acumulados pelo docente ao longo de seu processo de formação profissional. Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor é que, além do domínio do uso das tecnologias, ele também precisa ter competências



para tornar as tecnologias espécies de amplificadoras do espaço pedagógico da sala de aula.

A internet e as tecnologias a ela associadas ampliam o potencial de troca e de construção dos conhecimentos ao elaborar teias inteligentes que tiram da universidade a primazia sobre os conhecimentos e a torna um centro irradiador de aprendizagens científicas e cooperativas.

Resulta destas ações a ampliação dos espaços de diálogos entre professores e alunos que rompem com a ideia de que a tecnologia é autoexplicativa ou que a técnica se sobrepõe ao processo formativo. Observa-se que, nesta nova configuração educativa, a tecnologia é mediadora das relações que estabelecem os sujeitos entre si, e os sujeitos com seus objetos de aprendizagem e que ela não substitui nem se superpõe ao processo educativo secular. Entretanto, o distanciamento do professor destas tecnologias acaba por torná-lo também distante das relações que os seus alunos estabelecem com os saberes, e, por conseguinte, pode resultar em dificuldades para desenvolver intervenções didático-pedagógicas de qualidade.

Além disso, Veiga (2010, p. 14) considera que nossa condição humana nos caracteriza como seres inacabados, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo. “É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, conforme é constatado ao longo da formação da humanidade”. Essa transformação da humanidade é feita a cada segundo por determinações sociais, fruto do progresso da ciência e da interferência do homem nos rumos da nossa sociedade.

Isso ocorre uma vez que o professor, para Sacristán (1999, p. 74), “não é um técnico nem um improvisador, mas um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua



experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes”. Sendo assim, além do conhecimento que esse profissional possui em sua prática pedagógica, uma formação comprometida com a educação lhe possibilitará ampliar cada vez mais seus conhecimentos educacionais e culturais permitindo-o atuar com destreza e habilidade em situações desafiadoras, tanto no contexto da sala de aula como outros espaços pedagógicos.

Nesta perspectiva o diálogo torna-se importante, pois é através dele que se tem condições de compreender as dificuldades dos professores em relação às tecnologias de informação e comunicação, tanto na sua dimensão formativa, quanto na dimensão da prática pedagógica.

É preciso ainda pensar numa formação contínua para o professor de maneira que ofereça as condições necessárias para a construção coletiva das habilidades e competências para trabalhar em contextos diversos. Além disso, a formação de professores só tem sentido para o mesmo quando for possível visualizar o objeto a ser trabalhado, de modo a desenvolvê-lo e transformá-lo, isso ocorre devido ao fato da formação oferecida ter sentido e significado ideal e real para o seu fazer pedagógico. Na realidade, para Santos e Radike (2005, p. 328), a formação não pode ser dissociada da atuação, nem limitar à dimensão pedagógica a uma reunião de teorias e técnicas. A formação e a atuação de docentes para uso da informática em educação é um processo que inter-relaciona o domínio de recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação.

Sendo assim, a formação do professor para essa atividade, é concebida de forma inacabada, uma vez que um dos principais desafios para a EaD é o de incorporar



as tecnologias em seu contexto escolar. No entanto, é um problema saber o que fazer quando se têm currículos fechados, que muitas vezes não possibilitam esse diálogo. Mercado (2008) afirma que:

Para que essas mudanças se concretizem é necessário que as universidades contemplem os seguintes aspectos (...): existência de plano institucional que impulse e avalie a inovação educativa utilizando TIC; adoção de infraestrutura e recursos informáticos mínimos nas universidades e salas de aulas presenciais e virtuais; formação do professor e a predisposição favorável para uso das TIC; disponibilidade digital; configuração de equipes externas e apoio ao professor e as universidades destinadas a coordenar projetos e a facilitar a resolução de problemas práticos (MERCADO, 2008, p. 61).

Percebe-se nesta afirmativa que a incorporação de tecnologias na educação é passo importante na formação do professor universitário, pois permite a ele ultrapassar as limitações postas pelas mídias tradicionais e incorporar as potencialidades didático-pedagógicas das tecnologias contemporâneas nas suas estratégias de ensino.

Apesar das tecnologias estarem presentes na vida cotidiana deste professor, a sua inserção no ambiente escolar cria condições para as discussões teóricas a respeito das maneiras como as mesmas serão utilizadas. A compreensão destas mídias na educação presencial permite ainda que o professor construa mecanismos para reflexão e ação na modalidade a distância, uma vez que ele acaba por construir saberes e competências sobre TIC que o leva a pensar sobre as potencialidades destas tecnologias em uma modalidade que prescinde em sua quase totalidade



da presença física dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Bonilla (2010, p. 8) acredita que uma formação para o uso das tecnologias somente ocorrerá de fato “quando houver uma democratização no uso das TIC, que se traduza na participação efetiva da população, de forma que os indivíduos tenham capacidade não só de usar ou manejar novos recursos, mas também de aprender, prover serviços, informações e conhecimentos”. Ou seja, o professor precisa adquirir habilidades e competências didático-pedagógicas para trabalhar com as tecnologias digitais. Em conformidade com Peters (2003b) acreditamos que a ampliação da modalidade EaD, conforme tem sido pensada no Brasil, por meio de uma educação pública e gratuita oferecida pelo sistema UAB, pode possibilitar esta democratização, uma vez que prefeituras e demais agentes envolvidos precisam, obrigatoriamente, criar espaços e adquirir equipamentos para acesso, não só dos alunos, mas também da população que pode vir a frequentar os mesmos. Observa-se somente a perspectiva de se constituir a EaD pública como política de estado e não como programa de governo, como tem sido feito na última década, conforme afirma Arruda (2018).

Por fim, torna-se cada vez mais necessário dialogar e compreender qual o nível de aprendizado do professor sobre a tecnologia de informação e comunicação, para que sejam pensados cursos que atendam as suas reais necessidade de formação. Isso ocorre dado que, cada vez mais, na sociedade da informação, a manipulação da internet, das redes sociais (por exemplo Orkut, Twitter e Facebook) e dos sistemas de simulação, tornam-se comuns na vida de toda a comunidade escolar. Isto indica a necessidade da primazia da formação do professor para



atuar em um mundo em constante mudança, sob o risco de o ensino superior tornar-se obsoleto no sentido de não ocupar a centralidade da formação profissional e integrada do aluno.

Consideramos que para a universidade contribuir do ponto de vista social, ela precisa estabelecer objetivos a médio e longo prazo e assumir uma nova visão do aluno e do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal e não apenas na seleção, bem como atualizar os conteúdos do currículo formativo e dinamizar o âmbito das metodologias empregadas, de modo a propiciar cenários contínuos de formação.

Podemos dizer que a incorporação dos recursos tecnológicos amplia as potencialidades formativas da universidade contemporânea, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Entretanto, as funções do professor neste contexto sofrem transformações que passam, inicialmente, pela mudança cultural advinda desse processo de inovação tecnológica.

Esta mudança transforma, principalmente, as relações sociais que determinam, dentre outras coisas: como os sujeitos se relacionam com a aprendizagem, como eles reconhecem aqueles que possuem maiores saberes sobre determinados assuntos e, portanto, permitem que eles sejam seus formadores, determinam ainda a centralidade da escola nesta sociedade – uma vez que a produção de informação é muitas vezes confundida com produção de conhecimento.

Devido a estas e outras questões, Tiffin e Rajasingham (2007, p. 91), indicam algumas das estratégias pedagógicas do professor virtual nesta realidade, que “consiste em: a) (...) explicar ao aluno como o conhecimento se aplica aos



problemas; b) estabelecer tarefas, testes e exames que permitam aos alunos a prática do sintagma; c) avaliar o desempenho do aluno; d) motivar os alunos, envolvê-los em uma interação dinâmica, de maneira que eles possam criticar com propriedade a relação conhecimento-problema; e) apresentar os alunos à comunidade de conhecimento no paradigma da disciplina e ajudá-los a pesquisar, contextualizar e refletir sobre a maneira como aprendem”. Juntamente com essas características, encontram-se as habilidades comunicativas de saber quando, por quanto tempo, em que teor, em que sequência, com quais alunos e em que ambiente, explanar, demonstrar, questionar e julgar. O trabalho também exige uma administração sensível da imensa variedade de contingências que ocorrem no eixo de comunicação professor-aluno.

As funções docentes associadas ao novo contexto universitário exigem do professor, de acordo com Zabalza (2004, p. 168), uma “dupla competência: a competência científica como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes”. Nesta perspectiva, é possível compreender que a qualidade da formação do estudante universitário não se restringe à modalidade da educação oferecida.

Diante disso, observa-se que a universidade enfrenta problemas didático-pedagógicos tanto na educação presencial quanto a distância. A ausência de uma discussão ampla e sólida sobre aquilo que se espera na formação do professor universitário pode implicar em cursos de baixa qualidade, seja nos aspectos acadêmicos ou pedagógicos, seja na educação presencial ou na EaD.



Em concordância com esta linha argumentativa, a sala de aula universitária não pode mais ser entendida meramente como espaço físico e tempo determinado em que o professor transmite conhecimentos, que os alunos apenas absorvem de maneira mecânica. Ela deve ser todo espaço em que os alunos podem aprender, o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigi-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2000, p. 85).

Ao organizar a aula, em ambas as modalidades, o professor precisa levar em consideração a realidade de seu aluno, no sentido de detectar as suas necessidades formativas. Ou seja, realizar um balanço dos resultados alcançados, rever as orientações, ementas do projeto pedagógico do curso, analisar criticamente as diretrizes curriculares nacionais e confrontar as ementas e programas de outros componentes curriculares afins, bem como fazer uma análise da própria prática docente. Além disso, o professor deve ser capaz de pensar, ao organizar a sua aula, em ações de formação que concretizarão a intervenção formativa pensada pelo professor por seus alunos.

Observa-se, portanto, que as características dos alunos da EaD acabam por exigir das universidades novas posturas e políticas de formação de professores para desempenharem bem o seu papel de agentes da educação, levando em consideração as características específicas de um público-alvo com um novo perfil. Não se está fazendo uma crítica aos



professores existentes que têm buscado desenvolver seus papéis neste contexto virtual. No entanto, é recomendável reconhecer que existem singularidades em diversos níveis que precisam ser consideradas pelos professores. Dentre elas, podemos citar: a formação do aluno, suas experiências de vida, relações familiares, experiências com o mundo do trabalho, relação com o tempo de estudo e com o espaço, autonomia, que muitas vezes não existe por parte do aluno para estudar a distância, dentre uma série de outros elementos. É preciso discutir quais as implicações de cada singularidade e analisar as possíveis estratégias norteadoras da EaD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pôde ser visto, o tema da formação de professores universitários para a educação presencial e a distância é ainda pouco abordado na literatura atual, o que demonstra a premência por discussões a este respeito, face ao amplo crescimento da educação superior no Brasil.

Formar os professores universitários implica na incorporação de discussões conceituais sobre educação, mas implica também em discutir o papel das mídias contemporâneas na vida do aluno e do próprio professor – afinal, ele também é usuário destes artefatos fora da escola.

A disseminação do uso destas mídias nos últimos anos trouxe para as discussões educacionais a obrigatoriedade de se compreender, ainda que parcialmente, as implicações nas formas de aprender e de ensinar na perspectiva de mediação do processo pela tecnologia midiática.

Além disso, no âmbito da EaD percebem-se ainda transformações significativas sobre o próprio ato docente



– que perde sua autonomia como único responsável pela aula ministrada ao aluno e passa a desenvolver atividades integradas a equipes multidisciplinares que, em última instância, passam a ser responsáveis também pela aula ministrada ao aluno. O próprio conceito de docência precisa ser repensado no contexto da EaD. Desconsiderar estas discussões na educação presencial e a distância, a nosso ver, implica em retirar a escola de sua centralidade na formação da sociedade. ●

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 823-842, out. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607>>. Acesso em: 18 nov. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644432607>.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, 2015. Disponível em <http://submission.scielo.br/index.php/edur/article/view/117010>. Acesso em 17 nov 2018

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da Didática. In: **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas, in: VEIGA, I. P. A.; D’VILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008a. p. 59-88.



MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org). **Práticas de formação de professores na Educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição**: Tendências e desafios. Porto Alegre: Unisinos, 2003a.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Porto Alegre: Unisinos, 2003b.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F. Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 24, n.48, Jul/Dez 2010, p. 273-298.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A Universidade Virtual e Global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). Silva, Edileuza F. da (Org.). **A escola mudou que mude a formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2010.



# DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Marilza de Oliveira Santos  
Luciana Zenha*

## INTRODUÇÃO

**E**ste artigo visa retratar as vivências didáticas realizadas no percurso do curso de Pedagogia na modalidade a distância, de uma universidade pública, no ano de 2015 a 2017, e também apresentar os desafios e as possibilidades do uso das tecnologias digitais utilizadas no desenvolvimento da aprendizagem dos/as universitários/as dos polos.

Pensar sobre o planejamento das disciplinas de um curso de Pedagogia a distância, buscando a produção dos materiais didáticos, dos conteúdos de ensino, das metodologias e dos objetos de aprendizagem criados pelos próprios professores/as a partir de um projeto político pedagógico diferenciado do curso presencial, sendo, portanto, um projeto piloto da universidade, o que não foi uma tarefa fácil, e sim um desafio para todos/as.

Este trabalho envolveu várias pessoas comprometidas, sobretudo, com a educação pública e de qualidade para a sociedade. Neste contexto, optou-se por uma elaboração própria de todo o material pedagógico para o início do curso, sendo os objetos de aprendizagem criados e escolhidos pelos/as docentes junto à equipe multidisciplinar e à coordenação do curso. Optou-se também por comunicar-se com os/as estudantes não somente pela sala virtual, mas



também pelo *WhatsApp* e *Facebook*, a fim de possibilitar uma interação maior com os/as discentes nos diversos polos. Ressalta-se, porém, que os conteúdos foram trabalhados exclusivamente pela sala virtual.

Metodologicamente, elegemos nesta atividade uma análise das experiências desenvolvidas pelos/as professores/as da faculdade de educação do curso de Pedagogia presencial, descrevendo quais foram as experiências deles/as no trabalho com o curso na modalidade a distância. Dessa maneira, utilizamos os fundamentos teóricos de pesquisadores consagrados, tais como Candau (2003), Libâneo (2012), Mill (2008), dentre outros teóricos relevantes nos estudos sobre educação a distância (EAD) e didática na formação docente.

Por conseguinte, os resultados mostram como são diversas as possibilidades de se trabalhar os conteúdos de ensino, de forma criativa e moderna, além disso como o uso das tecnologias digitais nos cursos de pedagogia podem atualizar e mediar as interações em tempo real, ou seja, online.

Portanto, esse artigo estrutura-se da seguinte forma: além dessa introdução, explicita-se a importância da disciplina de Didática no curso de Pedagogia distância e na formação docente, bem como a produção de objetos de aprendizagem, por meio de um conhecimento mais efetivo e prazeroso para os/as estudantes de graduação.

A partir da análise de discurso na perspectiva de Bakhtin (2003), à luz do conceito de dialogismo, que explica como funciona o mecanismo de interação textual por meio da polifonia, analisam-se as experiências vivenciadas no percurso do curso. Por fim, nas considerações finais apontam-se alguns desafios que ainda persistem na educação em tempos de tecnologias digitais.



# A DIDÁTICA E OS CONTEÚDOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A didática é considerada por diversos autores como uma disciplina fundamental na formação docente no ensino superior, e precisa estar articulada com os fundamentos teóricos educacionais e com as metodologias de ensino, também junto às inovações advindas da sociedade em tempos de tecnologias digitais.

A didática segundo Libâneo (2002, p.10) é “uma disciplina “pedagógica” e é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico”. Ademais, conforme considera o autor:

A Didática investiga os nexos entre o ensino e a aprendizagem, entre o trabalho docente e o trabalho discente, entre a direção do professor e a autoformação do aluno, relações essas que indicam os elementos comuns do ensino das diferentes matérias. (LIBÂNEO, 2002, p.11).

A didática, como disciplina, é a essência nas estratégias de ensino e tem o papel de realizar a transformação da teoria à prática pedagógica. Todavia, ao discorrer sobre a didática, Libâneo (2012) mostra a relação dinâmica entre o que o autor considera os três elementos constitutivos do ato didático que são o professor, o aluno e a matéria que, segundo ele formam “as categorias da didática”: para que ensinar? O que ensinar? Quem ensina? Para quem se ensina? Como se ensina? Sob que condições se ensina e se aprende? Tais categorias formam, por sua vez, o conteúdo da didática” (LIBÂNEO, 2012, p.51).



Ainda para o autor, o que ensinar remete à análise e à organização dos conteúdos que decorrem das exigências sociais, culturais e políticas, ações que conforme afirma Libâneo (2012, p.51) estão “intimamente ligadas aos objetivos, os quais expressam as intenções sociais e políticas do ensino”.

Contudo, no trabalho com a pedagogia a distância a didática é uma disciplina fundamental, pois para a organização da sala virtual é necessário todo um planejamento específico para o ambiente virtual, além disso elaboração de plano de atividades e de avaliações coerentes com os módulos do curso, tendo em consideração a questão do tempo de cada disciplina, neste caso os módulos eram mensais e com aulas presenciais nos polos.

Assim, os /as professores/as tinham o desafio de planejar a disciplina e criá-la de forma a contemplar diversas questões inerentes à didática, tais como o quê ensinar, a quem ensinar, de que forma ensinar, levando-se em consideração os sujeitos do processo ensino aprendizagem dos polos bem diferenciados, e também as exigências éticas, as políticas, as sociais, as econômicas, as interculturais e as mídias presentes na sociedade. Entretanto, é essencial pensar nos objetos de aprendizagem e na linguagem para mediar os conteúdos, fazendo uma transposição didática em todo o percurso, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos/das discentes.

Todavia, não foi uma tarefa considerada fácil para os/as docentes, mesmo para aqueles/as que já possuíam experiência com cursos a distância. Pois, pensar em como mediar os conteúdos para o curso a distância e em quais linguagens midiáticas esse conteúdo deveria



ser desenvolvido com os/as estudantes na sala virtual foi um desafio. Nesta perspectiva, concordamos com Candau (2012, p. 132) quando se refere às linguagens e às mídias, e afirma que é preciso “conceber a escola como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas”. Ainda nesta questão, a autora considera que não se trata de apenas “introduzir as novas tecnologias de informação e de comunicação, e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população”. (IDEM, 2012).

No ensino superior é preciso estar atentos/as para uma didática intercultural, tanto no ensino quanto na pesquisa e na extensão, pois a didática não pode estar alheia aos diferentes grupos socioculturais historicamente ainda marginalizados e silenciados nos currículos escolares, e nos conteúdos trabalhados na formação docente, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância (EaD), como os negros, os indígenas, as pessoas com deficiências, dentre outras exclusões que ainda acontecem nos cursos. Neste sentido, é essencial no processo pedagógico, conforme assevera Candau:

Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras



das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação. (CANDAU, 2003, p. 60)

Mas de que forma a disciplina de Didática ofertada nos cursos superiores na modalidade a distância contribui na formação docente, por meio das tecnologias digitais acessíveis na sociedade?

Pensar em mudanças dos cursos superiores como, por exemplo, no curso de pedagogia implica refletir e colocar em debate as formas de vivenciar o currículo escolar e/ ou a prática educativa durante a formação docente, tanto na forma presencial quanto na modalidade a distância. Neste sentido, é preciso considerar desde as formas de organização do tempo e do espaço escolar até os conteúdos, os métodos, as técnicas, as formas de planejamento, as avaliações e o uso de diversas linguagens midiáticas nas aulas de Didática em qualquer modalidade.

Nos cursos superiores, tanto nos presenciais quanto nos de modalidade a distância que trabalham com a formação docente um dos grandes desafios, atualmente, vivenciados pelos/as professores/as é encontrar novas formas de ensinar e desenvolver metodologias inovadoras. Como afirma Moran (2000):

Muitas formas hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, mas desmotivamos continuamente tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2000, p. 11)



# A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A modalidade a distância propicia outras e novas formas de mediar e aprender coletivamente. No curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais desenvolvemos alguns mecanismos didáticos para a mediação, a interação e a aprendizagem sociopedagógica. A descrição do formato e das interações nas redes sociais e nos ambientes virtuais produzidos poderão indicar a didática utilizada no ensino superior e o uso das TICs na Universidade.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são softwares utilizados para gerenciar cursos na modalidade EaD baseados na Internet. Caracterizam-se pela utilização de recursos e de ferramentas produzidas ou adaptadas para ações educacionais, organizados de forma a compreender e a integrar com diferentes elementos técnicos, humanos e suas relações de aprendizado, comunicação e relacionamento. Para o autor:

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), também conhecidos como Learning Management System (LMS) ou Sistema de Gerenciamento do Aprendizado, são softwares que, disponibilizados na Internet, agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob a forma de cursos. Sendo constituídos a partir do uso de diferentes mídias e linguagens, a intenção é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente plena interatividade e interação entre pessoas e grupos, viabilizando, por consequência, a construção do conhecimento. (SILVA, 2011, p. 131)



Existem diferentes softwares ou plataformas que são exemplos de AVAs. A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) utiliza a plataforma *MOODLE*. A plataforma *MOODLE* permite a interatividade e a interação, bem como privilegia a construção e a reconstrução de saberes, a produção autoral, a construção coletiva e colaborativa entre os pares que têm, nessa base, espaço para o aprendizado significativo, uma vez que permite o coletivo e o contextualizado. Neste contexto, é notório que a didática crítica intercultural precisa ser pensada na formação superior, pois é essencial que o processo de ensino - aprendizagem na formação docente, conforme testifica Candau:

Promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas. (CANDAU, 2009, p. 59)

## A DIDÁTICA E AS METODOLOGIAS E OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Quando se discute no campo da didática a questão de “como ensinar”, as reflexões levam a pensar na correspondência aos métodos, aos procedimentos e às formas de organização do ensino, “em estreita relação com as características individuais e socioculturais e



motivos dos alunos, estando presentes, também, no processo de constituição dos objetos de conhecimentos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 52). Mas o que são objetos de aprendizagem? Para que servem? Segundo Gutierrez:

Um objeto de aprendizagem pode ser conceituado como sendo todo o objeto que é utilizado como meio de ensino/aprendizagem. Um cartaz, uma maquete, uma canção, um ato teatral, uma apostila, um filme, um livro, um jornal, 54 páginas na web, podem ser objetos de aprendizagem. A maioria destes objetos de aprendizagem pode ser reutilizada, modificada ou não e servir para outros objetivos que não os originais. Em muitas escolas existe aquele famoso depósito, nem sempre muito organizado, onde se guardam (às vezes, sepultam) objetos que fizeram parte de aulas e projetos. Um depósito de onde se recuperam estes objetos para reutilização, modificação, até que o desgaste inviabilize novas transformações e utilizações. (GUTIERREZ, 2004, p. 6)

Com o desenvolvimento tecnológicos e acessibilidade às redes de internet foram desenvolvendo outras possibilidades de materiais didáticos, que no contexto atual envolvem recursos midiáticos e tecnológicos, visando ampliar a interação entre os/as discentes nos cursos a distância. Entre esses recursos midiáticos encontra-se os materiais didáticos estruturados como Objetos de Aprendizagem (OAs). Eles têm diversos formatos e possibilidades diferenciadas de serem utilizados, considerando-se os objetivos pedagógicos de seu uso.

Pensar nos objetos de aprendizagens que seriam incentivadores para o processo de ensino-



aprendizagem nos cursos de formação docente foi mais um desafio no percurso do curso de pedagogia na modalidade a distância. Pensar nos métodos, nos objetos e na plataforma que seria utilizada no ensino foram escolhas que estavam presentes no planejamento do curso. Todavia, estabelecer os objetivos, planejar os conteúdos, escolher a melhor metodologia no ambiente virtual e selecionar os melhores objetos de aprendizagem e as formas de avaliação tornaram-se essenciais no planejamento das salas montadas no ambiente virtual.

Ao selecionar e adotar o *MOODLE* como plataforma para desenvolvimento dos cursos, dos projetos, das ações e dos processos de ensino-aprendizagem, uma instituição de ensino - ou um/a educador/a - deve compreender que ações colaborativas fundamentadas na Teoria Sociointeracionista de Lev Vygotsky (1896-1934) e na Teoria Construtivista de Jean Piaget (1896-1980) ocupam lugar de destaque na filosofia de concepção, no desenvolvimento e nas funcionalidades desse ambiente virtual de aprendizagem.

Muito embora, o *MOODLE* ocupe espaço de destaque entre as opções de plataformas para Ambientes Virtuais de Aprendizagem, é importante registrar que existem outras opções, algumas mais recentes e com recursos mais avançados no que se refere à linguagem, à conectividade e às inter-relações com comunidades virtuais e redes sociais, expressões da web 3.0. Nesse sentido, o *MOODLE* tem, em curto prazo, o desafio de oferecer interfaces e aplicativos capazes de melhor interagir com a internet, abrir possibilidades de conexão, de interação com redes sociais, de canais abertos e de aplicativos móveis.



# POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA DIDÁTICA EM TEMPOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nem só de AVA's vive a Educação a Distância ou os processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Mill:

Questões como uso dos tempos e espaços de trabalho do tutor, dificuldades e desafios advindos da prática do tutor, competências e saberes necessários para desenvolver seu trabalho, tecnologias mediadoras das atividades e propostas de interação entre tutor-aluno e tutor-professor são alguns dos desafios para a prática pedagógica em AVAS E no uso das Tics a distância. (MILL, 2008, p. 118)

A conexão via internet parece abrir um mundo de possibilidades inimagináveis e incríveis. *Blogs, websites* educativos, repositórios, canais abertos e exclusivos nas mídias sociais (como o *YouTube*, por exemplo), bancos de dados, repositórios, aplicativos de visita ou de realidade virtual, simuladores, sites de busca, jogos e diferentes tipos de aplicativos de comunicação e de interação oferecem uma gama incalculável de conteúdos em diferentes formatos em todas as áreas do conhecimento humano.

Lévy (1999) defende que essa virtualização e a oferta em larga escala de informações em rede, baseada nos atuais recursos de TICs, oferece a possibilidade de uma nova relação com a informação e o conhecimento, bem como favorece a democratização do saber. Conforme Levy (1999, p. 62): “Nota-se que o mundo virtual e a



informação em fluxo tendem a reproduzir em grande escala, e graças aos suportes tecnicamente avançados, uma relação ‘não midiaticizada’ com a informação.”

Ainda sobre o impacto das novas TICs no mundo e nas relações humanas como um todo e nos processos de ensino e aprendizagem em particular, Lévy (1999) reflete sobre a nova relação com o saber no mundo contemporâneo. Essa nova relação diz respeito à velocidade com que surgem informações e saberes e com que se renovam, bem como mudanças no formato tradicional do processo de ensino aprendizagem, no qual o educador era o detentor exclusivo do saber e os alunos tinham pouca ou nenhuma possibilidade de verdadeira interação, em um dispositivo comunicacional fundamentado na categoria um para todos.

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Amaral e Coelho (2008) citando Levy (1991 p. 157) mostra que “em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e savoir-faire”. Segundo Levy (1991, p.157) “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”.

Ainda segundo Levy (1999) citado pelas autoras: A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Terceira constatação; o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam



numerosas funções cognitivas humanas. Essas tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação. (LÉVY, 1999, p. 157)

Nessa perspectiva, é importante refletir ainda sobre os atores e as relações que estabelecem entre si e com os recursos tecnológicos envolvidos, da mesma maneira sobre os processos de mediação, tanto a pedagógica comunicacional quanto em relação à própria utilização das TICs, por meio das quais essas mediações e o próprio processo ocorrem.

Na modalidade a distância, EaD, graças à suas características próprias fundamentadas na separação física entre alunos/as e professores/as, é importante compreender que docentes e discentes deverão apresentar competências específicas que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem. A sociedade atual gera demandas cada vez maiores por processos de ensino e aprendizagem que estimulem, incentivem e agucem o desejo por conhecimento e criatividade, do mesmo modo que favoreçam e motivem o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias para atingir esses objetivos.

De acordo com Behar (2013), a sociedade atual está sendo pautada pela tríade: informação, conhecimento e aprendizagem. Essa sociedade está gerando demandas de ensino e aprendizagem particulares a este novo milênio, que tem privilegiado a informação facilmente produzida e disseminada pela internet. Por essa razão, é denominada de sociedade da informação, ou também conhecida como “sociedade conectada”. Nela é exigido um tipo de indivíduo que deve ser alfabetizado e, cada vez mais, letrado digitalmente. (BEHAR, 2013, p. 20)



# ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Os docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais UEMG/Faculdade de Educação, no curso de pedagogia a distância buscaram, por meio de um planejamento dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos e dos procedimentos de ensino e da avaliação, inovarem a forma de ensinar. Criaram objetos de aprendizagem para serem utilizados no processo de ensino.

Alguns relatos dos/as docentes mostram como foi a experiência de ensino no ambiente virtual, tendo o WhatsApp como suporte no processo de interação e de comunicação com os discentes ao longo de todo o curso, o que facilitou a comunicação a distância em momentos de dificuldades para acessar a plataforma *Moodle*.

Escolhemos para exemplificar neste trabalho os relatos de 5 (cinco) docentes que caminharam com as turmas por mais de um semestre. Denominamos ficticiamente os/as professores/as pelos nomes de Silvio, Lúcia, Marília, Ester e Maria. Os/as entrevistados/as responderam várias perguntas, porém neste texto selecionamos apenas a seguinte pergunta: Como foi para você criar os conteúdos e as metodologias das suas disciplinas no curso de pedagogia a distância?

A professora Lúcia considerou que foi um desafio interativo e curioso. Segundo a docente, o curso tinha 200 (duzentos) estudantes, a maioria eram mulheres e algumas já eram professoras que atuavam em sala de aula. Por isso, Lúcia afirma ter pensado em objetos de aprendizagem atuais e multimodais. Ressalta ainda



que os objetos de aprendizagem para a *web* “precisam atender às diversas linguagens e que sejam utilizadas multimídias”. Considerou também, relevante que, ao todo, os/s docentes juntamente com ela produziram 25 (vinte e cinco) vídeos aulas, sites e textos para o curso de pedagogia (PROFESSORA LÚCIA, 2018). Mas que seriam esses objetos? Segundo a professora esses objetos devem conter sons, músicas, letras de música, fotos, imagens, desenhos, vídeos curtos entre outros. Como exemplos citou: vídeos, vídeo aulas, sites, blogs, prezi, ppt, enquetes entre outros recursos do ambiente virtual. Esses objetos são importantes pois têm características de apresentação, mas de interação e de diálogo.

A professora Maria resumiu vários conteúdos e os transformaram em vídeo aulas interativas, em resumos desenhados, em mapas conceituais e também em aulas com esquemas acessíveis aos estudantes, diversificando a forma de apresentar os mesmos conteúdos, mas, ao mesmo tempo, usou diversas linguagens: áudio, vídeos, imagens e textos curtos para além dos pdfs e dos livros também disponíveis. Considera que o “relacionamento entre docentes, discentes, coordenação, vice-coordenação e tutores, bem como nas aulas presenciais mensais foi muito gratificante e muito positivo durante o curso”. (PROFESSORA MARIA, 2018)

A docente Marília considerou ter sido um desafio e uma aprendizagem a criação da disciplina de didática no ambiente virtual, pois sempre trabalhou com o curso presencial. O AVA era para a professora um mundo desconhecido a ser descoberto, por isso teve que se empenhar muito para conseguir planejar bem as metodologias, e escolher com um bolsista design os melhores objetos de aprendizagem. Avaliou que se



conhecesse bem as novas tecnologias digitais na época da elaboração da disciplina poderia ter criado e escolhido objetos de aprendizagem muito mais interativos. Mas, apesar da pouca experiência conseguiu desenvolver bem a disciplina e interagir com os/as estudantes da disciplina de Psicologia. Nesta segunda já conseguiu maior interação no ambiente virtual e no *Facebook* com os/as discentes, não obstante, aprendendo aos poucos o compartilhamento em redes, a escolher melhor os objetos de aprendizagem, por meio de fóruns, chats, etc. Ademais, gravou várias videoaulas, participou de videoconferência e web seminários, além de produção de artigos sobre a própria disciplina, e ainda ajudou também a vários outros docentes a criarem suas disciplinas juntamente com a coordenação do curso, na função de vice-coordenadora. Destaca, também, a importância da aprendizagem no ambiente virtual e de verificar na experiência as diversas oportunidades que as tecnologias digitais podem trazer para o processo de ensino, pois “ao me colocar no processo de ensinar também aprendi muito no percurso do curso e da elaboração das disciplinas, além de ministrar também aulas presenciais e poder conhecer pessoalmente os /as discentes e os polos do curso”. (PROFESSORA MARÍLIA, 2018)

O docente Silvio considera que foi complicado desenvolver o trabalho, pois o projeto político pedagógico do curso em EaD não estava muito claro quanto à qual conteúdo deveria ser dado em sua disciplina, dessa forma, ele teve que buscar estruturar bem o conteúdo. No entanto avalia que teve “uma liberdade para criar e para inovar, indo além das amarras do currículo”. (PROFESSOR SILVIO, 2018). Contudo, o



professor considerou que foi tranquila a produção dos materiais para EaD, pois ele teve condições de sair de um enquadramento consensual e ir além, alcançando os /as alunos/as, dentro de uma forma contextualizada e atual. Ressalta, também, como é fundamental o processo, e que o alunado prevaleceu durante todo o curso e, o currículo foi otimizado. Relata ainda, que foi muito positivo a atuação dele no curso, tanto nas salas virtuais quanto nas aulas presenciais. Ademais, destaca as dificuldades vivenciadas por todos os/as professores/as para as viagens aos polos, tanto pela distância quanto pelo atraso nas verbas para as viagens dos/as docentes.

A docente Ester relata que utilizou fóruns que permitiram o questionamento crítico entre os/as discentes e muita interatividade a partir do uso de jogos criativos e cruzadinhas, em uma perspectiva interdisciplinar. Fez também gravação de videoaulas e utilizou todos os recursos disponíveis e possíveis no ambiente virtual para mediar a aprendizagem. Afirma que a experiência dela no ambiente virtual “foi super positiva e contribuiu muito para o curso, pois eu possuía muita experiência em EaD. O relacionamento e o diálogo também foi muito positivo com todos/as”, além da riqueza das salas interdisciplinares. (PROFESSORA ESTER, 2018)

Essas vivências, segundo a professora, remete ao que mostra Freire (1996) quando afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro.  
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.  
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago  
e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,  
intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso



para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Tanto as docente Lúcia e Marília, quanto o docente Sílvio retratam suas vivências considerando-as como positivas no percurso do trabalho em educação a distância. O uso das tecnologias digitais possibilitou que utilizassem vários recursos e metodologias interativas que permitiram uma aprendizagem mais prazerosa e dialógica.

O professor Sílvio descreve um desafio grande que todos/as os/as professores vivenciaram na experiência de viajar para as aulas presenciais nos polos, pois além da distância, muitas vezes os recursos financeiros para as viagens não chegavam em tempo hábil, e isso dificultava a execução do planejamento e do processo avaliativo, já que as provas eram aplicadas no mesmo dia das aulas presenciais.

As docentes Maria e Ester também avaliam que o relacionamento entre todos os envolvidos no processo pedagógico foi positivo. Ester ainda considera a importância da perspectiva interdisciplinar no ambiente virtual, a partir da construção de salas com conteúdos interdisciplinares que enriquecem o processo pedagógico, enfatizando a pesquisa a todo o momento.

Esses aspectos relatados pelas docentes são muito ricos na prática do ensino virtual na nossa sociedade e corroboram para o que afirma Lipponen (2002, p. 10) quando afirma que “a criação de novos ambientes de aprendizagem ou comunidades de aprendizagem, não é apenas uma questão de implementar e colocar em uso uma nova tecnologia, mas em muitos casos, também aplicar simultaneamente novas práticas de aprendizagem e instrução”.

Neste contexto, ressalta-se a importância da didática nos cursos de formação docente, a fim de que os/as docentes



possam compreender que são mediadores/as do conhecimento, e desenvolverem a consciência do que propõe Masetto e Moran (2000, p. 171), quando asseveram que:

[...] o professor que trabalha na educação com a informática há que desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso de Pedagogia seja presencial ou a distância a utilização das TICs na aprendizagem não significa meramente incluir computadores em sala de aulas, comprar softwares, estimular os alunos a pesquisas na internet como metodologias de aulas tecnológicas, ou montar grandes laboratórios de informática. Embora o computador faça parte deste processo, existem muitas outras tecnologias que podem fazer parte do leque de opções do professor, mesmo porque, independente de qual tecnologia ele utilize, nada fará sentido se a sua potencialidade não se voltar para o processo educativo, se não visar promover uma capacidade de autoaprendizado.

No percurso do curso de Pedagogia a distância muitos foram os desafios vivenciados na experiência dos/as professores/as durante a trajetória do curso, dentre eles as dificuldades de muitos docentes não



terem experiência na educação a distância, mas aos poucos foram aprendendo e esses problemas foram superados. E, muitas também foram as contribuições dos/as docentes para o curso, pois ao longo do processo pedagógico foram construídos vinte e cinco vídeos aulas, sites, e textos para os/as alunos/as, bem como salas virtuais com abordagem interdisciplinar, em uma constante interação entre ensino e pesquisa. Neste contexto, avalia-se que houve muita produção durante todo o curso em EaD, que possibilitou a aprendizagem e a formação docente de várias pessoas que não poderiam estudar, se não fosse por meio dessa oportunidade cursarem um curso superior de pedagogia.

Considera-se pelo exposto que, seja qual for o mecanismo de multimídia, hipertextos ou linguagens midiáticas utilizados pelos/as docentes em sua ação pedagógica tem que ter sentido para o/a aluno/a, estimulando as suas características socioculturais, para a construção de algo que acredite ter sentido em sua vida. Não se trata de uma nova pedagogia como diz Belloni (2001), mas sim de pedagogias que desestabilizem o/a discente para que ele/a acredite que possa criar e recriar possibilidades e estratégias para construir seu conhecimento da mesma forma que ele faz nos atraentes e estimulantes objetos de aprendizagem digitais. ●

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BELLONI, M. L. *O que é Mídia e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



CANAU, Vera Maria. *Pedagogias Críticas: ontem e hoje*. Revista Novamerica, Rio de Janeiro, n. 97, p. 58-61, mar. 2003.

CANAU, Vera Maria. *Educação Escolar e Culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo*. In: CANAU, Vera Maria (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. P. 47-60.

COELHO, Maria de Lourdes & AMARAL, Ana Lúcia. Os professores universitários e os desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. Revista *extraclasse*. N1, v1, Fevereiro 2008, Disponível em:<<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/342.pdf>>, acesso em 22 de outubro de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GUTIERREZ, S de S. Distribuição de conteúdos e aprendizagem online. *RENOTE*. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 2, p. 1-14, 2004

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor, 2002. 134p.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. BHEAR, Patrícia Alejandra. *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. In: *Discursos*. Série 3. Universidade Aberta, 2001. p. 125-138. Disponível em:<[http://nuted.ufrgs.br/oa/compead/Apres\\_modulo2.pdf](http://nuted.ufrgs.br/oa/compead/Apres_modulo2.pdf)> 16 fev. 2018> Acesso em: 16 fevereiro de 2018.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. 133p.



MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. 2002. Disponível em:<<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 04 março de 2018.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. IN:\_\_\_\_\_ MASETTO, Marcs T. BEHRENS. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 2000.

SILVA, Robson Santos da. *Moodle para Autores e Tutores*. São Paulo: Novatec Editora, 2011.

SILVA, Marco, Sala de aula Interativa: A educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. Texto 8. Disponível em:<[https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/mini\\_curso\\_salade\\_aula\\_interativa.pdf](https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/mini_curso_salade_aula_interativa.pdf)>. Acesso em: 16 fevereiro de 2018.



# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: linhas e entrelinhas da política de inclusão digital da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

*Cleder Tadeu Antão da Silva  
José Ângelo Gariglio*

## INTRODUÇÃO

**E**ste capítulo discute a formação continuada de professores, desenvolvida no interior de uma política pública de inclusão digital, que objetivou promover a inserção de tecnologias da informação e comunicação – (TIC), nas escolas da educação básica, no estado de Minas Gerais, entre os anos de 2004 e 2014. Para isso, trazemos ao debate alguns achados empíricos de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup> que buscou compreender, as ações de formação de formação de continuada de professores ocorridas em programas de inclusão digital.

Mais especificamente, trataremos da implantação da política pública de inclusão digital da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) – o Projeto Escolas em Rede (ER) – no que se refere às ações relacionadas à formação dos professores para o uso pedagógico das

---

1 A formação continuada de professores nas políticas públicas de inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação da educação básica: um estudo de caso sobre o Projeto “Escolas em Rede”, da SEE-MG. Programa de Mestrado em Educação Tecnológica, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2009.



TIC. Neste horizonte de análise, destacam-se aspectos relacionados à concepção de formação da referida política e o modelo utilizado pelo projeto para qualificar os professores.

Deste modo, será apresentado a seguir, um breve histórico sobre o Projeto Escolas em Rede da SEE-MG; sua proposta de formação de professores para uso das TIC nas escolas da rede estadual em Minas Gerais; além e uma análise crítica do programa, sob a ótica de sua concepção e modelo de formação circunscritos no recorte da pesquisa, para em seguida tecer finalmente algumas considerações finais.

## **A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DIGITAL DA SEE/MG: O PROJETO ESCOLAS EM REDE**

O Projeto Escolas em Rede da SEE-MG foi criado em 2004 e visava propiciar às escolas estaduais do estado de Minas Gerais oportunidades e condições de atuação, de forma mais articulada e cooperativa, por meio da cultura do trabalho em rede e da incorporação das TIC em suas atividades educativas e administrativas.

Desde sua criação, contudo, o Projeto ER contou com várias fases de implantação. Num primeiro momento, a concepção da política de inclusão da SEE-MG se pautou em duas preocupações centrais. A primeira era a promoção de ações educacionais nas escolas por meio da incorporação das TIC de forma genérica, e a segunda visava apoiar iniciativas de formação e qualificação profissional junto a estudantes, professores, funcionários e membros das comunidades escolares, em várias regiões de atuação da rede estadual de ensino.



Posteriormente, as ações dessa política pública voltaram-se fortemente para a utilização das TIC nas escolas com a finalidade de se solidificar uma cultura em rede, com o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os sujeitos escolares. Dentro desta proposta, o projeto se estruturou em torno da meta da redução das desigualdades regionais reforçando o envolvimento das escolas na utilização da informática como ferramenta de trabalho.

Com isso, fica claro pelas diretrizes do ER, que desde o começo, o programa transitou ora com objetivos excessivamente amplos, ora com objetivos que carregavam certa ambiguidade. As projeções do programa muitas vezes ultrapassavam o uso das TIC nas escolas dentro de dimensões didático-pedagógicas. Isso dava um contorno sui generis à política e a diferenciava de outras iniciativas históricas anteriores, o que alimentou o interesse por investigar o projeto estadual à época.

Uma visita à história das políticas públicas de inclusão digital ou de informática na educação demonstra que no Brasil, os movimentos pela criação de projetos e programas desta natureza, remetem as décadas de 1980 e 1990, com destaque para o Projeto EDUCOM e para o PROINFO. Contudo, essas políticas de inclusão de tecnologias na escola objetivaram, de forma mais precisa, o investimento na disseminação de materialidade para as instituições escolares, especialmente computadores, além de promoverem a formação de professores para utilização pedagógica destes recursos tecnológicos, com finalidade expressa de buscar melhorar a qualidade do ensino.

Neste particular, chama a atenção no projeto da SEE-MG, a sua ambição de se constituir como política pública que busca promover transformações abrangentes que abarcavam os âmbitos administrativo, educacional e até



mesmo social, indo, portanto, além das atividades de ensino, o que a diferencia de outras políticas públicas da área. Este e outros pontos foram objeto de análise da pesquisa relatada neste texto, e serão apresentados a seguir, conforme explicitado no início do capítulo.

## **A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROJETO ESCOLAS EM REDE DA SEE-MG**

Como se destacou, o Projeto Escolas em Rede foi criado em 2004 com o objetivo de possibilitar as escolas estaduais do estado de Minas Gerais à incorporação das TIC às suas atividades educativas e administrativas por meio da criação de uma cultura do trabalho em rede. No campo específico da formação de professores, o projeto teve ações mais efetivas, por meio da proposta de **FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO – FIT**, que abarcava a capacitação de educadores.

Na proposta do FIT, a formação era voltada para os professores de Ensino Médio, e o foco da capacitação se dividia em duas frentes: a primeira oferecia aos professores um treinamento instrumental para uso das TIC, através de vários cursos de informática, de forma que, ao retornar a escola, o docente pudesse repassar o conhecimento obtido nestes cursos para os alunos da instituição visando à preparação destes estudantes para o mercado de trabalho, como mostra um trecho retirado do material didático dos cursos:

Os cursos serão ministrados pelos próprios professores das escolas estaduais, das várias disciplinas do



currículo, especialmente preparados por um programa de capacitação implementado pela SEE-MG, o que amplia as suas possibilidades de trabalho na escola e de desenvolvimento profissional (MINAS GERAIS, 2008, p. 3).

Já a segunda frente presumia que, a partir deste processo de capacitação, os professores também se apropriassem dos novos recursos tecnológicos, de forma a utilizar os conhecimentos obtidos nos cursos do FIT em suas práticas pedagógicas diárias enquanto educadores. Segundo as orientações da SEE-MG, os cursos se colocavam como uma ação estratégica do governo estadual para ampliar o uso dos recursos pedagógicos nas escolas, buscando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições da rede.

É indiscutível a importância da informática para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Por isso, o Governo de Minas vem ampliando a instalação de equipamentos e novas tecnologias nas escolas estaduais. Para que esses recursos pedagógicos sejam mais bem aproveitados, a Secretaria de Estado de Educação desenvolveu os Cursos de Formação Inicial para o Trabalho - FIT. (SEE-MG, 2008).

Em 2008, os cursos do FIT passam por um processo de ampliação e reformulações estruturais motivadas, sobretudo, pelos planos governamentais do Estado de Minas. Com as reformulações, o Governo de Minas estabelece uma série de metas e resultados a serem alcançados pelos projetos e órgãos do governo estadual. Com a ampliação, o FIT passa a fazer parte de uma ação



conjunta entre o projeto ER e o PROMEDIO (Programa de Melhoria da Qualidade e Eficiência no Ensino Médio). Os cursos em questão, ora oferecidos para um número reduzido de escolas, denominadas de “Escolas Referência” são ampliadas para todas as instituições da rede estadual, desde que os estabelecimentos de ensino ofertassem o ensino médio.

Com a expansão do projeto, a SEE-MG firma parceria com o SENAC–MG para que o programa avançasse em direção ao alcance das metas estabelecidas pelo governo, como relatam os analistas da SEE-MG:

Na verdade, a Secretaria desenvolveu a ação, planejou a ação, definiu quem participaria e na hora da escolha do parceiro, porque a própria secretaria não tem estrutura pra capacitar os professores especificamente no FIT, nós não temos profissionais pra passar uma qualidade de ensino, de conteúdo, então se pensou no SENAC. O SENAC foi contratado como entidade parceira e ele desenvolve todo esse processo de capacitação. Então a secretaria, ela planeja, nós planejamos, definimos o que nós queremos que o nosso professor atinja, porque nós temos o objetivo já traçado, que é o aluno, a melhoria do aluno e o SENAC vai executar essa ação de capacitação dos professores. Aos professores ele fornece a estrutura, eles fornecem os tutores, tudo de qualidade. O SENAC ele tem uma qualidade no mercado, que a gente pode dizer que é elevada. (AE03M)

Atualmente é uma parceria do PROMEDIO com Projeto Escola em Rede, já foi de responsabilidade



do Projeto Escola em Rede e hoje nesta parceria você tem a figura do SENAC. (AE04F)<sup>2</sup>

Os documentos oficiais do projeto ER sinalizam, portanto, para objetivos distintos, de se buscar incorporar as TIC nas práticas escolares da rede estadual de educação, com igual preocupação em desenvolver uma ação que prepare os membros das comunidades escolas, incluindo os estudantes dos estabelecimentos de ensino, para o mercado de trabalho, buscando preparar essas pessoas para uma melhor inserção profissional, pois:

Em um momento da história no qual o acesso à informação é cada vez mais mediado pelos recursos de informática, e apresenta-se como necessidade básica na educação e no desempenho profissional, a chamada inclusão digital se transforma numa das prioridades para toda a sociedade brasileira. A informática é importante ferramenta tanto para o processo educacional e o acesso à informação, quanto para a preparação e qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2005, p. 2).

A proposta do programa aqui exposta é equipar as escolas estaduais com um kit básico de informática para oferecer aulas de sistema operacional, editor de texto,

---

**2 A fim de manter o sigilo sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa, elaboraram-se os seguintes códigos de identificação: atuação profissional sendo Supervisão SENAC (SS), Analista Educacional da SEE/MG (AE), Professor Formador (PF) e Professor Cursista (PC); faixa etária, sendo 20 a 29 anos (01), 30 a 39 anos (02), 40 a 49 anos (03), 50 a 59 anos (04) e acima de 60 anos (05); e sexo sendo masculino (M) e feminino (F).**



planilha eletrônica, slides de apresentação, Home Page, internet, permitindo o aprendizado e o aperfeiçoamento dos alunos da própria escola e a abertura destes espaços para a comunidade em períodos de ociosidade (MINAS GERAIS, 2005, p. 3).

Neste sentido, os esforços do ER, se voltam para uma dimensão da inclusão social e digital, como consta nos documentos do projeto, onde se pretende oferecer subsídios para a qualificação profissional das comunidades escolares. Porém, a integração das TIC como recursos de ensino continua sendo uma proposta efetiva nas ações do programa, especialmente nos referenciais oficiais. A seguir será discutida esta concepção dual do projeto e o modelo de formação estruturado em torno da parceria com o SENAC-MG, sob o prisma da delimitação do estudo em questão, cerne nuclear do presente relato de pesquisa.

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROJETO ESCOLAS EM REDE DA SEE-MG: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE SUA CONCEPÇÃO E MODELO DE FORMAÇÃO**

Com se explicitou anteriormente, será apresentado neste tópico, uma análise crítica da proposta de formação de professores para uso das TIC nas escolas da rede estadual em Minas Gerais, no âmbito do Projeto ER, a partir da experiência desenvolvida pelo projeto, por meio da ação do FIT/PROMEDIO. Tal análise se dará, sob a ótica da concepção da proposta de formação dos professores e seu modelo instituído em torno de uma parceria com o SENAC-MG, dentro do recorte da pesquisa realizada, entre 2007 e 2009 na cidade de Belo Horizonte, que incluiu a visão



de gestores e professores participantes do projeto, além da análise documental oficial minuciosa da política pública em questão.

## **A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO FIT/PROMEDIO: LINHAS E ENTRELINHAS**

Um primeiro aspecto que chamou a atenção, na ação de formação planejada pelo FIT/PROMEDIO é que fica bastante claro, que a dualidade de objetivos, que ora assume o apelo à qualificação profissional dos estudantes, ora se volta à integração das TIC no trabalho pedagógico dos docentes, se dá somente num plano discursivo. O que se observa na prática, sobretudo, no âmbito da formação dos professores, é que o foco maior se restringe às ações de inclusão digital dos alunos de ensino médio, dentro de um viés de inclusão social sobrepondo a ideia de uma integração pedagógica das tecnologias.

Neste sentido, tal concepção de inclusão digital, com forte preocupação com a iniciação dos sujeitos (alunos e membros da comunidade) para o mercado de trabalho, tem motivado uma opção que diferencia o Projeto ER da maioria das políticas do campo da integração das TIC nas escolas, que em geral se voltam à integração de recursos tecnológicos às atividades de ensino.

Inclusive, do ponto de vista legal, as resoluções da SEE-MG, ligadas à Superintendência do Ensino Médio e Profissional, que regulamentam os processos de capacitação do FIT – PROMEDIO reforçam essa tendência. A resolução 1.025 da SEE, de 26 de dezembro de 2007, e republicada em 27 de dezembro, que institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio



das unidades de ensino da rede estadual de educação, destaca, em um dos seus objetivos, a iniciação dos alunos no trabalho. Este objetivo se fundamenta não só na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também nas resoluções relacionadas ao Ensino Médio, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, e nas diretrizes deste nível de ensino. Na resolução estadual, uma das ações que se relacionam ao campo da educação/trabalho é a formalização da oferta dos cursos do FIT, documento que apresenta as seguintes orientações:

A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de sua competência e tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 04, de 16 de agosto de 2006 e com o objetivo de: Promover a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica; Atender as necessidades formativas dos alunos; Estimular a permanência e conclusão do Ensino Médio; Assegurar aos alunos do Ensino Médio a iniciação ao trabalho, bem como a adequada preparação, caso optem para prosseguimento de estudos de profissionalização ou ensino superior; (grifo do autor) Introduzir no novo Currículo de Ensino Médio, Sociologia e Filosofia como componente obrigatório. Resolve: Art. 9 Os cursos de formação inicial para o trabalho serão ofertados em regime semestral. Art. 12 A partir de 2009, a Proposta Curricular da escola deverá incluir a oferta de, no mínimo dois cursos de formação inicial para o trabalho. Parágrafo único. Para os alunos que ingressarem em 2008, os cursos na área de informática serão opcionais e poderão ser ofertados em horário extra-turno. Art. 13 Os estudos, as atividades e



os cursos frequentados opcionalmente pelo aluno serão registrados em seu histórico escolar (MINAS GERAIS, 2007, p. 01-02)

Na resolução 1.255 da SEE, de 19 de dezembro de 2008, que altera os dispositivos da Resolução nº 1025, de 26 de dezembro de 2007, que institui e regulamenta a organização curricular nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de educação, a SEE apresenta as seguintes modificações em relação ao FIT:

Art. 12. A partir de 2009, a escola deverá oferecer no mínimo dois cursos por ano de formação inicial para o trabalho, na área de informática, no extra-turno, para os alunos interessados. Parágrafo único – A partir de 2009, cada professor capacitado nos cursos de informática oferecidos pela secretaria de estado da educação, desde 2006, deverá formar pelo menos duas turmas de alunos na área em que foi capacitado. (MINAS GERAIS, 2007, p. 02)

Como se pode observar, as próprias resoluções da SEE-MG já incorporaram as orientações da formação de professores e de outros procedimentos para a implantação do FIT – PROMEDIO junto aos alunos das escolas da rede estadual, em especial às instituições que mantêm o Ensino Médio. O que chama a atenção nestas resoluções é que há a permanência e um conseqüente fortalecimento da concepção do ER, no sentido de se buscar orientações que se voltam ao oferecimento de cursos extraturno para os estudantes, o que demonstra clara preocupação com esse viés de qualificação para o trabalho.



Com isso, o controle e o monitoramento realizado durante o desenvolvimento do projeto localizam-se exatamente na questão do repasse dos cursos dos educadores para os alunos. Os ofícios se limitam a determinar os procedimentos relacionados exclusivamente à multiplicação destes cursos, como se observa nos trechos dos documentos endereçado às SRES e às escolas.

Todo professor que participar do curso, no prazo de 02 semanas após o seu retorno para a escola, deverá organizar turmas com os alunos do Ensino Médio e iniciar o repasse dos cursos. Deverão ser formadas quantas turmas forem necessárias, em função da demanda dos alunos, conforme orientações encaminhadas em anexo. [...] Solicitamos repassar às escolas estaduais que oferecem Ensino Médio as seguintes orientações com vistas à uniformidade de procedimentos na implementação de Cursos de Formação Inicial para o Trabalho. Observadas as orientações emanadas da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação a escola deve: organizar o funcionamento das turmas de acordo com a disponibilidade de espaço no contra turno ou aos sábados, definindo o número de aulas do curso por dia e a carga horária semanal de cada turma; distribuir as turmas e aulas do curso ao(s) professor(es) autorizado(s); [...] Critérios para certificação dos alunos: Será considerado apto para a certificação, o aluno que apresentar: a) 85% de frequência no curso ministrado pelo professor; b) avaliação positiva do professor no curso.<sup>3</sup>

---

### 3 Circular de orientação desenvolvida pela Superintendência de Ensino Médio e Profissional da Subsecretaria de



Os ofícios enviados para as SRES e para as escolas, portanto, não oferecem qualquer informação sobre as possibilidades pedagógicas do uso dos laboratórios ou aspectos que se relacionem à integração das TIC no trabalho dos professores, se restringindo a uma orientação sobre o repasse para os estudantes. Neste sentido, a SEE-MG procura privilegiar a formação profissional dos estudantes em detrimento da formação continuada dos docentes sob o ponto de vista das orientações legais que são materializadas em circulares, resoluções e outros documentos, como se observou nas descrições acima.

Entretanto, em relação à prática de educação profissional, o Projeto ER também levanta algumas questões, principalmente no que diz respeito à concepção escolhida para atender os estudantes de Ensino Médio da rede estadual. Primeiro, porque a formação dos professores para atuar nesta modalidade de ensino é questionada pelos próprios docentes, que, em muitas vezes, afirmam não ter competência para capacitar os alunos por meio de treinamentos de carga horária reduzida. Segundo, porque a proposta da SEE-MG não parece ter levado em consideração todo o conhecimento do campo da educação profissional, que historicamente vem reivindicando não só uma formação sólida para os professores que irão atuar nesta modalidade de ensino, mas também ampliando e qualificando ainda mais a formação dos estudantes de forma integrada ao Ensino Médio e não de forma aligeirada e/ou desvinculada de uma formação geral e propedêutica.

---

**Desenvolvimento da Educação Básica da SEE-MG sobre a oferta das turmas de formação inicial para o trabalho a partir do ano de 2008.**



Portanto, o FIT e a SEE-MG têm optado por um caminho que em nada amplia sua política de educação profissional, no que tangem, por exemplo, a expansão de sua rede de ensino, mas alimenta, de forma simplificada, uma política assentada no estabelecimento de parcerias. No caso da oferta de cursos técnicos de nível médio, por exemplo, a SEE-MG o faz por meio do PEP – Programa de Educação Profissional – onde é a instituição parceira para oferecer formação aos estudantes selecionados para participar do programa, também é o SENAC-MG. Contudo, essa ação tem uma capacidade de atendimento bastante limitada, especialmente, no que se refere ao universo de vagas ofertadas.

Sendo assim, a SEE-MG parece focalizar atenção em seus cursos do FIT, com carga horária que varia de 40 a 80 horas no total. Os professores participantes são liberados de suas atividades docentes enquanto participam dos processos de formação. Para realizar o repasse do conhecimento adquirido, os docentes podem solicitar extensão de sua carga horária ou ainda serem liberados de parte das horas de trabalho para oferecerem os cursos aos alunos. A orientação da SEE-MG é que os professores ofereçam o curso para pelo menos duas turmas de estudantes.

O repasse dos cursos para os estudantes possibilita que os professores recebam um certificado do SENAC-MG. A certificação do curso, portanto, está vinculada ao repasse que o professor realiza nas escolas, e, caso não consiga, o docente não recebe esta certificação. Destaca-se que esta certificação oferecida pelo FIT – PROMEDIO não tem implicações para o plano de carreira dos educadores da rede estadual.

Professores de outras cidades que se deslocam para realizar a formação recebem ajuda financeira da SEE-



MG sob a forma de diária durante todo o período de capacitação. A SEE-MG também autoriza a substituição dos professores que estão participando da capacitação junto ao SENAC-MG no período em que estes estiverem ausentes das suas atividades nas escolas.

Durante a realização da pesquisa foram oferecidos os seguintes cursos de capacitação em informática básica para os professores da rede, *LINUX, JAVA SCRIPT, BLENDER*, Construção de *WEB SITES*, Editoração Eletrônica, *IMPRESS*, Introdução de Banco de Dados, *QCAD, GIMP, SCRIBUS, OPEN OFFICE DRAW, JAVA, HTML, OPEN OFFICE CALC, OPEN OFFICE WRITER* e Montagem e Manutenção de Computadores. Observa-se, que os softwares escolhidos pelo FIT – PROMEDIO legitimavam a preocupação da política com a dimensão profissional de preparação para o trabalho.

A partir da relação de softwares privilegiados pelo FIT – PROMEDIO na formação dos professores da rede estadual, duas questões se destacam. A primeira se refere à exclusividade da preparação para o trabalho, como já se salientou. Uma prova disso é a relação de programas oferecidos nos cursos, já que não existe um único software educativo<sup>4</sup>, deixando clara a verdadeira intenção da capacitação. A segunda questão afirma que, apesar de oferecer um treinamento inicial para os professores, o

---

4 Software educativo, segundo Oliveira et al. (2001, p. 73-74), é o "software desenvolvido com a finalidade de levar o aluno a construir determinado conhecimento relativo a um conteúdo didático. Dessa forma, o que caracteriza essencialmente o software educativo é seu caráter didático busca favorecer o conhecimento pelo aluno. É essa a condição que o distingue de alguns programas produzidos no mercado com finalidade empresarial, tais como editores de texto, planilhas eletrônicas e bancos de dados [...]".



verdadeiro foco da política são os alunos, e, neste caso, o aspecto da formação continuada se coloca em segundo plano dentro uma perspectiva secundária, aditiva e complementar.

## **O MODELO SENAC-MG DE CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES DO FIT/PROMEDIO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL GENERALISTA ?**

Outro aspecto que chama bastante a atenção na política de formação de professores engendrada no interior do Projeto ER é o modelo de capacitação de professores criado em parceria com o SENAC-MG. Neste caso, vale a pena analisar um dos depoimentos da supervisora desta agência de formação, que afirma que os cursos do FIT – PROMEDIO diferem muito pouco de outros cursos oferecidos pelo SENAC. Segunda a supervisora, os instrutores responsáveis pela formação dos cursos da SEE-MG são os mesmos de outros cursos oferecidos pelo SENAC-MG, e apenas o material didático segue uma estrutura diferente de outros cursos de informática básica, o que delinea o modelo de formação privilegiado, com alto viés profissionalizante.

Eu não tenho certeza, mas me parece que foi o Estado que falou que cursos ele queria. E a partir disso foi formado o Plano de Ensino e o Material Didático. [...] Já que não exigiu o pré-requisito, poderia vir um professor que às vezes teria até mestrado, mas não teria conhecimentos básicos em informática. Então ele teria que voltar para as Escolas e ter um suporte para poder



multiplicar para esses alunos. Então é um material próprio pra isso, não que ele não poderia buscar em outras fontes, mas com esse material ele conseguiria desenvolver esse curso que ele daria para os alunos. Então foi pensado dessa forma. [...] Então, eles são instrutores do SENAC, tinha a formação para ministrar esses cursos, então não houve uma escolha, eles já são instrutores do SENAC. (SS04F)

O relato da supervisora evidencia três aspectos importantes: 1) novamente o problema da concepção de formação inicial para o trabalho dos alunos de Ensino Médio em detrimento da formação continuada dos professores para o uso das TIC na escola; 2) a dimensão dada à utilização dos materiais didáticos autoexplicativos de natureza compensatória; e 3) a falta de uma preocupação com a questão da formação dos professores formadores, que são os mesmos instrutores que oferecem cursos regulares no SENAC-MG convencionalmente.

Em relação à concepção de formação, como foi evidenciado anteriormente, a capacitação oferecida aos professores no projeto da SEE-MG difere de outras políticas de formação implantadas em outros programas da área, como o PROINFO, ou FORMAR, projetos que foram descritos na introdução deste capítulo. Além de apresentar um formato que busca a iniciação dos estudantes do Ensino Médio, as questões que se relacionam à preparação dos docentes para uso pedagógico das TIC se mostram como um elemento superficial durante as práticas de capacitação.

A fala do Secretário Adjunto de Educação da SEE-MG justifica a escolha da concepção de capacitação de professores do FIT.



Na visão do professor João Filocre, Secretário Adjunto da Educação, o problema central era melhorar a qualidade do ensino. O jeito tradicional de capacitar professores nos conteúdos específicos (Português, Matemática, História, Geografia) não funciona. “Gasta-se muito, os resultados são pífios”, ensina. Isso porque os professores têm concepções cristalizadas de como dar aulas, e a capacitação convencional não modifica em nada uma prática que acham confortável. Assim, observa, o caminho da tecnologia não foi uma questão de modernidade, de ficar *up-to-date*, mas um modo de colocar uma cunha pela retaguarda do sistema. Como ninguém dominava esse novo campo, o jeito foi aprender, e não só editor de texto ou planilha. “Esse caminho, além de viabilizar a melhoria nas disciplinas clássicas, abre novas perspectivas aos professores, e não precisamos bater de frente com eles”, arremata Filocre. (VAINSENER, 2007, p. 01).

A concepção do FIT – PROMEDIO, portanto, é mais voltada a uma prática de iniciação para o trabalho dos alunos, do que para uma política efetiva de enriquecimento e aperfeiçoamento da prática pedagógica dos educadores. Desta forma, o FIT tem buscado disponibilizar aos estudantes diversos conhecimentos na área da informática dentro de uma dimensão instrumental, visando a sua preparação, fato que se apresenta como a finalidade maior das práticas de capacitação.

O que explica esta identidade do FIT é a sua própria identidade inicial de se constituir como uma prática de formação para os estudantes dentro de uma dimensão profissionalizante. Neste sentido, a capacitação do FIT – PROMEDIO, no que se refere à oferta de subsídios para



o uso pedagógico das TIC, se apresenta como objetivo complementar do programa, como apontam os analistas da SEE-MG.

O FIT (Formação inicial para o trabalho), ele entrou com uma ação dessa, (PROMEDIO), não só pra ser um atrativo para o aluno permanecer na escola, porque para participar o aluno tem que estar regularmente matriculado na escola, mas também, dando condições pra ele no mercado de trabalho. E hoje a informática ela é fundamental, não se trabalha mais sem informática é muito difícil ter um trabalho que não envolva informática, então o aluno já sai com um diferencial. (AE03M).

Não é que este foi o objetivo principal, mas diante àquela gama de cursos que o professor teve a oportunidade de aprender, às vezes ele por iniciativa própria, já consegue enxergar outras possibilidades. Então, além daquela que ele está recebendo ali, que é só passar para o aluno, para o aluno, ter está oportunidade de conhecer aquilo ali, ele vai mais além. (AE02F).

Os próprios professores questionam a sua participação nesta política da SEE-MG, já que estão sendo preparados para exercer uma função para a qual não foram formados, e sim treinados dentro de um formato que vem demonstrando não ser o mais adequado para desenvolver a inclusão digital nas escolas da rede estadual.

Eu gostei porque é uma área que eu gosto [...] Agora um profissional de informática vê que alguém em outra área esta recebendo aquela formação pra repassar isso



numa escola, bem... É uma coisa que um novo professor poderia ser chamado pra isso... E que formou pra isso... Então assim, é a mesma coisa que uma pessoa que fez pedagogia vai fazer um curso que o Estado dá ai de alguns meses e vai pra sala de aula dá matemática... Que eu que cursei matemática durante anos se eu visse aquilo eu vou falar poxa tem mão de obra sobrando aqui e tão dando um jeitinho para aquelas pessoas que estão ai assumirem esse papel... Então assim eu acho complicado nesse sentido. (PC02M)

Eu falaria que o SENAC seria o mundo adequado para o Estado estar aplicando nas escolas dele. Um aluno por computador entendeu? Professor especializado naquilo, entendeu? Por que na realidade ele está usando a gente como um quebra-galho. Eu acho assim, porque em uma semana a gente não vira especialista! O problema é esse! Assim, o Estado estar pagando para gente fazer um curso para melhorar nossas aulas, melhorar nossas estratégias dentro de sala. Maravilhoso! Agora, repassar... Com o objetivo de repassar? Qual que é o objetivo deles? E nós, professores? A gente não teria que estar aprendendo para estar melhorando dentro de sala? Pra estar aplicando as estratégias dentro de sala? Por que pensar só no aluno? Por que não pensar no professor? Não está escrito lá no plano lá de carreira que o professor tem que fazer a formação continuada? E aí? Esses cursos não entrariam na formação continuada? (PC02F)

Neste aspecto, novamente se coloca em pauta a questão da educação profissional como campo de conhecimento historicamente constituído e que a política do FIT, em



momento algum, tenta se aproximar de forma a dialogar com as questões que circundam esta modalidade de ensino. A literatura da educação profissional já há algum tempo vem buscando debater a importância da formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino, além de discutir intensamente os caminhos para uma formação integral dos estudantes de forma a conciliar formação geral e específica, dialogando com as demandas, necessidades e práticas do mundo do trabalho.

No entanto, o que se percebe, a partir dos depoimentos dos professores, é que existe sim um choque de identidades entre o professor da educação básica e o que seria um mero instrutor de práticas de uma frágil profissionalização no âmbito do ensino médio, considerando que os cursos do FIT se identificam muito mais com uma ação de requalificação de trabalhadores para o mercado de trabalho do que uma proposta consistente de educação profissionalizante para alunos do Ensino Médio; e o treinamento “aligeirado” pelo qual passam os professores acaba por confirmar esta opção da SEE-MG.

Além do mais, os professores salientam que os cursos não têm se constituído como um processo de formação continuada visto às práticas para o uso das TIC não levarem os docentes a se apropriarem dos recursos tecnológicos em seu trabalho: a capacitação não oferece elementos para aperfeiçoar ou enriquecer a prática destes professores, enquanto educadores como ocorrem em outras políticas de formação desta área, pois o foco da ação do FIT se debruça em oferecer cursos de iniciação para o trabalho com softwares específicos para atingir esta finalidade.

Sendo assim, a experiência do FIT demonstra que a lógica dos cursos oferecidos se aproxima de uma roupagem profissionalizante apenas, onde toda orientação realizada



procura, sobretudo, o repasse dos conteúdos tratados na formação, se afastando, assim, de uma dimensão de educação contínua e permanente. A opção feita para se capacitar os professores dentro de um modelo que apresenta carga horária que varia de 40 a 80 horas, parece não possibilitar uma articulação efetiva da tecnologia enquanto ferramenta de mediação didática. Os docentes fazem questão de salientar este processo de aligeiramento da formação:

O curso é intenso para pouco tempo, e impossível de ser repassado para os alunos, justamente porque um professor que faz graduação de quatro anos daquilo, passa pra gente em uma semana, pra depois a gente conseguir passar isso para o aluno, o ponto negativo que eu vejo é esse. Muito conteúdo para pouco tempo, a formação por mais que o professor lá tenha tido capacidade de passar pra gente as informações, o que era básico que a gente precisava saber, colocar em prática em tão pouco tempo não deu, colocar em prática não dá tempo e muito menos ensinar outra pessoa. (PC02F)

Um pouco complexo que precisaria um pouquinho mais de tempo, um pouquinho mais de trabalho da gente, conhecimento próprio mesmo porque fica difícil a gente repassar para os alunos. Porque a gente via que até o professor mesmo tinha um pouco de dificuldade em determinadas partes pra poder passar. (PC02F)

Com isso, apesar desta articulação estar prevista na concepção oficial da política estadual, os relatos de alguns professores demonstram que este processo ainda não



ocorre na experiência dos educadores. A questão do tempo da formação se coloca como um entrave do processo, trazendo dificuldades para os cursistas na compreensão de alguns conteúdos abordados. Neste caso, a partir da estrutura “aligeirada” dos cursos, os professores sinalizam para a necessidade de um modelo de formação mais sólido e consistente ao invés de uma estratégia de treinamento rápido e inicial que apresenta poucos resultados.

Melo (1999), ao discutir os programas oficiais de formação de professores, afirma que o movimento pela formação de professores em exercício, a partir da nova LDB 9.394/96, estimulou os chamados programas de aperfeiçoamento em serviço. Para ela, a disseminação destes programas impulsionou o formato do treinamento, que tem ocupado o lugar de uma formação mais abrangente, crítica e reflexiva.

Parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão-somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento. (MELO, 1999, p. 53).

Para conceituada autora, portanto, todo este movimento tem restringido a formação docente ao nível da capacitação, o que tem gerado uma confusão de significados, instaurado



programas de qualificação docente que privilegiam fragmentações e aligeiramentos na formação.

Já Perrenoud (2000), ao discutir as novas competências profissionais dos professores da educação básica, afirma que é preciso debater abertamente estas opções de uso das TIC nas escolas. Segundo o autor, não se espera dos professores a função de ensinar informática, a não ser que se tenha um profissional específico encarregado de exercer este papel.

Na escola de ensino fundamental, a informática geralmente não é proposta como uma disciplina a ser ensinada por si mesma – a exemplo da geografia ou matemática -, um conjunto de saberes e habilidades constituídos aos quais se atribuiria uma parte da carga horária. Isso porque as competências esperadas dos professores dessa etapa não são de ordem de uma didática da informática. O problema não se coloca de modo muito diferente para os professores de Ensino Médio, salvo para aqueles que estão explicitamente encarregados de ensinar informática como disciplina. (PERRENOUD, 2000, p. 127).

Ao problematizar quais são as utilizações possíveis das TIC em ambiente escolar, Perrenoud (2000) alerta para o fato de que ensinar a informática dentro de um pano de fundo instrumental seria dar a esta instituição mais uma atribuição, o que de certa forma sobrecarregaria e desviaria a finalidade do processo de escolarização.

Que aqueles que querem formar os professores nas TIC para que, por sua vez, iniciem nisso seus alunos, não venham disfarçados! Essa intenção não é ilegítima, mas



não é sadio, sob o manto da ampliação de seus meios, desviar de maneira implícita as finalidades da escola. Se a apropriação de uma cultura informática devesse ser considerada um objetivo integral da escolarização básica, melhor seria fundamentar tal proposta e debetê-la abertamente, pois essa não é hoje, o teor dos textos. A escola tem dificuldades para atingir seus objetivos atuais, mesmo os mais fundamentais, como o domínio da leitura e do raciocínio. Antes de carregar insidiosamente o navio, seria prudente indagar-se ele já não está acima da capacidade de flutuação (PERRENOUD, 2000, p. 127).

As ideias de Perrenoud (2000), portanto, vão de encontro à opção feita pelo FIT, de se trazer a tecnologia para a escola dentro de uma roupagem instrumental, tendência que parece ganhar coro entre alguns docentes que participaram dos processos de capacitação. Na visão destes professores, as práticas de formação para o uso das TIC deveriam inclusive articular seus saberes e a sua formação enquanto educadores, visando uma melhor apropriação dos recursos tecnológicos para o trabalho docente na realidade escolar. Uma professora que participou de um curso para uso pedagógico das TIC na SEE-MG, em etapa anterior ao Projeto Escolas em Rede comenta:

Bom, igual eu te disse. O primeiro curso eu achei bem legal, o objetivo dele não era ensinar mexer com a ferramenta, era você utilizar a tecnologia na educação, não é? E em consequência você aprendia a mexer com a máquina. Então eu acho esse interessante. Porque a partir do momento que você vê que você pode fazer alguma prática pra melhorar a sua aula utilizando a tecnologia, você vai querer aprender. Então como



eu vou poder fazer isso aqui? Me ensina isso aqui. É mais interesse não é? Eu acho que esse modelo é legal pra ver maneiras da gente fazer a nossa prática pedagógica, as nossas atividades de sala de aula utilizando o computador. Eu acho que essa é melhor. E em contrapartida ai você vai aprendendo a mexer com a máquina. (PC03F)

Já uma outra professora afirma que os cursos com uma orientação pedagógica mais definida e que articulem a formação do educador e a sua prática enquanto docente também acabam fazendo falta para os professores na rede estadual de ensino.

Hoje em dia a gente usa a ferramenta, as tecnologias muito para pesquisa, para preparar uma aula. Mas não como aprendizagem para o aluno, não como um jogo pedagógico, ou outras ferramentas. Então acho que isso a gente sente falta um pouco. De como utilizar essa tecnologia, para o processo de aprendizagem do aluno. Não só pra me facilitar ao transcrever uma prova, não é? Ou pra fazer uma pesquisa, mas utilizando como processo educacional mesmo. E isso a gente não tem mesmo. (PC01F)

Segundo os depoimentos, as políticas poderiam articular sua formação inicial, seu trabalho real e as possibilidades tecnológicas nas ações de capacitação de forma a trazer benefícios para a prática pedagógica, favorecendo as atividades de ensino e a aprendizagem dos alunos.

Apesar desta visão de autores e docentes, a concepção da política do FIT, ao contrário, tem sido exatamente a de oferecer um treinamento inicial visando à preparação



destes alunos para uma melhor inserção no mercado de trabalho. Neste caso, o projeto se configura como uma alternativa criada pela SEE-MG que busca a diminuição dos índices de evasão escolar deste nível de ensino e que precisam ser urgentemente atacados.

Dentro desta perspectiva de capacitação em curta duração, a confecção dos materiais didáticos se coloca com uma das diferenças estabelecidas entre a formação do FIT – PROMEDIO em comparação com os cursos convencionais do SENAC-MG. A participação da agência de formação, portanto, em termos de construção do programa, se localiza exatamente na formulação deste material, que se caracteriza por ser autoexplicativo. O material didático foi pensado pelos coordenadores do FIT para que pudesse servir como uma espécie de suporte à aprendizagem nos cursos quando estes fossem repassados pelos professores nas escolas, considerando que a estrutura da capacitação permite oferecer somente um treinamento em nível inicial.

Os depoimentos da analista da SEE-MG e da supervisora do SENAC-MG esclarecem esta opção do FIT – PROMEDIO.

[...] o material foi feito aqui sim, só que aí é outro setor, é o setor corporativo que atende as empresas. Antes de chegar à supervisora, teve um grupo anterior que fez isso. Eu não tenho certeza, mas me parece que foi o Estado que falou que cursos ele queria. E a partir disso foi formado o Plano de Ensino e o Material Didático. [...] Ele foi passo a passo, mas qual o objetivo do passo a passo? Já que não exigiu o pré-requisito, poderia vir um professor que às vezes teria até mestrado, mas não teria conhecimentos básicos em informática. Então ele teria que voltar para as Escolas e ter um suporte



para poder multiplicar para esses alunos. Então é um material próprio pra isso, não que ele não poderia buscar em outras fontes, mas com esse material ele conseguiria desenvolver esse curso que ele daria para os alunos. Então foi pensado dessa forma. (SS04F)

Quando foi feita a parceria com o SENAC, tinha duas preocupações com relação ao que você questionou pra gente. As orientações que nós passamos para o SENAC e que eles nos comprometeram primeiro foi em relação ao material didático, o material didático que os professores recebem do SENAC, são materiais que quando eles voltarem na escola, estes materiais estarão lá. O estado está distribuindo os quites nas escolas, o professor recebe o material dele, mesmo assim quando eles retornarem pra escolas estão sendo encaminhados alguns quites para os alunos e CDs também. Então com relação ao material didático, a gente entende que até contribui. (AE01F)

Como a proposta do FIT é oferecer treinamento inicial, rápido e básico aos professores, para que estes façam o mesmo nas escolas, pensou-se em criar um material didático que pudesse complementar esta formação, dando maior embasamento aos docentes durante o repasse. Com base nessa tentativa, existe uma concepção tecnicista de educação na qual os recursos teriam autosuficiência e que se assemelha a algumas propostas de educação à distância, onde se aposta nos materiais didáticos como recursos que podem ajudar a garantir a aprendizagem dos cursistas. A concepção de construção das apostilas como sendo autosuficientes é bastante relativa. Litwin (2001), por exemplo, faz um alerta em



relação a esta concepção de produção de materiais de ensino, onde se valoriza em demasia este tipo de recurso de aprendizagem.

A criação de materiais de ensino para cada um dos programas e projetos alimentou a ideia de que esse ato implica a elaboração de materiais auto-suficientes para gerar uma proposta de aprendizagem. Se os materiais substituem as aulas convencionais e estas nunca são suficientes para assegurar o êxito da aprendizagem, é difícil que um material o assegure (LITWIN, 2001, p. 14).

No caso do FIT, além dos materiais didáticos se apresentarem como um recurso complementar à formação, a própria política em si valoriza demasiadamente os instrumentos utilizados na capacitação, como é o caso dos softwares escolhidos, que têm forte apelo ao atendimento das demandas do mercado trabalho. Desta forma, outros aspectos como a estrutura da capacitação, como carga horária adequada, a formação de professores formadores e outros elementos importantes relacionados à formação continuada ficam num segundo plano. Todo este movimento é legitimado ainda pela política de metas de capacitação de alunos e professores que direciona as ações do projeto rumo a um modelo de gestão que visa à eficiência e aos resultados quantitativos, se assemelhando aos modelos de gestão de qualidade total.

Para Masetto (2000), a desvalorização da tecnologia na educação está ligada exatamente ao legado tecnicista das décadas de 60/70 e dos atuais programas de qualidade total que foram incorporados por modelos de gestão na escola, onde se estandardiza os métodos de trabalho educacional em prol da eficiência, da produtividade e dos resultados. Já



Santos e Bueno (2004) afirmam que a herança tecnicista, além de proletarizar a atividade docente, tolhe a autonomia do professor, fazendo com que os educadores percam o controle sobre o seu processo de trabalho.

[...] a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas. [...] impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, estandartização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos. [...] Ainda hoje falar em eficácia e eficiência do processo de aprendizagem causa calafrios em muitos educadores, seja pela lembrança desse período tecnicista do qual falamos, seja pela associação desses conceitos aos programas de Qualidade Total implantados nas empresas e transferidos diretamente para a escola, sem maiores análises críticas (MASETTO, 2000, p. 135-136).

Por tecnicismo entende-se aqui a pedagogia que a literatura indica como tendo sido imposta ao sistema educacional a partir de 1969, como fruto de uma sucessão de acontecimentos que já vinha ocorrendo pelo menos desde 1964, e que teria desencadeado um processo de proletarização da atividade docente. Isso se daria em razão de ter-se procurado retirar do professor a possibilidade de ele próprio organizar e determinar os seus meios de ensino, ou seja, o mestre perderia o controle sobre o processo de trabalho,



devendo submeter-se rigorosamente a determinações de especialistas e a materiais de ensino elaborados por outros profissionais (SANTOS; BUENO, 2004, p. 01).

Já Barreto (2004), ao discutir o conceito de “substituição tecnológica”, denuncia a valorização excessiva dos meios e materiais utilizados nos processos de ensino–aprendizagem em detrimento da importância da formação. Para ela, este movimento tem servido apenas para reforçar a precarização do trabalho docente, instalando um novo paradigma educacional onde as tecnologias têm assumido lugar de sujeitos.

Nesse movimento, tem sido anunciado um novo paradigma educacional. O anúncio é recorrente no site do MEC, cuja formulação, vale insistir, levou o discurso dos organismos internacionais às últimas consequências, posicionando as tecnologias no lugar dos sujeitos. Esse paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados (BARRETO, 2004, p. 1189).

Portanto, este tipo de visão em relação aos materiais didáticos precisa ser relativizado, já que sob o ponto de vista da formação e a estrutura dos cursos sinalizam para um *aligeiramento* da capacitação, onde os materiais são



pensados como uma espécie de agente compensatório da estrutura criada. Com base no planejamento apresentado, pode-se dizer que tais afirmações se apresentam como pontos a serem aperfeiçoados nos cursos do FIT – PROMEDIO, para que se passe a valorizar e ampliar os processos formativos visando à consistência da capacitação, em lugar de acenar para que os materiais funcionem como eixo central destes elementos formativos. Vale lembrar que não está se questionando a importância ou a qualidade dos materiais oferecidos pela política, mas sim o lugar e o entendimento que se tem destes materiais. Decerto, a função das apostilas criadas não é a de substituir elementos da formação dos professores ou mesmo ter como objetivo a garantia de uma aprendizagem que não ocorreu de forma adequada durante o processo de capacitação, mas sim servir de apoio às práticas pedagógicas dos cursos durante o seu desenvolvimento.

Outro ponto a se destacar é que no caso dos depoimentos, fica claro a existência de uma forte tendência à verticalização durante a implantação desta política pelo alto escalão da SEE-MG. A proposta acaba sendo concebida por este grupo de administradores, sendo que os coordenadores envolvidos diretamente com a formação, os professores formadores e os próprios docentes cursistas não participam diretamente deste processo; já que a secretaria planeja, contrata, define e executa de forma verticalizada e sem ouvir os professores que estão diretamente envolvidos no projeto estadual. Os diferentes depoimentos de coordenadores e professores reafirmam esta tendência.

Então antes de chegar à execução, teve uma preparação anterior, só que aí nesse caso as supervisoras não participaram, porque tem essa outra parte



que participou. Aqui nesse corporativo tem uma supervisora, eu imagino que foi ela que participou das reuniões e de todos os processos, mas quando chegou pra gente, já chegou bonitinho, pronto para ser executado. (SS03F).

Eu acho que o problema não é o SENAC não. O problema é: os coordenadores desses cursos eles tem que ter uma visão além, eles tem que começar a olhar pra escola como ela é. Ir à escola ver as necessidades da escola, o que o professor está precisando realmente. É uma pessoa num dado momento que nunca foi à escola e que elabora esses projetos. Ta?! O que passa pra gente é isso. São pessoas totalmente despreparadas. Essa é uma grande falha. Deveria ter um olhar mais para escola. Então, vamos conhecer a escola primeiro para saber o que aqueles professores precisam. A partir daí nós vamos dar cursos direcionados. (PC02F).

Que eu saiba não é algo mais imposto, colocado no site, olha está oferecendo esse curso, vai começar um curso profissionalizante pra gente passar para os alunos e eles vão ter isso no histórico, mas não falam nada pra gente. É algo que vem de cima pra baixo, não passam nada pra gente não. (PC02F)

De tal forma, recebe-se um pacote praticamente pronto, sem nenhum indício de diálogo ou consulta na edificação das propostas, o que sinaliza grande distância entre a construção formal do projeto e a realidade vivenciada pelos docentes em suas escolas de origem.

De acordo com Nascimento (1997), é preciso questionar estes modelos de formação de professores que são



pensados dentro da lógica da racionalidade científica e técnica, privilegiando a transmissão de saberes. Para a autora, há uma constatação da falência destas estratégias, pois são concebidas como pacotes prontos, estabelecendo distância com a realidade escolar. Ainda segundo Nascimento (1997), estes modelos são práticas privilegiadas pelo estado na divulgação de novos métodos e orientações, com forte caráter prescritivo e que privilegia um viés de reciclagem como meio de divulgação de políticas.

Nascimento (1997) complementa afirmando que os modelos de formação continuada ainda demonstram desinteresse pela valorização do conhecimento dos professores, não dando voz a estes na formulação das políticas. Além do mais, nunca se divulga as experiências bem sucedidas realizadas pelos docentes, importando muitas vezes outros modelos do exterior, que não representam questões reais da prática dos educadores, o que compromete o sucesso das estratégias adotadas pelos sistemas de ensino e pelas administrações educacionais.

Outro ponto que chama a atenção nesta nova proposta do FIT é a figura do SENAC-MG como parceiro do projeto. Com a nova parceria, os cursos começam a acontecer nas sedes da instituição que pertencem ao Sistema S<sup>5</sup> que possui vários pólos regionais em todo o estado. A parceria faz parte de um programa maior da SEE – MG, que envolve a constituição e o fortalecimento de uma rede de educação

---

**5** Conjunto de organizações das entidades corporativas dos empresariais voltados para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem em comum seu nome iniciado com a letra “S” tem raízes comuns e características organizacionais similares. (GOMES, 2005, p. 01).



profissional, o PEP<sup>6</sup>, e que o FIT – PROMEDIO é parte integrante.

A Secretaria de Estado de Educação – SEE, através de contrato estabelecido com o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), vai oferecer para cerca de 09 mil professores do Ensino Médio 12 cursos de qualificação básica na área de informática. Os cursos serão ministrados nas unidades do SENAC em 44 municípios, com carga horária de 40 horas cada e material didático desenvolvido especificamente para formação de professores e de alunos. Através do contrato com o SENAC serão beneficiadas as 1.864 escolas estaduais que oferecem Ensino Médio.<sup>7</sup>

Alguns depoimentos da supervisão do SENAC-MG reafirmam que a formalização da parceria foi viabilizada devido à experiência que esta entidade tem na oferta de cursos profissionalizantes em detrimento do conhecimento acumulado pela instituição no campo da formação continuada de professores.

Foi escolhida a Instituição para que pudesse desenvolver esse projeto pela experiência que o SENAC tinha com cursos profissionalizantes, porque

---

6 “Programa de Educação Profissional com capacidade de ampliar rapidamente as oportunidades de acesso à formação profissional. Além dos cursos de formação inicial para o trabalho em todas as escolas de Ensino Médio, já no primeiro ano de implantação, em 2008, serão disponibilizadas na modalidade de oferta integrada ao Ensino Médio 6,6 mil novas vagas para cursos técnicos e 30 mil nas modalidades concomitantes e subsequentes (pós-médio)”. [http://www.senac.br/e\\_tic/e\\_tic4.asp](http://www.senac.br/e_tic/e_tic4.asp)

7 [http://www.senac.br/e\\_tic/e\\_tic4.asp](http://www.senac.br/e_tic/e_tic4.asp)



o objetivo era dar exatamente essa cara, de um curso profissionalizante, para que os professores pudessem voltar para as suas escolas com esse compromisso. (SS03F).

Para o SENAC isso já é normal (oferecimento destes cursos), a única coisa que eu disse para você é que mudou o público. É um público mais direcionado, mas em termos de curso é normal. (SS03F).

Foi tranquilo, foi uma experiência para o SENAC, eu acho, o público é diferente, mas em termo da realização do curso e finalização dos cursos é tranquilo. (SS03F).

Fica claro, portanto, que existe uma contradição no interior da política do FIT – PROMEDIO à medida que, ao construir uma proposta de formação continuada de professores, escolhe-se uma instituição formadora com a preocupação voltada à iniciação para o trabalho dos alunos. Não se leva em consideração, neste caso, toda a experiência que vem sendo acumulada no campo do conhecimento relacionada à formação continuada de professores, onde as universidades, por exemplo, vêm desenvolvendo, ao longo dos anos, pesquisas, estudos e projetos neste âmbito.

Desta forma, apesar do SENAC-MG oferecer as condições necessárias para a realização de cursos profissionalizantes, com uma boa estrutura física, equipamentos de ponta e reconhecimento institucional, não foi por causa da sua experiência na formação continuada de professores que a entidade foi chamada a contribuir com os cursos do FIT; aspecto que deveria



ser relativizado pela política, já que os programas de formação continuada têm cada vez mais se preocupado com a escolha das instituições que oferecerão este tipo de capacitação.

Gatti (2008), por exemplo, ao discutir a respeito da multiplicação da oferta de educação continuada, afirma que uma das preocupações centrais dos administradores públicos tem sido exatamente a escolha de instituições reconhecidas para auxiliar o poder público na implementação das propostas de formação contínua, fator importante neste processo.

Com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. Essa preocupação apresentou-se, por exemplo, em alguns administradores públicos, que em seu campo de atuação implementaram, ou encontraram em implementação, programas de educação continuada para professores ou outros segmentos escolares. Alguns desses administradores já vinham tomando medidas para tentar garantir certa qualidade a esses programas na seara pública, com estabelecimento de critérios, em editais e resoluções executivas, para as instituições que se responsabilizariam pelos trabalhos, investindo nas mais credenciadas, com financiamento de avaliações externas para acompanhamento das ações formativas nessa modalidade ou estruturando essas iniciativas com seus próprios quadros. Assim, encontramos



universidades bem qualificadas e instituições com tradição de qualidade envolvidas nesses projetos em associação com o MEC e com Secretarias de Educação estaduais ou municipais [...] (GATTI, 2008, p. 60-61).

No caso do FIT, a escolha da parceria parece não ter considerado a dimensão da formação continuada dos professores, mas girou em torno dos objetivos relacionados à capacitação dos estudantes de Ensino Médio, apesar dos cursos serem ofertados aos educadores deste nível de ensino.

Outro aspecto que merece discussão nesta concepção privilegiada pelo FIT se relaciona à questão da formação dos professores formadores. Observou-se, durante a realização da pesquisa, que estes formadores são instrutores que já trabalham correntemente no SENAC-MG em outros cursos da casa, não havendo, no entanto, por parte da política do FIT, preocupação com o perfil profissional ou com uma formação mais ampla destes formadores. Dentre os entrevistados, alguns salientam que participaram de um treinamento rápido para se engajar no projeto da SEE-MG, mas ressaltam a necessidade de uma preparação maior para este projeto específico de formação dos professores, tanto do ponto de vista de uma interação maior com a política, quanto no conteúdo dos cursos:

O conhecimento é o que foi passado mesmo na reunião que a gente teve que era pra formar os professores para multiplicar o conhecimento visto aqui com a gente, para os alunos nas escolas e que no mínimo são duas turmas por semestre. Mas foi bem resumido, treinamento de dois dias foi muito breve, muito enxuto, só pra dar as coordenadas básicas mesmo. [...] Eu acredito que



precisaria detalhar mais, porque foram dois dias, foram muitos cursos acontecendo ao mesmo tempo, por exemplo, faço um java script pela manhã, a tarde já estou em outro, o tempo é muito curto, porque o java script é muito maior, não há possibilidade de você pegar tudo. [...] Na verdade nós tivemos uma reunião inicial, só pra saber o quê que é o projeto, qual que é a visão e depois nós tivemos dois dias, uma tarde e um dia inteiro de treinamento. E no treinamento eu ia passando pelos cursos que iriam oferecer. Mesmo assim não haveria possibilidade de passar por todos. Nem aqueles que a gente interessava ou precisava, era a supervisora que direcionava. (PF01F)

No depoimento acima, a formadora esclarece que existem deficiências no treinamento oferecido, visto não existir tempo suficiente para os instrutores participarem de todos os cursos que são oferecidos pelo FIT. No relato de outro formador há a confirmação de que ele não participou nem mesmo do treinamento anterior, como se pode observar:

O que eu tive de conhecimento foi até mesmo através dos cursistas. Que seria inicialmente uma formação dos próprios professores que fariam estes cursos de nível profissionalizante para que depois passassem estes cursos para os alunos do Ensino Médio. Normalmente eles tinham uma dúvida em relação a isso, que era se poderia ser passado para outros profissionais da área deles que não tiveram oportunidade, mas professor não, seriam os alunos do 2º grau. [...] Eu não tive um treinamento, eu fui chamado numa quarta-feira na segunda próxima começou o FIT. Eu não sei desse treinamento. (PF03M)



A supervisão do SENAC-MG faz questão de ressaltar a qualidade dos instrutores demonstrando a aptidão que estes profissionais apresentam para oferecerem os cursos de informática no FIT.

[...] para dar aula no SENAC, eles passam por uma seleção rigorosa. Então eles são instrutores do SENAC, tinha a formação para ministrar esses cursos, então não houve uma escolha. [...] Não houve uma escolha não, eles já são instrutores do SENAC. [...] a partir do momento que você tem o instrutor, que eu como supervisora falo que ele pode ministrar esse curso, a parte técnica está garantida. Esse encontro foi para que eles se inteirassem do projeto, fizessem perguntas que gostassem que respondessem. Eles estavam entrando no projeto, todos eles quando foram convocados sabiam que estavam entrando no projeto. [...] Então eu acho que foi suficiente, eu não posso dizer pelos instrutores, o que eles acharam. Mas eu como supervisora, achei que foi claro, eles tiveram a oportunidade aqui no SENAC, por exemplo, de ficar mais de um dia, porque na Secretaria eles ficaram um dia, mas eles ficaram no SENAC mais de um dia, para que? Vamos supor: no interior, tiveram que escolher os instrutores, então às vezes era um instrutor que não dominavam todos os cursos, então ficaram aqui para poderem ser treinados pelo SENAC, então não houve só a preparação de conhecimento do projeto, houve também uma preparação técnica. (SS04F)

Neste caso, fica novamente explícito que o foco é oferecer uma capacitação enquanto treinamento ligado à preocupação com uma dimensão técnica de uso das tecnologias. Sendo assim, a dimensão didático-pedagógica



é praticamente silenciada nesta proposta de formação, já que não se exige dos professores formadores e instrutores do SENAC-MG uma qualificação para que estes auxiliem os professores da rede estadual no uso das tecnologias em seu trabalho enquanto docentes. Esta dimensão da formação, apesar de aparecer nos objetivos da política, não é contemplada sob o ponto de vista das práticas de formação realizadas, até porque não se exige dos professores formadores este tipo de competência, que articule os aspectos pedagógicos à capacitação oferecida aos docentes das escolas estaduais.

Dos instrutores entrevistados, por exemplo, um deles está em processo de formação na área tecnológica, e outra formadora tem um curso na área de licenciatura. Entretanto, os formadores foram selecionados pelo SENAC-MG devido a sua competência técnica, e podem nem mesmo apresentar experiências no campo da formação de professores, como inclusive é caso de um deles.

Neste sentido, o FIT – PROMEDIO parece não ter observado as experiências de formação continuada que ao longo dos anos tem se preocupado contundentemente com qualificação de seus professores formadores, assim como das instituições contratadas para realizar processos de formação continuada como já destacou Gatti, (2008). Renomada autora postula que um

[...] aspecto que merece nossa atenção é a preocupação com os formadores que atuam nesses cursos. Essa preocupação já havia aparecido nas primeiras iniciativas públicas na segunda metade dos anos de 1990 quanto aos critérios de escolha de instituições formadoras por parte de governos [...] Parece que estamos iniciando um novo passo na questão da formação continuada, com o poder



público, através de seus diversos órgãos, colocando um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do credenciamento institucional (GATTI, 2008, p. 66-67).

Este é mais um dos fatores que poderiam ser repensados pelo programa da SEE-MG, considerando que a formação dos professores formadores é um elemento de destaque para a construção de boas propostas de formação continuada, não sendo distintas no caso das políticas de integração das TIC nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da nossa pesquisa revelam, em primeiro lugar, que política de formação continuada em questão traz um forte apelo pelo alcance de resultados: números de pessoas “formadas”, número de escolas envolvidas, número de cursos profissionalizantes promovidos, quantidade de alunos do ensino médio impactados. Essa aparente performatividade<sup>8</sup> da política adotada pelo governo de

---

**8** Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (BALL, 2010).



Minas entre os anos de 2003-2014 foi, em certa medida, hipertrofiada estrategicamente pela articulação de duas ações conjuntas - PROMEDIO e o Projeto ER. O que fica evidente nos dados analisados é que uma há uma clara desconexão entre os objetivos e ações na política formação continuada de professores para o uso das TDICs e de Educação Profissional para alunos do Ensino Médio. Como resultado dessa desconexão de objetivos, fé sua questionável efetividade de ambas as ações formativas, seja no âmbito do incremento do uso das TDICs nas escolas, seja para o incremento de educação profissional de jovens que os prepare para os desafios da inserção no mundo do trabalho.

Essa falta de efetividade de ambas as ações de formação advém da constatação de que a formação voltada para o uso das TDICs pelos docentes se tornou aspecto complementar e acessório do projeto de formação profissional previsto pelo PROMEDIO. Essa dubiedade das ações de formação, que transitava entre a profissionalização assentada na inclusão digital e a integração de TIC nas escolas dentro de parâmetros pedagógicos, não se efetivou de forma consistente nem como prática de formação continuada para uso das TIC nas práticas de ensino regular, muito menos como uma proposta sólida de educação profissional.

Neste caso, a SEE-MG poderia ter adotado mudanças e medidas para o fortalecimento e investimento de suas próprias estruturas tecnológicas, seja nos Núcleos de Tecnologia Educacionais, seja nas instituições de ensino, com vistas a qualificar e ampliar seus recursos humanos que pudesse oferecer suporte e apoio às atividades de cunho tecnológico da SEE-MG, inclusive para estruturação de políticas futuras. Tal providencia



garantiria maior acompanhamento e monitoramento das ações, que na época da realização da pesquisa, identificou a necessidade das escolas terem maior suporte técnico pedagógico para os espaços e equipamentos disponibilizados, situação que foi identificada não só no Projeto Escolas em Rede, mas que é marca de outras políticas da área no país.

Outro aspecto dificultador do Projeto ER foi sua permanente dependência de parcerias. Durante a pesquisa, isso ficou mais evidente com a figura do SENAC-MG, mas os depoimentos e uma análise documental minuciosa evidenciou que tal dependência se deu em diferentes etapas de implantação do projeto, processo que envolveu outros agentes externos como a SYST, o IHR e a INTEL.

Outro aspecto importante evidenciado pela pesquisa e que poderá servir de alerta para políticas públicas futuras, se relaciona à urgente necessidade da SEE-MG de se aproximar da realidade das escolas da rede estadual, bem como de seus professores e alunos. Com o Projeto ER ocorreu esta tendência do projeto ter forte caráter de imposição e verticalidade, onde muitas vezes os docentes e a comunidade escolar não foram ouvidos na concepção das propostas e ações desenvolvidas. Acredita-se que esta aproximação possa fortalecer o elo de comunicação entre os atores educacionais das escolas, promovendo um diálogo entre os administradores e educadores, estudantes e pais.

No caso da formação continuada, a própria escolha da agência de formação, sem experiência com a qualificação docente comprometeu a ação governamental. A ausência de uma proposta clara de formação pedagógica para oferecer subsídios aos professores para incluir



as TIC nas suas escolas de origem, e com objetivos de ensino, ajudou a sucumbir este objetivo. Assim, para a estruturação de novas políticas no futuro, tornaria expressamente necessário, que a SEE-MG repensasse a escolha da agência de formação, procurando selecionar instituições com experiência comprovada no campo da formação de educadores, se preocupando, inclusive, com a seleção de professores formadores.

Em relação à questão da formação dos estudantes para o trabalho, constatou-se que uma nova proposta de profissionalização capitaneada pela SEE-MG, deveria considerar o conhecimento acumulado da área da educação profissional ao longo dos anos. Desta maneira, a experiência do FIT/PROMEDIO serviu para relativizar o oferecimento de cursos de curta duração, com estrutura *aligeirada*, apoiada de forma excessiva em materiais didáticos instrucionais, com pouco ou quase nenhuma efetividade, dentro do modelo estruturado.

Por fim, são possibilidades futuras de formação dos professores para uso das TIC nas escolas da rede estadual de MG, delinear propostas de educação continuada que contemplem a utilização de softwares educativos, objetos de aprendizagem e recursos educacionais abertos, com integração direta ao trabalho dos docentes, orientações e diretrizes didático-pedagógicas mais precisas para atuação destes professores, a articulação das ações de formação continuada com os planos de carreira dos educadores da rede estadual e a padronização dos processos de capacitação que se enquadrem dentro do formato da formação continuada e em serviço, possibilitando benefícios concretos como liberação das atividades docentes, ajuda de custo e tempos e espaços garantidos para qualificação profissional. ●



# REFERÊNCIAS

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p. 1181-1201, set/dez. 2004.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. 57 – 69. V. 13. n. 37. jan./abr. 2008.

LITWIN, E. *Educação a Distância*. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. *Porto Alegre: Ed. Artmed*, 2001.

MASETTO, M. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. Ed. Campinas: Papirus, 2000. 173p.

MELO, Maria Tereza Leitão. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.20, n.68, p. 45-60, dez. 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Escolas em Rede*. Belo Horizonte, set. 2005.

MINAS GERAIS, *Resolução SEE Nº. 1025 de 26 de dezembro de 2007*. Institui e regulamenta a organização curricular do ensino médio na Rede Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 29 de out. de 2009.



MINAS GERAIS. *Escolas em Rede*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Construção de WEB Sites.

MINAS GERAIS, Resolução SEE Nº. 1255 de 19 de dezembro de 2008. Altera dispositivos da organização curricular do ensino médio na Rede Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 29 de out. de 2009.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. 5. Ed. Vozes. São Paulo: 1997. p. 69-90.

PERRENOUD, P. 10 novas *competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, E. P.; BUENO, B. O. *Trabalho docente e tecnicismo: a experiência de professoras primárias no estado de São Paulo (1960-1980)*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 27, 2004, Caxambu. [Textos de trabalhos e posters...] Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/t142.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/t142.pdf). Acesso em: 04 mar. 2008.

VAINSECHER, Ana Márcia. *Na escola: Ensino Médio conectado*. São Paulo: A rede. 31 Ed. 2007. Disponível em: [www.arede.inf.br/inclusao/edicoes-antiores/87-/1235](http://www.arede.inf.br/inclusao/edicoes-antiores/87-/1235). Acesso em: 24 de Abril de 2009.



# ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE BACHAREIS INICIANTEs NA CARREIRA DOCENTE DA ÁREA DA SAÚDE

*Crisiane Alves de Almeida Campos  
Suzana dos Santos Gomes*

## INTRODUÇÃO

**O**s estudos no campo da formação docente revelam que a transição de aluno para professor é tensa, repleta de dilemas e incertezas. Ademais, a ausência de formação pedagógica entre os docentes, bacharéis da área da saúde, tem se apresentado como um desafio para aqueles que atuam na Educação Superior. A maior parte dos professores, especialmente no início da carreira, não teve em sua trajetória formação pedagógica e, por esse motivo, assume a docência, em sua maioria, a partir de uma perspectiva tradicional e tecnicista.

Nesse contexto de estudo, o objetivo do presente capítulo é apresentar dados parciais de uma pesquisa de mestrado que investiga docentes bacharéis iniciantes, dos cursos da área de saúde, no exercício profissional a fim de observar as trajetórias formativas e os processos constitutivos da docência na Educação Superior.

Sobre esse cenário, pode-se dizer que a formação e o desenvolvimento de docentes, na área da saúde, têm sido foco de diversas discussões na contemporaneidade. E, em decorrência disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Sistema Único de Saúde (SUS) têm estimulado a necessidade de formação de profissionais de saúde



humanistas, generalistas, críticos e reflexivos. Nessa perspectiva, constata-se que a primeira resolução com diretrizes para a área da Saúde foi a do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), nº 1.133/2001 de 7 de agosto de 2001, cuja função dispõe sobre as DCNs dos cursos de Medicina, Enfermagem e Nutrição. Esse documento apresenta elementos sobre perfil, competências e habilidades dos egressos, conteúdos curriculares, estágios, atividades complementares, organização do curso, acompanhamento e avaliação que atendam as demandas do SUS. Entre 2002 e 2004 foram estabelecidas as DCNs das demais carreiras da área da Saúde.

Também as DCNs dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, propõem que as avaliações dos estudantes mensurem, além do domínio cognitivo, os domínios de competências, habilidades e conteúdos.

Autores como Ceccim, Bravin e Santos (2001) descrevem que a educação na saúde deve ser entendida como uma política pública. Eles destacam, ainda, que existem pontos de tensões e desafios na relação entre a formação em saúde e a produção de respostas do sistema às necessidades das populações, no contexto do SUS.

Dessa maneira, a atuação desses profissionais não se restringe somente à assistência, mas englobam a pesquisa, a gerência e a educação. Um dos lados desse quadrilátero, ou seja, a educação, envolve atividades com o paciente, família e sociedade, equipe assistencial, além da própria formação de novos profissionais, seja nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação. (TREVISIO; COSTA, 2017). Em particular, destacam-se os



cursos da área da saúde, os quais a partir da criação do SUS e implantação das DCNs vêm passando por transformações curriculares, com o objetivo de formar profissionais que atendam as demandas sociais da saúde pública.

As propostas de exercício didático-pedagógica, na área da saúde, são compreendidas entre o domínio de conteúdo e o sucesso da prática profissional consideradas suficientes para o bom exercício da docência.

A ambiguidade da profissão docente, analisada por Tardif (2002), também se expressa nos cursos Superiores em saúde, agravando-se pelo fato de que primeiro se é médico, dentista, fisioterapeuta e somente depois é que se torna professor. Tal fato fortalece a ideia que a boa prática profissional garante a boa docência.

Nesse cenário, indagações são formuladas sobre bacharéis, que atuam na docência universitária, cujos questionamentos não se aplicam aos conhecimentos específicos de suas áreas de conhecimento, mas no despreparo para exercerem o magistério. Alguns autores da área destacam que somente o domínio de conteúdo específico não são suficientes para o exercício da prática docente, principalmente o bacharel professor, ao qual, na formação inicial não possuiu subsídios para o exercício da docência. (MOROSINI, 2006; ANASTASIOU, 2007).

Tal condição é muito observada nos cursos da área de saúde, em todo Brasil, como por exemplo nos cursos de Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia e Medicina. E, se sabe que a maioria desses profissionais possuem uma formação, voltada para o caráter da condição saúde/doença e, ao ingressarem na carreira docente, deparam-se com inúmeras situações e obstáculos para os quais necessitam buscar soluções, com o intuito de construir



sua trajetória dentro da atividade como professor (BATISTA; BATISTA, 2004).

Para Masetto (2012), o mestrado e o doutorado trabalham conhecimentos e habilidades para desenvolver a atividade de pesquisa, mas isso pode não ser suficiente para a formação docente universitária. O autor defende a implementação da formação pedagógica para os estudantes da pós-graduação.

A iniciação profissional do docente universitário é envolvida por encontros, desencontros, angústias, aprendizagem e sucessos. O bacharel professor, no início da sua carreira, não amparado por uma formação inicial para a docência, acaba não encontrando respostas para seus anseios e indagações. Nesse sentido, Behrens (1996) apresenta algumas características da trajetória inicial do professor universitário, de modo que para esse autor,

O professor, no seu primeiro ano de docência, transita do papel de aluno para o papel de profissional, de estudante para professor. Este processo caracteriza-se por um momento de grande aprendizagem. No confronto com a realidade, a aprendizagem se dá com os alunos, na metodologia do ensaio e erro. (BEHRENS, 1996, p. 126).

A partir dessas experiências, ao longo da sua trajetória, o bacharel professor busca na memória lembranças de professores que foram importantes em sua vida de estudante e acaba incorrendo na reprodução das práticas de sua vida. Para tanto, nesse ciclo,

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e



práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. (CUNHA, 2006, p. 259).

Sobre esse contexto, os dados extraídos do Censo da Educação Superior no Brasil, do ano de 2016, realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstraram que entre os anos de 2006 e 2016 houve um aumento de 62,8 % no número de matrículas nos cursos de Educação Superior, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Ademais, constata-se que no ano de 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de Educação Superior sendo 82,3% em escolas privadas. (BRASIL 2016). Também, os dados revelaram que os concluintes de bacharelado correspondem a 61,2% do total de formandos em cursos de graduação, enquanto a licenciatura teve uma participação de 20,4% e os tecnológicos 18,4%. (BRASIL, 2016).

Frente às pesquisas atuais, constata-se que os profissionais que ingressam em cursos das áreas de saúde possuem uma formação tecnicista, voltada para as condições de saúde/doença e que, por diferentes caminhos, ingressam na carreira docente. A abordagem tecnicista, parte do pressuposto da neutralidade científica e é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, sendo relevante aquilo que pode ser definido em termos operacionais, e que é possível ser medido e quantificado. Para Saviani, essa perspectiva pautada,

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser organização racional dos meios, ocupando professor



e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2009, p. 24).

Nesse contexto, os professores bacharéis deparam-se com diversas situações nas quais necessitam buscar soluções para construir sua trajetória dentro da atividade docente. Para a resolução dessas dificuldades, o professor busca desenvolver uma série de habilidades em relação à organização, ao ministrar inúmeras disciplinas; a gestão de turmas, muitas vezes, numerosas; a adaptação em relação aos espaços institucionais. Esse cenário se configura como um período permeado de desafios provenientes do ingresso na docência universitária, um processo de adaptação de múltiplos fatores agregado à vontade de acertar.

Atuar como professor significa, para os profissionais da saúde, ser responsável pela formação dos futuros profissionais que deverão ter a capacidade de agir de forma transformadora na sociedade. Esses profissionais trabalham com qualidade de vida, reabilitação, promoção de saúde, prevenção e tratamento de doenças que se submetem a entender a complexidade do ser humano, bem como de suas relações em um dado contexto social.

A formação de professores para a área da Saúde constitui um campo de pesquisa complexo e urgente. E esse processo envolve tensões entre as perspectivas teórico-metodológicas, que buscam contribuir para a formulação



de políticas de formação que ultrapassem os limites das capacitações. Batista e Batista (2004) ressaltam que a docência na Educação Superior, na área da Saúde, tem sido definida pela atividade de pesquisa, e a formação docente tem sido constantemente secundarizada. Portanto, tal atividade,

Configura-se, dessa maneira, que formar o professor universitário da área da Saúde em uma perspectiva reflexiva implica contextualizá-lo e compreender os impactos e exigências que os novos cenários trazem para o exercício da docência. O que poderia ser considerado lugar-comum e/ou obviedade no âmbito da Educação adquire fortes tons de inovação em outras searas – a compreensão desse quadro somente é ampliada com um olhar histórico. (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 21).

Diante do exposto, este estudo explorou, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, os caminhos formativos de docentes universitários iniciantes em cursos na área da saúde, cujo objetivo é identificar as possíveis influências das trajetórias profissionais na prática pedagógica, orientar o desenvolvimento profissional e Políticas Públicas de Formação na Educação Superior.

## **DOCENTES BACHARÉIS INICIANTES NA CARREIRA: ALGUNS APONTAMENTOS**

A docência pode ser definida como ação educativa constituída no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos e na perspectiva da gestão democrática.



O início da carreira docente, na Educação Superior, possui características específicas para a construção de uma identidade que envolve múltiplas experiências de vida, formação, práticas e diversos tipos de saberes os quais se tornam desafios constantes na vida dos educadores e consideram que “o professor aprende ensinando; ensina aprendendo”.(FREIRE, 1996). Dessa forma, a maioria dos professores bacharéis universitários, no início da carreira, tornam-se educadores por meio da tentativa e erro, aprendendo com a prática profissional. Sendo assim,

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto e, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 79).

A esse contexto, cabe acrescentar, ainda, que alguns estudos têm demonstrado que o período de inicialização na carreira docente caracteriza-se por um momento intenso no processo de aprendizagem. Tais apontamentos baseiam-se no fato de que muitos professores iniciam a profissão de forma solitária, e sem o suporte de outros profissionais mais experientes que os ajudem no enfrentamento de uma realidade a qual desconhecem. Além disso, as exigências profissionais sobre os professores novatos, em nada se diferem dos experientes, sobre os quais se esperam respostas ágeis e satisfatórias diante



dos desafios impostos por uma realidade tão complexa quanto desconhecida.

De acordo com Huberman (2000), existe um ciclo de desenvolvimento sequencial caracterizado pelas seguintes fases: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável e de preparação da jubilação. Segundo o autor, a fase de entrada na carreira é marcada pela “sobrevivência e descoberta”. Nesse sentido, para Huberman,

[...] a sobrevivência implica no manejo do que tem sido chamado de “choque do real”, advindo do confronto inicial com a complexidade da situação profissional. É a fase do tatear constante, da preocupação consigo mesmo (“Vou dar conta disso?”), da administração da distância entre o ideal e o real da cotidianidade da sala de aula, do desafio de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da dúvida entre as oscilações nas relações (com os alunos), das dificuldades com os alunos que criam problemas, das dificuldades com material didático inadequado, da insegurança com a metodologia, entre outros. A descoberta traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por sentir-se integrante de um corpo profissional, por estar, finalmente em uma situação de responsabilidade, por sentir-se incorporado ao mundo adulto e pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que representa a escola para o professor novato. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Nessa perspectiva, Gariglio e Reis (2016) apontaram que esse ciclo é denominado pela literatura de diversas formas,



como: choque da realidade, choque de transição ou choque cultural. Tais termos buscam retratar aspectos da transição da vida de estudantes para a vida mais exigente de trabalho e o confronto inicial com a difícil e complexa realidade do exercício da profissão.

Em relação ao ciclo de vida dos professores do Ensino Superior, Isaías et al. (2007) contemplam que os elementos constitutivos da docência compreendem experiências no ensino médio, monitorias, estágios curriculares, curso de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, atuação como professor substituto, indicando que a trajetória profissional docente vai se constituindo a partir de experiências prévias que podem direcionar futuramente o sujeito para a carreira docente. Além disso, as autoras apontam que o ingresso, na Educação Superior, para grande parte dos professores é marcado por sentimentos de

[...] solidão pedagógica, insegurança frente aos alunos e a disciplina, tanto em termos de manejo de classe, quanto de domínio do conteúdo da disciplina, concentração no conteúdo específico e na necessidade de vencer o programa a qualquer custo; inadequação para a docência. (ISAIA et al. 2007, p.8) .

São situações pelas quais passam muitos docentes no início da carreira. E, estas contribuem para a construção dos seus saberes, além de serem importantes para o processo de constituição da identidade do professor iniciante. De acordo com Almeida e Biajone (2007), os saberes docentes não se expressam apenas por meio da abordagem acadêmica de uma disciplina específica, todavia são construídos a partir de aspectos pessoais, profissionais e organizacionais da função de professor.



Para Maurice Tardif o saber dos professores deve ser compreendido na relação do docente com o serviço escolar, cujo trabalho fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Além disso, o saber se relaciona com a diversidade, proveniente de fontes variadas e de natureza diferente; saber e temporalidade, pois o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Segundo o autor,

[...] saber é um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 60).

A esse excerto também se pode acrescentar que, a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional do professor universitário, à medida em que pode possibilitar um novo rumo à prática pedagógica e ressignificar a atuação docente. Somando a esse contexto, pode-se dizer que os professores podem ser considerados produtores de saberes os quais são desenvolvidos no cotidiano da sua prática. Tais saberes emergem dos conhecimentos advindos da formação inicial, histórias de vida, experiências como alunos e de outras fontes variadas como habilidades e competências provenientes do fazer docente.

Os estudos de Gomes (2014) destacaram que o investimento na formação continuada de professores para a Educação Superior como um dos fatores determinantes para a qualidade universitária e para a emergência da inserção das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, bem como para a adoção



de novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional do professor universitário, à medida em que pode possibilitar um novo rumo à prática pedagógica e ressignificar a atuação docente.

## METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo estudo exploratório de natureza qualitativa, além do levantamento bibliográfico e documental. Segundo Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa documental se caracteriza como “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.43)”, enquanto que a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já disponível em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita.

Nessa perspectiva, a pesquisa proposta neste estudo foi organizada em etapas. Para tanto, a primeira etapa realizou-se por meio de um levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, a partir de consultas a dissertações, livros e artigos sobre a docência universitária. Foram consultados artigos publicados em *sites* da *SciELO* e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além das revistas de Simpósios organizados por universidades e dissertações existentes no banco de teses da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa etapa foi fundamental para o entendimento sobre a docência universitária exercida pelos bacharéis, em início de carreira.



Nessa etapa foram selecionadas 53 publicações distribuídas da seguinte forma: seis (6) dissertações, dezenove (19) artigos publicados em revistas científicas e vinte e oito (28) livros. O mapeamento das informações foi realizado com o objetivo de localizar os trabalhos que abordassem a atuação do docente bacharel, por meio dos seguintes descritores: docente bacharel, área da saúde, saberes pedagógicos de bacharéis, saberes pedagógicos para educação superior, docência universitária, formação inicial e formação continuada.

A segunda etapa caracterizou-se pela pesquisa documental, na qual foram pesquisadas resoluções, portarias, ofícios, documentos normativos e legais referentes aos cursos de bacharelado, na área da saúde. Além disso, foram examinadas as políticas públicas educacionais, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, a Lei 5540/68, denominada Lei da Reforma Universitária e Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da área da saúde. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000, 2006).

A classificação dos dados foi realizada a partir da análise das informações obtidas, e por meio delas foram selecionadas as seguintes categorias: docentes bacharéis iniciantes na carreira, categoria saberes docentes e formação continuada.

O percurso da pesquisa e todo o material coletado foram organizados e sistematizados para facilitar a análise de conteúdo e compreensão dos dados. Segundo Bardin (2009, p. 42), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e, portanto, esse procedimento fez parte deste estudo.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES: TECENDO SABERES E PRÁTICAS

A constituição do professor universitário é uma questão complexa, que ainda é pouco abordada. Até a década de 1970, o candidato a professor universitário bacharel, só necessitava desenvolver o exercício competente de sua profissão, fundamentando a crença de que quem sabe executar, automaticamente, sabe ensinar e ministrar grandes aulas expositivas. (VASCONCELOS, 2000).

Nessa perspectiva, Masetto (2008) discorre acerca da docência no âmbito da universidade, e a define como um domínio de conhecimentos específicos, em uma determinada área, a serem mediados por um professor para os seus alunos.

Modelos pragmáticos e eruditos em que o professor se centra no processo de ensino e domina conteúdos, já estão sendo tratados como anacrônicos. Ensaios mais atualizados contestam esta didática e corroboram que para a efetividade do papel social da educação, novos paradigmas precisam ser quebrados e ações ativas metodologicamente devem ser pensadas e colocadas em prática, inclusive na formação docente. (ANASTASIOU, 2003; ZABALZA, 2004; FERREIRA *et al.*, 2014).

A concepção de que a docência impõe uma capacitação própria, e de que ela não se limita a um diploma de bacharel é recente. Sobre esse aspecto, Morosini (2000) relata que não basta ter a experiência e os conhecimentos específicos, mas se tornam necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

No âmbito da Educação Superior, a profissionalidade docente é desenvolvida no exercício diário da profissão. Esses sujeitos passam a vivenciar um duplo processo de



aprender a ensinar e ensinar para aprender. Nesse período, os professores iniciantes tendem a refletir mais sobre seus saberes, sua formação e sua profissão. Dessa forma,

Os saberes didáticos e pedagógicos, constituintes da profissionalidade, são mobilizados diuturnamente, tal como acontece com os professores da educação básica. A diferença está no grau de importância e ressignificação desses saberes ao longo do processo. O docente universitário será mais competente em sua profissão se dominar os saberes que lhe são constituintes. (GARCIA, 2009, p.26 ).

A professoralidade é compreendida como um processo dinâmico que envolve o aperfeiçoamento do indivíduo/professor no decurso de seu processo formativo e do exercício profissional. De acordo com Câmara (2013),

o professor que é bacharel de formação e quer lecionar em cursos de bacharelado, constituem sua identidade docente, sua profissionalidade num movimento reflexivo a partir de sua prática. Muitos veem em suas aulas uma referência de desenvolvimento, buscam nestes momentos de trabalho elementos que possam servir de modelos para suas próximas atividades. (CÂMARA, 2013, p. 3).

E, assim, prosseguem com o seu trabalho docente. Nesse cenário, também é importante compreender que os programas de Pós-Graduação para as áreas abrangidas pelos bacharelados não se destinam ao aprofundamento na própria área de conhecimento e, geralmente, não incluem formação para a docência. Nesse sentido, infere-



se uma crença de que o domínio do conhecimento específico requer capacidade para realizar o processo de ensino em nível Superior. Dessa forma, é frequente que bacharéis exerçam prioritariamente as carreiras para as quais foram formados, constituindo-se a docência, na maior parte dos casos, em função complementar. Isso faz com que o professor bacharel se depare, muitas vezes, com dificuldades na profissão docente. E isso se explica, visto que,

A formação para o exercício da docência no Ensino Superior, de fato, exige o domínio da área de conhecimento que se ensina, associado ao conhecimento educacional e pedagógico, que possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa, associando ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o projeto institucional pretendido. (ROZALEN; MAZZILLI, 2005, p. 148).

Nesse sentido, aos participantes do estudo de Treviso e Costa (2017) possibilitou conhecer a percepção, e relataram que o profissional da saúde, de um modo geral, é capacitado para atuar em diferentes campos de conhecimentos de suas respectivas áreas de formação. Todavia necessitam de aperfeiçoamento para o exercício da docência no que se refere aos aspectos educacionais, processo de ensino e aprendizagem, metodologias didática e avaliação.

As autoras ainda constataram que a experiência e a habilidade técnica, na área da saúde são importantes para o processo de ensino, influenciando na segurança a partir do ato de ensinar o conteúdo, e trazendo maior significado e realidade à sala de aula. Porém, defende-



se que somente saber a técnica ou o conteúdo não é suficiente para poder ensinar, é necessário, também, domínio na área pedagógica.

Sobre esse aspecto Vasconcelos (2000) relatou a importância dos conhecimentos adquiridos nos programas de pós-graduação, porém a titulação não indica que o professor esteja preparado para o desempenho em sala de aula. Cunha (2004), por sua vez, expressou que, diferentemente dos outros graus de ensino, o professor universitário bacharel se constitui, historicamente, tendo como base a profissão paralela exercida no mercado de trabalho.

As autoras Cunha, Brito e Cicillini (2006) demonstraram que a construção do processo de identidade de um professor universitário é um desafio já que apenas os saberes técnicos e da experiência não são o bastante no processo de ensino e aprendizagem. Igualmente, observa-se uma notória diferença na origem dos docentes universitários das instituições de ensino públicas e privadas, refletindo significativamente em suas práticas profissionais. As autoras, ainda, atestam que o desafio na construção da identidade docente também se baseia no processo de serem ex-alunos para se verem como professores das instituições.

Além disso, a questão dos saberes docentes baseia-se na interface da pluralidade dos domínios envolvidos na formação dos professores: conhecimento, saber pedagógico, didática, experiências de vida, relações com seus alunos e com pares profissionais. Além disso, o saber do professor está intimamente relacionado ao cenário institucional em que exerce suas atividades, com suas missões e funções específicas, a partir dos condicionantes sociais, econômicos e culturais em que o ensino se insere.



Dentro do contexto que envolve a discussão sobre a formação do bacharel professor universitário e o ingresso desses profissionais na vida acadêmica, surgem reflexões sob os diferentes arquétipos relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência.

O professor tem a responsabilidade de difundir o saber através da troca de experiências com seus alunos, com o objetivo de lançar no mercado educacional, profissionais competentes de visível conhecimento e com experiências no mais alto nível didático.

Nesse sentido, a introdução de novas tecnologias, no ambiente universitário, facilita o processo de ensino-aprendizagem à medida em que as informações se tornam mais acessíveis e os professores deixam de ser os protagonistas do processo de ensino e detentores das informações no ambiente escolar. Frente a esse contexto, defende-se que as novas tecnologias precisam estar integradas em ambientes de ensino-aprendizagem, em situações que permitem ao aluno o envolvimento com os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados.

Gomes (2016), em um estudo sobre letramento digital, na formação inicial de professores, observou que 65% dos participantes da pesquisa passaram a utilizar as tecnologias digitais, internet e computadores, profissionalmente na preparação de aulas, na busca de atividades e textos para serem inseridos em suas atividades e avaliações. Dessa forma, a autora reconhece que a educação é um processo complexo, o qual exige mudanças significativas, investimento na formação de professores para o domínio dos processos de comunicação na relação pedagógica e o domínio das tecnologias.



Além disso, Gomes (2016) ainda destaca a necessidade de uma apropriação crítica das tecnologias no cotidiano escolar, já que o aspecto central do letramento digital deve ser a sua utilidade social sem desconsiderar as propostas que contemplam as peculiaridades e especificidades da formação para a docência no Ensino Superior

Portanto, as concepções que os professores, dos cursos de saúde, apresentam são bem amplas e apontam que a experiência de atuar na Educação Superior, transcende a formação inicial, necessitando de constante transformação do ato pedagógico na busca da construção do conhecimento, valorizando o humano na inter-relação de saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do professor universitário é uma questão complexa na medida em que aprender esse ofício significa, fundamentalmente, compreender que para ser professor não basta apenas ministrar aulas, mas também adquirir outras competências que são essenciais para o fazer docente. O bacharel torna-se docente por meio da mobilização de saberes integrados da formação continuada, das vivências junto a professores e colegas e da experiência com a prática pedagógica.

Entende-se que o processo formativo do docente universitário deve se basear em um processo significativo, que propicie ao professor não apenas o conhecimento técnico e científico, mas também na formação contínua, reflexiva e coletiva por meio de tecnologias, planejamento integrado e prática educativa.

A construção de diferentes saberes fizeram com que os docentes bacharéis iniciantes se constituíssem como



um professor corroborando com os escritos de Freire (1996, p. 25) os quais afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2002) relata que a constituição do professor se baseia na organização de saberes associada às realidades específicas do trabalho cotidiano. Além disso, reconhece o docente como um profissional produtor de saberes oriundos da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores; disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento; curriculares, das instituições escolares, compreendem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; e os experienciais, baseados no seu trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ele validados.

Pode-se considerar que as pesquisas realizadas apontaram para a necessidade de políticas voltadas para a formação dos bacharéis para atuarem na educação. Necessidade que se torna ainda mais urgente quando se trata da atuação destes bacharéis na Educação Superior

Além disso, o processo educacional depende da interação educador-educando, da reflexão crítica, da curiosidade científica, da criatividade nas quais o professor é o responsável por articular metodologias de ensino caracterizado que estimulem o desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, espera-se que os achados da investigação contribuam para o campo da pesquisa sobre a docência universitária de bacharéis iniciantes na carreira docente. Além disso, forneça elementos para ações propositivas no campo das políticas públicas de formação docente, indicando caminhos para o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior. ●



## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, L. G. C e ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7ª ed. Joinville, Santa Catarina: Univille, 2007, p. 45-72.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009, p. 9-42. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/179042926/Analise-de-Conteudo-Bardin-Laurence-pdf#scribd>>. Acesso em: 31 outubro. 2018.

BATISTA, N.A.; BATISTA, S.H.S.S. *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Senac, 2004.

BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: CUNHA, M.I. *Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação*. Educação, Porto Alegre, n. 3, v. 27, p. 525-536, set/dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASÍLIA, DF: MEC, 1996.

CÂMARA, C.A.O. Professor Bacharel, Entre Desafios e Aprendizagens: A Constituição de uma Identidade Profissional da Docência no Curso de Direito. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale*. Vale de São Lourenço- Jaciara/MT, v.3, n. 5, out. 2010.



CECCIM, R.B.; ARMANI, T.B. Educação na saúde coletiva: papel estratégico na gestão do SUS. *Divulgação em saúde para debate*. Rio de Janeiro; n.23; p. 30-56. 2001.

CUNHA, A. M. de O; BRITO, T. R; CICILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei Professor (A): Interfaces da Formação para o Exercício do Ensino Superior. In: 29ª. *Reunião Anual Anped*. GT 11- Política e Educação Superior. Caxambu, M.G, 2006. Disponível em:<[http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544\\_Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544_Int.pdf)>. Acesso em: 30 jul.2018.

FERREIRA, J.C.B.; QUEIROZ, A.C.F.; MALUSÁ, S. Docência universitária: a formação profissional dos professores de Jornalismo. *Conexão – Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul, v. 13, n. 26, jul. /dez. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARIGLIO, J.A. REIS, C.G. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. *Revista Diálogo Educacional*. v. 16, n. 50, 2016.

GOMES, S.S. Didática, Práticas de Ensino e Saberes Docentes em construção. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 17(1): 48-60, 2014. Disponível em:< <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 30 out. 2018.

GOMES, S.S. Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD Educação. *Revista do Centro de Educação*, vol. 41, núm. 3, 2016. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117149982005>>. Acesso em: 10 nov. 2018.



HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*.2. ed. Porto: Porto, 2000.

INEP. *Censos Escolares da Educação Superior 2016*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 25 out. 2018.

ISAIA, S. M. A; BOLZAN, D. P. V; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: Anped, 2007.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. PORTUGAL: PORTO, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: um profesorado con buenos principios. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*. Universidad de Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MASETTO, Marcos T. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, p. 57-68, 1998. MARCH, C. et al. O currículo de medicina da universidade Federal Fluminense: revisitando uma experiência. In: PINHEIRO, R. (Org.). *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*, p. 295-309. Rio de Janeiro, 2006.

MASETTO, M.T (Org.) *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.



MAZZILLI, S. Notas sobre o trabalho docente no ensino superior num projeto de universidade socialmente referenciada. *Revista Leopoldianum*, Santos, ano 31, n. 83-84-85, p. 145-156, jan./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOASSI, R. O professor do curso de odontologia no Brasil: um olhar sobre sua formação. In: *Encontro nacional de didática e prática de ensino*, p.25-31, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

TARDIFF, MAURICE. *SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL*. 16. ED. PETROPÓLIS: VOZES, 2014.

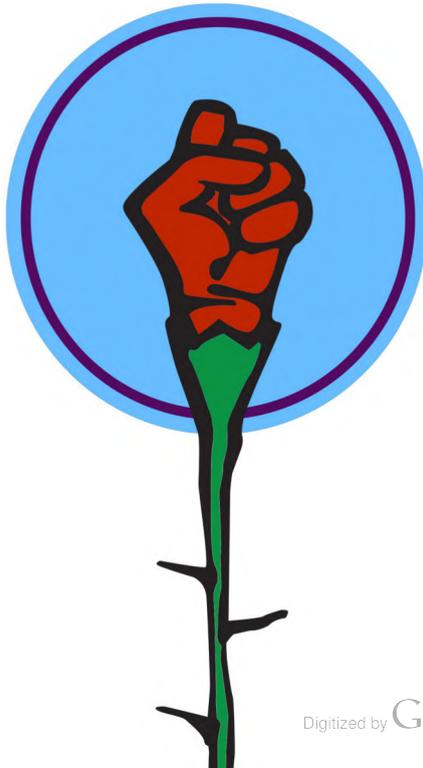
TREVISIO, P; Costa, B.E.P. *Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente*. *Texto Contexto Enferm*, 2017; 26(1)

VASCONCELOS, M.L.M.C. *A formação do professor do Ensino Superior*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZABALZA, M.A. *O Ensino Universitário: seus cenários, seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



UNIVERSIDADE  
EXCLUDENTE  
E LUTAS POR  
AUTONOMIA



# COMPLEXIDADE E DESAFIOS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: DA ORIGEM AO CONTEXTO BRASILEIRO

*Josias Benevides da Silva  
Luci Mara Bertoni*

## INTRODUÇÃO

**S**ão várias as concepções de gestão que compõem os estudos contemporâneos nessa área do conhecimento: gestão pública, gestão privada, gestão democrática, gestão participativa, gestão colegiada, gestão autoritária, gestão centralizadora, dentre tantas outras. Em todas as concepções, seja de administração ou gestão, visa estabelecer um governo.

E, nesse sentido, considera-se que o ato de governar é gerir programas e projetos para atender às demandas e necessidades sociais, a partir dos recursos advindos dos impostos que a população paga. Assim, as diversas instituições de ensino, especialmente as públicas, auxiliam os governos federal, estaduais e municipais a realizarem a gestão pública.

Trata-se de um termo (gestão) oriundo do latim *gerere*, e significa governar, conduzir, dirigir (OLIVEIRA, 2005). E, nessa perspectiva concebe-se que “A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização.” (LIBÂNEO, 2007, p. 318).

Em sociedades que se dizem e se pretendem ser democráticas, as decisões da gestão não devem ser tomadas apenas por alguns, em detrimento de muitos. É preciso,



sobretudo, que a democracia participativa funcione no interior da democracia representativa. Assim, “Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática”. (BOBBIO, 2000, p. 35).

No contexto atual, a comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos) e a sociedade em geral, esperam que a Universidade, especialmente a pública, seja aberta, inclusiva, democrática e participativa. Nesse sentido, para tratar a respeito da administração, ou gestão, em uma concepção mais emancipadora, é preciso levar em conta os diferentes contextos em que ela se insere.

## ORIGEM E MODELOS DAS UNIVERSIDADES NO CONTEXTO MUNDIAL

As primeiras universidades na Europa surgiram há muitos séculos atrás. De início, essas instituições eram espaços seletos onde os intelectuais se reuniam para apresentar suas teses e debater o conhecimento que, naquela época, era pouco democratizado para a maioria da população. Alguns poucos mestres adotavam seus célebres discípulos que davam sequência aos saberes aprendidos, ora conservando-os, ora acrescentando algo novo a eles e, por vezes, refutando-os frente às novas teses que surgiam. Elitistas ou não, é inegável a importância do surgimento dessas instituições para a humanidade e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade de vida de uma considerável maioria da população mundial. Conforme afirma Dias Sobrinho (2007), trata-se de uma instituição, por natureza, muito diversa, da complexidade, de múltiplas facetas e pluriferencial. Ainda, de acordo com esse autor,



Desde suas origens em Bolonha, Paris, Parma, Colônia, Montpellier, Salamanca, Oxford, Cambridge, desde os séculos XII ou XIII, conforme o que se considere como marco inaugural, depois em Berlim e mais recentemente nos Estados Unidos, a universidade tem sido uma das instituições ocidentais que há mais tempo e com mais densidade tem representado os propósitos e projetos das sociedades. Sua longevidade se justifica pela importância central que ocupa nas sociedades humanas [...]. (DIAS SOBRINHO, 2007, p.11),

Dada essa reconhecida importância da instituição universitária, desde o início da era cristã, com o crescimento dos centros comerciais, a sociedade foi se organizando e, em especial os nobres, sentiam a necessidade de discutir as grandes questões da época que lhes interessavam, tanto para resoluções práticas do cotidiano, como para questões mais amplas da filosofia. Nesse sentido, o termo ‘universidade’ ganhou centralidade, uma vez que “significava originalmente uma associação ou corporação. Isto porque muitas das universidades medievais eram, de fato, semelhantes às corporações profissionais que preparavam e licenciavam professores” (MARBACK NETO, 2007, p. 21).

Assim, segundo Simões (2013), as duas primeiras universidades em funcionamento no mundo foram as de Bolonha (1088) e Oxford (1096), sendo a primeira na Itália e a segunda na Inglaterra. No século XII foram instituídas a Universidade de Paris (1150) e a Universidade de Modena (1175), na França e Itália respectivamente. Segundo a autora aqui supracitada, a partir do século XIV, houve uma grande expansão das universidades na Europa, que ainda hoje são destaques no cenário internacional.



A gestão, nessas primeiras universidades, concentrava-se, basicamente, nas mãos de uma autoridade, em um mandato por um período menor do que é atualmente, fosse este escolhido pelo voto ou não.

Segundo Marback Neto (2007), nos primórdios da universidade, o mandato de reitor era de dois anos, com plenos poderes, e estava relacionado a um mestre que ensinava latim para aqueles jovens, sobretudo de classe alta, que desejassem entrar em alguma ordem religiosa, ou que exerciam cargos administrativos ou trabalhavam no comércio. Esse cargo de reitor teve origem na Universidade de Bolonha e atribuía maiores poderes aos professores frente ao crescente poder dos estudantes que, na época, também poderiam ser reitores.

No que se refere à finalidade das primeiras universidades no mundo ocidental, Marback Neto (2007) argumenta que variava muito de acordo com a região e época. Enquanto universidades como a Oxford e a de Paris se destacaram pela filosofia escolástica, a de Bolonha pelo Direito e Medicina, assim como a de Montpellier também era notória pelos cursos oferecidos em Medicina. Com o passar dos tempos, a universidade se tornava mais plural em seus objetivos para melhor atender aos anseios de um público, cada vez mais crescente e diversificado, bem como atender às necessidades humanas nos aspectos de serviços, das tecnologias e mecânica, das engenharias etc. Portanto, segundo Simões (2013, p.148),

No que tange à universidade como Instituição de Ensino, já existe uma unanimidade quanto aos seus fins e objetivos, isto é, as atividades de pesquisa, ensino e extensão seriam, necessariamente, indissociáveis.



Sendo assim, sua vinculação e ênfase resultam em marcas institucionais historicamente construídas.

Ademais, com base em seus princípios e finalidades historicamente constituídos, as universidades foram se organizando conforme seus modelos, dos quais os sujeitos herdaram muitas de suas características.

Dessa forma, Marback Neto (2007), ao discorrer sobre os diferentes modelos de universidades apresenta, em síntese, os seguintes: a) alemão; b) inglês; c) francês; d) norte-americano e; por fim, e) socialista.

O modelo alemão, por sua vez, enfatiza a relação ensino-pesquisa, que foi implantado nas décadas de 1830 e 1840 do século XIX e que foi adotado por muitos outros países a partir de então. E, nesse caso, constata-se que,

A primeira universidade alemã moderna foi a Universidade de Berlim, organizada de acordo com os princípios e diretrizes do Relatório Humboldt. No modelo da universidade humboldtiana, logo difundido por toda a Europa do Norte no século XIX, a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.120-121).

Por outro lado também, “o conhecido modelo universitário inglês retrata basicamente a realidade de duas universidades – Oxford e Cambridge, que, voltadas para uma sociedade aristocrática, foram inicialmente eclesiásticas [...]” (MARBACK NETO, 2007, p. 58). Esse modelo inglês tinha como finalidade a formação intelectual da elite inglesa sem compromisso com a



pesquisa e formação profissional. Tratava-se da mais alta e célebre reprodução do conhecimento. Contudo, muitas foram as mudanças ocorridas nos últimos tempos nesse modelo tradicional inglês de educação superior.

Enquanto isso, o sistema francês de ensino superior, um dos pioneiros do mundo, sofreu muitas modificações ao longo de sua existência. Suas características principais foram: poder centralizado, faculdades isoladas, uniformidade e orientação profissional. Por sua vez, o modelo universitário norte-americano, com sua origem no século XVII, foi herdado do modelo inglês, e este aos poucos foi ganhando originalidade e passou a ser exemplo para outros países, em função da modernização, qualidade e inovação, completando o tripé: ensino-pesquisa-extensão. Por fim, chegou-se ao modelo socialista, cuja atividade prática e profissional integra-se à investigação científica, vinculada à ideologia do Estado. (MARBAC NETO, 2007).

Seja qual for o modelo, a universidade é concebida como um espaço privilegiado para a produção e a troca de conhecimentos. Por ela perpassam saberes diversos que alimentavam as tecnologias, as engenharias, as pesquisas que levam a descobertas importantes, formação de profissionais e busca de resoluções de problemas que afligem os seres humanos. Nessa perspectiva, compreende-se que,

A história da universidade é a história da congregação de esforços, estudos e sonhos para livre difusão do conhecimento. Fruto memorável da Idade Média, o surgimento da Universidade não poderia deixar de ter as influências da realeza e da Igreja, instituições que dominavam o cenário político e cultural da época.



Na disputa por poder e influência, nobreza e igreja buscaram desde o início imiscuir-se na nascente vida universitária, nas relações entre mestres e estudantes e entre estes e a comunidade. (MOTTA, 2018, p. 278).

Nessa direção, por se tratar de um projeto humano, a universidade, desde a sua origem, pretendeu abarcar a diversidade de saberes, culturas e ideologias, tornando-se, cada vez mais, democrática e participativa, embora se reconheça que, ainda hoje, o acesso a essa instituição continua restrito a um número pequeno da população mundial.

## A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Enquanto a história da universidade no mundo remonta-se há séculos, como se pôde ver, no Brasil essa história é mais recente, mas a contribuição das universidades para o desenvolvimento dessa nação é inegável. Em razão desse contexto, acerca da história da universidade brasileira é que se optou por relatar neste estudo.

Ao contrário das outras potências coloniais que dominaram o continente americano, Portugal detinha com mão de ferro o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar “ensino superior” nas colônias. Por isso, os colonizadores portugueses jamais permitiram o estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil – sua maior e mais bem guardada colônia – até o começo do século XIX. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.128).



Frente a esse cenário, o Brasil, seguindo o modelo universitário americano, com ensino, pesquisa e extensão, foi um dos últimos países do mundo (excetuando-se os africanos) a implantar a instituição universitária. Isto se justifica, principalmente, pela predominância do regime colonial e ao seu interesse em fazer do país um *habitat* permanente.

Em uma sociedade formada pela maioria camponesa e escrava não se cogitava a necessidade de educação, muito menos do ensino superior, já que para a pequena elite dominante era bem mais interessante dirigir-se à metrópole portuguesa para desenvolver seus estudos por lá e voltar à colônia e continuar a herança de mando deixada por seus pais.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, que viera fugida de Portugal, por medo da invasão francesa ao seu território, uma vez que a corte instalada em sua mais promissora colônia, tratou-se de criar a estrutura mínima necessária para desenvolver seu projeto administrativo e, foi por essa razão, que a semente do ensino superior brasileiro começou a germinar. Portanto, “A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808”. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.129).

Assim, nas três primeiras décadas do século XIX, implantaram-se, na Bahia e no Rio de Janeiro, escolas superiores de Anatomia e Cirurgia que, mais tarde foram integradas às Universidades Federais da Bahia e do Rio de Janeiro respectivamente.

Se toda a educação era escassa naquela época, é possível imaginar o quão restrito era o ensino superior. Esse quadro pouco se alterou durante o Brasil Império, que contava com faculdades isoladas de Direito, Medicina e Engenharia,



nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo, embora não existisse, ainda, um sistema universitário estruturado

Segundo Soares (2002), o início do Ensino Superior no Brasil, consta de faculdades independentes umas das outras, localizadas em centros importantes, como, por exemplo, de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, de orientação bem elitista, seguindo o modelo francês.

Para Almeida Filho (2008), as universidades que reuniam faculdades isoladas datam de antes, a exemplo da Instituição do Ensino Superior do Estado do Amazonas, em 1909, e do Paraná, em 1912. No entanto, se formos considerar a junção de faculdades isoladas e os princípios fundamentais de uma universidade, conforme o postulado nas primeiras universidades do mundo, então, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em sua gênese, podemos considerar como a primeira instituição de ensino superior do Brasil, já que possui origem em 1808. Contudo, afirma o autor:

diz que a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno surgiu na década de 1930 do século passado [...] a Universidade de São Paulo, instituída em 1934, foi organizada e consolidada com a ajuda de uma missão de jovens acadêmicos franceses formados pela Sorbonne que incluiu Fernand Braudel, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide, dentre outros nomes ilustres. (ALMEIDA FILHO, 2008, p.132),

Ademais, na chamada “Era Vargas”, no período de 1930 a 1945, por ocasião da criação do Ministério de Educação e Saúde, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Além da universidade pública, também era prevista a coexistência de instituições privadas do ensino



superior, com certa autonomia jurídica. Todas elas deveriam ser avaliadas e credenciadas pelos governos federal, estadual ou municipal, conforme o seu campo de jurisdição (SOARES, 2002). Nessa perspectiva, conforme Simões (2013, p.144),

O ensino superior no Brasil começou a tomar vulto a partir de 1931, com Francisco Campos, então, ministro da Educação e Saúde Pública que, na época, baixou seis decretos, dentre os quais, dois estavam relacionados com o ensino superior. Os decretos foram: a) Decreto N<sup>o</sup> 19.851, de 11 de abril de 1931 – dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário; b) Decreto N<sup>o</sup> 19.852, de 11 de abril de 1931 – dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Segundo Soares (2002), enquanto diretor de instrução do Distrito Federal, Anísio Teixeira criou no ano de 1935, uma universidade, por decreto municipal, em um modelo diferente que era voltado para os estudos desinteressados e à cultura, mas, infelizmente, por causa das duras críticas e falta de apoio, essa universidade não se consolidou como tal. A autora acrescenta que a universidade criada por Anísio Teixeira durou pouco tempo, ou seja, quatro anos, em virtude das críticas feitas pela elite conservadora do país, que não aceitava o pensamento da escola nova (liberal), trazido por Teixeira sob a influência do seu mestre norte-americano, o pensador John Dewey.

Somente no ano de 1946 é que foi criada a primeira universidade católica brasileira. Enquanto que na estrutura de universidade, abarcando todas as condições que o termo exigia, somente em 1934 é que foi instituída a



Universidade de São Paulo, que reuniu o que havia de mais avançado na época, em termos de ensino superior, a partir da reunião das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, cujos professores, em grande parte, eram estrangeiros. (SOARES, 2002).

Para Simões (2013), a discussão em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), posterior à Constituição Federal de 1946, modificou o Estatuto das Universidades promulgado na década de 1930, de forma a flexibilizar os modelos de Instituições do Ensino Superior (IES) do país.

No período de 1946 a 1964, basicamente, a única reforma que ocorreu no Ensino Superior Brasileiro, foi a Reforma Universitária de 1968, com a Lei n. 5.540, em pleno regime militar.

Entretanto, para Almeida Filho (2008, p.137),

Mais do que incompleta, a Reforma Universitária de 1968 foi nociva em sua resultante final, pois conseguiu manter o que de pior havia no velho regime e trouxe o que de menos interessante havia no já testado modelo flexneriano estadunidense. O fato de ter sido um movimento gerado pela ditadura militar, imposto de cima, provavelmente fez com que os pontos positivos da proposta de reforma se perdessem no volume da reação. Assim, a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional.

Ainda nesse cenário, após findar dois anos, isto é, em 1970 houve uma grande expansão da rede privada de



ensino superior no Brasil e, atualmente, grande parte dessas instituições e matrículas estão na rede privada de ensino, nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância. Muitas dessas instituições são apenas faculdades e centros de ensino superior e não são necessariamente universidades, cujo contexto obriga a oferta da tríade: ensino, pesquisa, extensão.

Seguindo esse percurso histórico, com base nas pesquisas de Soares (2002), após a ditadura militar, nos anos 1980, sobretudo com o advento da Nova República e da Constituição Federal de 1988, houve também uma significativa ampliação do ensino superior no Brasil, com a criação de vinte e duas universidades federais, além de quase uma dezena de universidades religiosas, especialmente católicas. Vale registrar, também, a criação da Universidade de Brasília, com objetivos bem modernos e avançados, semelhante ao modelo norte-americano com departamentos e não mais cátedras. Sobre esse contexto, ressalta-se,

que o ensino superior no Brasil passou por um acentuado crescimento desde o final dos anos 1990, quando observamos um aumento do número de instituições, como também o número de matrículas de alunos e de cursos universitários.

Esta expansão deve-se, também, ao crescimento demográfico, aos significativos progressos da educação básica, ao crescimento econômico e, também, aos investimentos em educação superior. É mister que o ensino superior seja essencial, fundamental para o crescimento de uma nação, uma vez que são as IES que transmitem às pessoas os conhecimentos e os saberes



necessários, gerando assim uma sociedade pluralista. (SIMÕES, 2013, p.150).

Ainda cabe salientar que, nos anos de 1980, a universidade pública no Brasil sofreu muito com a crise econômica e política que se abateu sobre toda a América Latina, com sucessivas greves e perda de autoridade e autonomia. (ALMEIDA FILHO, 2008).

## **BASE LEGAL DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

O sistema do Ensino Superior no Brasil, atualmente, segue as normas nacionais previstas na Constituição Federal de 1988, conforme o artigo 207, ao determinar que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, além da necessidade de obedecerem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988).

Na LDBEN de n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seus artigos, que tratam da definição, do papel, das responsabilidades, da autonomia e das fontes de recursos para suas respectivas atividades didático-pedagógicas, técnico-científicas e afins, preconiza no Art. 52 que,

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes,



tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo Único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Também outra Lei nacional, a de nº. 13005/2014, que trata do sistema da educação brasileira e que menciona o Ensino Superior é o Plano Nacional de Educação. Nesse documento, constata que a sua meta 13 visa elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente, em efetivo exercício, no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento de doutores (BRASIL, 2014), sendo complementado pela legislação própria das IES, conforme seus estatutos, regimentos e resoluções.

A partir de tais mudanças no contexto do ensino superior brasileiro, diferentes oportunidades para a formação e atuação profissional, em novas áreas, tornaram perceptíveis grande demanda social, no sentido de acessar tais inovações presentes nesses saberes diversos, como forma de possibilitar a melhoria de vida das pessoas, especialmente das camadas populares menos favorecidas. Atualmente, o Brasil conta com 8.033.574 alunos que estão matriculados no ensino superior. Esse número supera a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados. Dados revelam que são ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior. (BRASIL/MEC, 2017).



# AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: GESTÃO, ESTRUTURA, PAPÉIS E DESAFIOS

Segundo Neves (2002), as universidades públicas brasileiras desempenham um papel importantíssimo no desenvolvimento do país, formando profissionais, criando, inovando a ciência e a tecnologia. De acordo com esse autor,

As universidades estaduais, ao contrário das federais e particulares, encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos respectivos estados.

O sistema das universidades estaduais é bastante heterogêneo, quanto à vocação acadêmica institucional, carreiras oferecidas, integração ensino-pesquisa e qualificação docente. [...] (NEVES, 2002, p.57).

Quanto aos órgãos superiores, com certa variação de uma esfera de governo para outra, a partir da Lei n. 5.540/68, segundo Trigueiro (2002), as universidades federais passaram a ser estruturadas pelos seguintes órgãos: Conselho Universitário, Conselho de Curadores, Conselho Diretor, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Reitoria.

Semelhante a essa estrutura descrita por Trigueiro (2002), além dos órgãos superiores, existem também os órgãos setoriais que complementam a gestão universitária, compostos pela diretoria de *campus*, prefeitura de *campus*, conselho departamental, coordenação de cursos, núcleos de pesquisa e extensão, coordenação



de áreas, grupos de estudos e pesquisas, secretaria acadêmica, secretarias diversas, diretórios acadêmicos, comitês de ética, sindicatos, grupos culturais e artísticos, dentre outros.

Quanto à organização acadêmica das Instituições do Ensino Superior no Brasil, pode-se dizer que existe uma hierarquia de instituições, na seguinte ordem: a) Instituições Universitárias – Universidades e Universidades Especializadas; b) Centros Universitários; c) Instituições não universitárias – Institutos Superiores de Educação, CEFET's e CET's, Faculdades Integradas e Faculdades Isoladas. (NEVES, 2002).

A gestão universitária tem se tornado, cada vez mais, complexa e diversa, e exige capacitação antes e durante o seu exercício. Também exige descentralização, autonomia e participação, para que se cumpra o papel democrático de prestar um bom serviço ao público, respeitar as leis, otimizar os recursos e cuidar bem das pessoas. Se em uma universidade *unicampi* essa complexidade é enorme, imagine em uma universidade *multicampi*, que, geralmente, se estende por vasto território.

No que se refere à forma de escolha dos reitores das universidades públicas brasileiras, a partir do processo de redemocratização do país na década de 1980, esta escolha passou a ser feita pelo voto dos estudantes, técnicos e professores, seja pelo voto universal, seja pelo voto paritário – um terço para cada categoria. E, em muitos casos, o governo procedia à escolha em uma lista tríplice, mas, no geral, costuma-se respeitar a vontade da maioria dos eleitores e nomear o mais votado.

Segundo Trigueiro (2002), pode ocorrer de não os mais qualificados serem escolhidos para o cargo da reitoria, mas, sim, os que estejam mais afinados com o embate



“político-eleitoral”, de modo que se façam articulações corporativistas alheias aos compromissos da comunidade acadêmica.

Geralmente, os processos de escolha dos dirigentes e as formas de votação nas eleições diretas são: a) autocrático escolhido diretamente por um governador que está no poder; b) indireto escolhido por um colegiado eleitoral e; c) direto escolhido pela comunidade acadêmica. Também são três formas de votação para a escolha de dirigentes das universidades públicas brasileiras: a universalidade, com mesmo peso dos votos de docentes, discentes e técnicos; a proporcional quando considera o conjunto e o peso é calculado conforme cada segmento; paridade que considera o número de cada segmento específico e divide em pesos iguais. Exemplo: 1/3 para estudantes e igual número para técnicos e docentes. (TRIGUEIRO, 2002).

Seja na esfera do governo federal, estadual ou municipal, há sempre conflitos entre os governos e as instituições públicas de ensino superior, especialmente no que se refere ao financiamento e às questões trabalhistas que os sindicatos vêm enfrentando verdadeiras batalhas para, no mínimo, preservar os direitos adquiridos ao longo da história dos trabalhadores no ensino superior, tanto para os professores, quanto para os técnicos.

No que se refere à autonomia das universidades públicas, especialmente administrativa e pedagógica, está garantida em lei, podendo estender a autonomia da gestão financeira, com recursos dos cofres públicos em rubrica do chefe de estado, que fica responsável pela prestação de contas e de gastos e investimentos nas instituições. Nesse caso, “De maneira geral, os processos de tomada e prestação de contas são constituídos por: 1) rol de responsáveis; 2) demonstrações financeiras



exigidas em lei; 3) relatório de gestão e 4) relatório de auditoria”. (TRIGUEIRO, 2002, p.134).

Em tempos de contenção de gastos, redução de investimentos, pouca atenção do poder público e corrupção galopante, a gestão pública é um desafio muito grande e um compromisso de todos que, de uma forma ou de outra, tem como participar dos destinos da nação e de fiscalizar o dinheiro que é, ou deveria ser, investido nas políticas públicas, uma vez que foi arrecadado abusivamente por meio dos impostos que são pagos pela sociedade. Portanto, constata-se que,

Para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento – e para isso têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores. (SANTOS, 2008, p. 30).

Nesse sentido, a gestão de uma universidade, especialmente, no contexto atual, não é tarefa fácil, em razão de sua complexidade, visto que exige uma equipe muito bem capacitada para essa tarefa. Se for uma universidade *multicampi*, considera-se que o desafio é ainda maior. Segundo Fialho (2005), a universidade, para cumprir as suas finalidades estatutárias e de gestão, no seu tripé: ensino, pesquisa e extensão, precisa levar em conta seu contexto político, histórico, geográfico, econômico, logística da distribuição de recursos, do corpo docente, fluxo de informações e comunicação, dentre outros fatores.



Na concepção de Boaventura Souza Santos (2008), a universidade pública precisa se comprometer com a escola pública da educação básica, no que se refere à formação e valorização docente, com reflexo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ainda para esse autor, a reforma universitária que se defende precisa considerar como diretrizes a formação inicial e continuada dos professores, integração entre a formação profissional e acadêmica, pesquisas colaborativas entre docentes universitários e docentes da educação básica, a partir de pesquisa-ação, bem como a criação de redes entre as universidades, locais, nacionais e internacionais para a formação, produção e difusão do conhecimento.

Além disso, percebe-se a necessidade de uma gestão pública democrática, participativa, autônoma e descentralizadora, com um trabalho de equipe conjunta entre docentes, discentes e técnicos, no sentido de alcançar eficiência e eficácia no seu projeto educativo e de desenvolvimento sustentável onde está inserida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi discutido, quanto mais cresce a estrutura das universidades, maior se torna a complexidade e os desafios de sua gestão. Assim, levando em conta sua inquestionável importância para a sociedade humana, em seus aspectos científicos, tecnológicos, culturais, ideológicos e políticos, a gestão universitária convive com enormes desafios em suas dimensões financeiras, administrativas e acadêmicas, necessitando, portanto, ampliar sua abertura para um público cada vez mais diversificado, sem com isso perder a qualidade de seus serviços oferecidos em ensino, pesquisa e extensão.



No caso do Brasil, em que o descaso com a educação pública se agrava ano a ano, especialmente a partir do ano de 2016, com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95, que congelou os gastos com a educação por vinte anos, os desafios da gestão universitária se multiplicam dia após dia. Nesse sentido, torna-se necessário uma mobilização social ampla e organizada, em prol desse bem precioso, que é a educação pública, gratuita e de qualidade, direito previsto na Constituição Federal de 1988.

Para finalizar, defende-se, fundamentalmente, que, se um sujeito quiser se inscrever novamente em um país com possibilidades de desenvolvimento sustentável e não regredir do ponto que se encontra, após décadas de esforço de brasileiros e brasileiras comprometidos e comprometidas com a emancipação do povo e com a redução das desigualdades sociais, historicamente marcantes na nação, é preciso advogar a favor da Universidade Pública para todos, sem distinção de raça, cor, classe social ou de ideologia política. ●

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra/PT: Coimbra, 2008, p. 107-260.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios. Brasília. Distrito Federal, 1988.



BRASIL. Lei Federal nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Saraiva, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Prefácio. In: MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

FIALHO, Nádia Hage. *Universidade multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, ES: Editora Hoper, 2007.

MOTTA, Fabrício Macedo. Autonomia universitária e seus reflexos na escolha dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 116, pp. 277-307, jan./jun. 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do Ensino Superior no Brasil. In: SOARES, Susana Arroza (Org.) et al. *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.p.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra/PT: Coimbra, 2008.



SOARES, Susana Arrosa (Org.) et al. *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente.. In: *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Governo e gestão da educação superior. In: SOARES, Susana Arrosa (Org.) et al. *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.p..



# A RECOMPOSIÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA VISTA POR MEIO DAS LUTAS SOCIAIS RECENTES: TÉCNICA, POLÍTICA E A CIRCULAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS DE AUTONOMIA

*Manoel Nascimento*

## INTRODUÇÃO

O “autonomismo” – seja como xingamento, seja como autoafirmação política – tem longa história no Brasil. Um primeiro momento de destaque do “autonomismo” neste contexto se deu no ciclo de lutas dos anos 1970 e 1980 em meio ao qual o próprio Partido dos Trabalhadores (PT) foi criado. Um segundo momento de destaque foi o ciclo de lutas que, aproximadamente entre 2011 e 2015, resultou, entre junho e agosto de 2013, nas maiores manifestações de rua vistas no Brasil desde o *fora Collor* (1992) e as *Diretas Já* (1984). Depois destas experiências pode-se dizer, para bem ou para mal, que o “autonomismo” veio para ficar no cenário político brasileiro, e é preciso entender a que veio, seja em teoria, seja em prática.

Este artigo capítulo pretende, tendo como base um quadro de referências teóricas tido como “autonomista”, expor e compreender alguns aspectos da recomposição técnica e política da classe trabalhadora no Brasil por meio de sua participação nas lutas sociais recentes, ocorridas entre 2011 e 2016. Pretende entender também, ainda que tangencialmente, como as práticas autônomas



em meio às lutas são circuladas, resultando assim num carácter pedagógico do processo de recomposição técnica e política da classe. A experiência pessoal do autor, que advogou defendendo presos políticos durante este ciclo de manifestações, serve como observação participante, e as notas que tomou naquele período terminam suprimindo lacunas e incorreções encontradas nas fontes consultadas.

## AS TÉCNICAS, A TECNOLOGIA, A CIRCULAÇÃO DE SABERES PRÁTICOS

As *técnicas* são a realização estritamente material das relações sociais de produção, e a *tecnologia* é o sistema que articula as técnicas com a sociedade, que articula as relações sociais de produção com sua realização material (BERNARDO, 1991; CASTORIADIS, 1997). Complementarmente, uma técnica não aparece por si própria, mas porque alguém a cria e outros tantos a instituem a partir de sua execução; sem trabalhadores que a executem, uma técnica não passa de teoria (MANOLO, 2017).

É possível isolar elementos de uma tecnologia (utensílios, ferramentas, máquinas, modos de fazer etc.) para aproveitá-los em outras tecnologias, ou seja: as técnicas podem ser trazidas de uma tecnologia a outra, com algumas ressalvas. Primeira ressalva: apesar de técnicas particulares poderem ser aproveitadas em sistemas tecnológicos diferentes, o mesmo não se pode fazer com um sistema tecnológico inteiro; diferentes tecnologias expressam diferentes relações sociais em diferentes modos de produção, e não se podem reproduzir. Segunda ressalva: apesar de a passagem das técnicas de um sistema tecnológico a outro ser possível, nem toda



técnica é suscetível de ser incorporada de tal modo, pois a análise histórica (BERNARDO, 1991) demonstra que tal passagem se deu com um número relativamente reduzido de técnicas particulares. Terceira ressalva: as técnicas, mesmo isoladamente consideradas num mesmo sistema tecnológico, sofrem mudanças, e nunca são as mesmas de modo definitivo e estagnado; a passagem de uma técnica a outra tecnologia se dá igualmente por meio de mudanças, que podem resultar em sua transformação numa técnica diferente.

A técnica e a tecnologia são enquadradas como um ponto cego na teoria marxista, pois Marx teria “neutralizado” a tecnologia em sua obra; em especial no que diz respeito à tecnologia capitalista, Marx teria criticado a forma pela qual os capitalistas a empregavam, sua articulação com um mercado livre-concorrencial, mas teria elogiado a tecnologia capitalista, que para ele poderia servir a outros fins (BERNARDO, 1991; CASTORIADIS, 1997). Deste tipo de teses resulta a afirmação de que a tecnologia pode ser um lugar de lutas sociais, mas a própria tecnologia não seria, em hipótese alguma, elemento constitutivo das lutas. Esta concepção teórica tornou possível a concepção marxista segundo a qual importa primeiro desenvolver as forças produtivas, pois elas poderiam ser aproveitadas quando de uma revolução socialista – eis, por exemplo, o elogio de Lênin ao taylorismo nos anos 1920.

A ampla difusão de uma técnica permite sua apropriação por número cada vez maior de trabalhadores (MANOLO, 2017). Há técnicas que, de tão necessárias para o funcionamento adequado do capitalismo, são incorporadas nos currículos escolares e massificadas por meio da educação compulsória, como a leitura, a escrita e a aritmética. Há outras que, ao serem executadas pelos



trabalhadores de determinado setor trabalho-intensivo da economia, terminam sendo muito difundidas, como é o caso da construção civil: não há bairro de trabalhadores onde não haja quantidade considerável de eletricitas, encanadores, pedreiros e outros capazes de fazer pequenos reparos domésticos.

Por isto, é nas lutas dos trabalhadores que se pode perceber com maior acuidade os seus esforços para metamorfosear as técnicas do capitalismo e fazê-las funcionar a seu favor, deitando as bases para uma nova tecnologia. Vê-se aí não apenas o surgimento de novas técnicas como também a rejeição a outras e a destruição de ainda outras. A sabotagem, a destruição de maquinário, por exemplo, é a destruição das técnicas mais identificadas pelos trabalhadores à sua própria exploração cotidiana, daquelas mais intrinsecamente vinculadas à tecnologia capitalista. A reorganização da produção em fábricas ocupadas ou em alguns assentamentos da reforma agrária marcados por lutas muito intensas é caracterizada pelo abandono de certas técnicas ou pela sua adaptação às novas relações sociais instauradas. As técnicas capazes de serem usadas para reforçar e alargar o caráter coletivo e igualitário das lutas e dos movimentos de trabalhadores são reconstruídas de outro modo: alto-falantes têm seu fluxo de som invertido, telefones internos e externos são empregues para alargar as esferas de participação, computadores são usados para outras funções que não as de antes. Os sentidos de veiculação das mensagens são invertidos, passam a funcionar ao contrário daquele imposto pela tecnologia capitalista, e isto exige transformações tecnológicas urgentes. Mais ainda: as novas técnicas criadas pelos trabalhadores em luta precisam ser difundidas de modo rápido, e as técnicas remodeladas



precisam igualmente de alguma base massiva prévia para que sua inserção num novo quadro tecnológico seja a mais rápida possível.

## COMPOSIÇÃO DE CLASSE, LUTAS SOCIAIS E ELEMENTOS AUTÔNOMOS NAS LUTAS SOCIAIS

As lutas dos trabalhadores assumem diferentes formas (no passado, em diferentes regiões ou setores da economia, etc.) porque os processos de trabalho são *concretos*. A criatividade com que os trabalhadores inventam suas formas de luta encontra limites materiais e ideológicos nas condições sociais de tempo e lugar em que se inserem. Daí dizer: *as situações de exploração se diferenciam, e portanto o modo de produção e a posição no processo social de produção circunscrevem formas e possibilidades de luta dos trabalhadores contra o capital*. A história de tais lutas pode ser analisada por meio dos *ciclos da composição técnica* e da *composição política* da classe trabalhadora.

Seguindo a trilha aberta por vários autores (BERNARDO, 1991; BOLOGNA, 1982; KOLINKO, 2001; PANZIERI, 1964; ZEROWORK, 1975), defino *composição técnica* como o resultado, sobre a constituição da classe trabalhadora, das múltiplas formas por meio das quais os capitalistas exploram a força de trabalho (em diferentes setores, com diferentes processos de trabalho, com técnicas diferentes, etc.) e das formas como produzem e reproduzem esta mesma força de trabalho que exploram (escolarização, saúde pública, previdência e assistência sociais, etc.). Defino, em segundo lugar, *composição política* como o resultado das múltiplas formas pelas quais a classe trabalhadora, por meio de incessantes conflitos e lutas, faz sua composição técnica



virar-se contra o capital para atender a seus anseios, seja por meio de pressões imediatas, seja por meio de reivindicações mais articuladas.

A análise da composição técnica da classe trabalhadora toma-a meramente como o conjunto heterogêneo dos portadores de uma força de trabalho qualificada de tal ou qual maneira, produzida ou reproduzida de tal ou qual modo. Tem, ainda neste primeiro momento, uma existência politicamente passiva, permitindo aos capitalistas definir os quadros de sua organização econômica e política e as formas de sua reprodução social. A análise da composição política da classe trabalhadora pressupõe entendê-la em movimento, em suas lutas, como sujeito político coletivo que pretende, quando o nível de acirramento das lutas ainda não colocou em questão o próprio funcionamento dos mecanismos de exploração e opressão próprios ao capitalismo, aumentar os *inputs* incorporados na força de trabalho e/ou reduzir o tempo de trabalho despendido no processo de produção. Tem existência politicamente ativa, e em suas lutas, especialmente naquelas onde a oposição entre os trabalhadores e as classes capitalistas fica mais nitidamente demarcada pela irreconciliabilidade de práticas em disputa, cria os gérmenes dos quadros de organização econômica e política e das formas de reprodução social que substituirão aquelas impostas aos trabalhadores pelos capitalistas. São estes gérmenes os *elementos autônomos*: todas as práticas sob controle dos trabalhadores que rompem com a disciplina capitalista e constroem relações coletivistas e igualitárias entre trabalhadores, máxime quando encontram-se em luta contra os capitalistas.

Para entender qual a composição política da classe trabalhadora em cada momento, é preciso analisar as lutas dos trabalhadores, seu conteúdo, suas direções, como se



desenvolvem e como circulam; estudar a dinâmica dos diversos setores da classe: o modo pelo qual esses setores interagem e também as relações da classe com o capital; apreender as relações entre a classe operária e suas organizações “oficiais” (sindicatos, partidos, organizações estatais de seguridade social, a educação e a saúde públicas, etc.).

Todos estes aspectos devem ser relacionados com a iniciativa capitalista, em termos de planificação social geral, investimento, inovações tecnológicas, empregos, e na forma institucional da sociedade capitalista (Estado, regimes políticos etc.). Quando as lutas dos trabalhadores não resultam na queda das classes capitalistas, estas últimas poderão usar de todos os meios para lidar com as reivindicações dos trabalhadores, desde a repressão até a cooptação de lideranças e a incorporação de reivindicações ao próprio funcionamento do sistema. Por esta perspectiva “autonomista”, a luta de classes é, ainda mais drasticamente do que no marxismo clássico, o motor da História, o móvel por trás das inovações tecnológicas e institucionais, a força motriz do desenvolvimento.

## A COMPOSIÇÃO DE CLASSE NAS LUTAS DE 2011-2016

Uma das características do ciclo de lutas inaugurado pelas lutas em torno dos aumentos tarifários nos transportes em 2011 em São Paulo e outras cidades, e que ainda está em aberto, é a influência do “autonomismo”. Nas manifestações de junho de 2013, pico da influência dos assim chamados “autonomistas” na política brasileira recente (houve outros), ocorreram manifestações em pelo menos 76 cidades brasileiras, que representam apenas



1,3% do total de municípios brasileiros mas, pelo fato de incluírem todas as 26 capitais estaduais, o Distrito Federal e cidades-chave na rede urbana brasileira, resulta em enorme visibilidade para esta teoria e estes métodos de atuação política.

O que vemos passar como “autonomismo” neste contexto é, na verdade, a colagem a certas práticas de democracia de base comuns em movimentos sociais multitudinários de um apodo ideológico ora usado como xingamento, ora usado como autoidentificação. Os movimentos sociais das frações da classe que tocaram as lutas mais expressivas entre 2011 e 2016 parecem, ainda que de longe, refletir uma tradição de organização e mobilização que não era a dos movimentos sociais e populares das décadas de 1970/1980, mas sim aquela derivada dos movimentos envolvidos ou resultantes das lutas que culminaram na *Batalha de Seattle*, em 1999. Eles não negam a história de luta dos movimentos sociais e populares que os antecederam, mas não reivindicam suas formas organizacionais ou suas perspectivas táticas e estratégicas<sup>1</sup>.

- 
- 1 Não se trata, aqui, de indicar a filiação ideológica desta “nova esquerda” ao pensamento do autor X ou do pensador Y; trata-se, sim, de reconhecer seu pertencimento a uma tradição de militância muito bem enraizada nas lutas sociais desde a década de 1990, ela própria caudatária das práticas militantes das décadas de 1960 e 1970, tais como, entre outras, as seguintes: a *autonomia operaia* italiana (*Quaderni Rossi* de Panzieri, Tronti, Negri, etc.; *Potere Operaio; Il Manifesto; Autonomia diffusa*, etc.); organizações envolvidas com o Maio de 1968 e as greves gerais de junho de 1968 na França, nomeadamente o Movimento 22 de Março; o *situacionismo* (Guy Debord, Asger Jorn, Raoul Vaneigem, etc.); o maoísmo europeu; os Panteras Negras; as guerrilhas latino-americanas (ALN, Tupamaros, Montoneros, Sendero Luminoso, etc., subsumidos na figura de Ernesto “Che”



Mesmo esta classificação é mera hipótese a ser testada. Pela perspectiva e métodos adotados para produzir este curto artigo capítulo, seria preciso verificar, por exemplo, como e em que medida os militantes da “geração pós-Seattle” permanecem ativos nestes movimentos, além de entender sua influência; como e em que medida o conhecimento sobre as tradições a que me referi circula entre esta jovem

---

Guevara); *Students for a Democratic Society* estadunidenses, assim como as organizações dele derivadas (*Weathermen*, Novo Movimento Comunista, etc.); *Provos* holandeses; nova esquerda japonesa dos anos 1960 (*Zengakuren*, Exército Vermelho Unido, Exército Vermelho Japonês, etc.); *Sozialistische Deutsche Studentenbund* (SDS), a união estudantil dos estudantes socialistas alemães, expulsos do Partido Social-Democrata em 1961 e responsáveis pela agitação extra-parlamentar no país até sua dissolução em 1970. Esta linha de pensamento e ação, por sua vez, não surge como um raio em céu azul, e enraiza-se simultaneamente em tradições militantes como: o “*marxismo heterodoxo*” de grupos como *Socialisme ou Barbarie*, grupo Johnson-Forest etc.; o *trotskismo* (em especial, no caso brasileiro, as vertentes lambertista e morenista); o *comunismo de conselhos* (Anton Pannekoek, Herman Gorter, Otto Rühle, etc.); os “*bolcheviques de esquerda*” (grupo *Oposição Operária* de Shlyapnikov, Kollontai, Vladimirov, Medvedev, Tolokovseva, Chelyshev, Kutuzov, Orlov, Kiselyov, etc.; grupo *Verdade Operária* de Shutskever, Shul’man, Khaikevich, Budnitsky, Lass-Koslova, Vikman-Beleev, Krym etc.; o Partido Comunista Operário da Rússia, de Gavriil Miasnikov); o *anarquismo* (especialmente Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Malatesta). A tudo isto se soma uma boa dose de pós-estruturalismo, identitarismo, militância *queer*, feminismo radical, pós-colonialismo e tantas outras ideologias do momento. Assim como não se pode “responsabilizar” alguém por ter “nadado” intelectualmente nas águas do estruturalismo ou do humanismo marxista nos anos 1960 e 1970, vale o mesmo para esta geração; seu problema está em não perceber os limites e problemas de certas práticas – como o escracho ou o novo sectarismo do “lugar de fala” – e das ideologias que delas se alimentam.



militância; como e em que medida estes dois fatores influenciam as ações analisadas. Embora a hipótese se encaixe como luva no que diz respeito a certos setores mais intelectualizados das frações de classe a que me referi, mesmo neste campo se trata de *certos setores*, não da *totalidade* destes setores.

Tem razão quem apontou bases conjunturais, estruturais e de crítica aos sucessivos governos encabeçados pelo PT como pano de fundo para um tipo difuso de “recusa”, de “crítica às instituições políticas” (ARANTES, 2014) – dois fatores de *negação* característicos dos momentos de recomposição técnica e política da classe trabalhadora. Se no ciclo de lutas dos anos 1970 e 1980 via-se em movimento uma classe trabalhadora maciçamente industrial, com poucas qualificações técnicas e composta majoritariamente por migrantes de primeira geração, não é incomum a alta qualificação técnica daqueles que participaram nas lutas sociais e políticas de 2011 em diante levar alguns analistas a qualificá-los como sendo de “classe média”. Nada mais errado. Na atualidade o debate sobre a “classe média” é enviesado por uma falsa consciência a respeito do que seja a classe trabalhadora hoje, condicionada pelos seguintes processos (BERNARDO, 2014):

- 1) A proletarianização da quase totalidade da população mundial fez com que, ao invés de termos formações econômico-sociais em que o capitalismo convive hegemonicamente com outros modos de produção, na atualidade o que há é um só modo de produção globalmente unificado, com variantes internas.
- 2) Existe enorme contradição entre a globalização



econômica tocada pelas classes capitalistas<sup>2</sup> e a fragmentação da classe trabalhadora em mercados (de trabalho, mas não só) nacionais.

- 3) Há defasagem temporal entre as muitas tradições que herdamos (o *nacionalismo econômico*, o *regionalismo*, a *folclorização* de certas práticas, etc.) e as formas atuais de nossa própria exploração enquanto trabalhadores no capitalismo (nomeadamente a *precarização*, a *terceirização*, a *dissolução dos limites entre os trabalhos*

- 
- 2 Se a multinacional tradicional é a forma de organização própria dos anos 1930-1970, contra a qual aqueles que nelas trabalhavam inventaram um sem-número de formas de resistência, dos anos 1980 para cá vários experimentos têm sido feitos por parte de empresas como a IBM para articular globalmente sua produção. No atual momento, as assim chamadas empresas globalmente integradas surgem como forma mais avançada de organização, superando inclusive as empresas multinacionais tradicionais: ao invés de ter em cada país filiais que, literalmente, copiam o modus operandi da matriz, trata-se de um só conglomerado empresarial, vertical e horizontalmente integrado por meio de várias holdings, subcontratadas, subsidiárias etc., que integra num só corpus etapas produtivas anteriormente dispersas entre várias empresas, coordenando sua execução por todo o globo lá onde cada etapa apresentar melhores índices de produtividade. Ainda está em debate se esta nova forma organizacional suplantará definitivamente a multinacional tradicional, se conviverá com ela, ou se a integrará, "fagocitando-a", em seu modus operandi. Em ambos os modelos, entretanto, o investimento externo direto e o comércio intrafirma estabelecem a necessidade de novas teorias acerca da análise do comércio internacional e das balanças de pagamento, pois o fluxo transfronteiriço de bens e dinheiro entre empresas pertencentes ao mesmo conglomerado obnubila uma análise acurada do fenômeno em nível global. Sobre o assunto, e por perspectivas diferentes, cf., os livros e artigos de João Bernardo (1991), Cornelius Castoriadis (1979), Pierre Chaulieu (1953, 1954), DeAnne Julius (1988, 1989, 1990, 1991) e Samuel Palmisano (2006).



e os lazeres, etc.), pois a assimilação destes muitos modos de produção e formações socioeconômicas pelo capitalismo se deu muito mais rapidamente do que pudemos, enquanto indivíduos, assimilar.

- 4) No campo das profissões ditas “liberais” “clássicas”, enquanto a vasta maioria vive a “proletarização” de suas condições de trabalho, uma minoria neste campo ascende aos escalões de comando da economia e da política. Quem pensa, por exemplo, que um clínico geral do SUS, um dentista que aluga temporariamente o consultório de algum profissional já estabelecido ou um advogado iniciante num grande escritório vivem as rotinas profissionais de quem detém os meios de produção e controla seus tempos e ritmos de trabalho<sup>3</sup>, vive com pelo menos quarenta anos de defasagem relativamente ao mercado de trabalho de tais profissões.
- 5) No seio da própria classe trabalhadora dita “tradicional”, o toyotismo e a terceirização generalizada criaram uma clivagem entre “precários” e “estáveis”, muito mais complexa que o tradicional “exército de reserva”.
- 6) O avanço da produção imaterial – que não deixa, por ser imaterial, de ser produção de valor – cria a impressão de que a classe trabalhadora não mais existe, porque nada mais se produz e tudo hoje tende a ser serviço.

---

**3 Não será necessário detalhar, aqui, os mil e um expedientes pelos quais estes tempos e ritmos são disputados entre tais trabalhadores e seus patrões, mas só este aspecto já seria de suma importância para compreender, ainda que de forma superficial, a “proletarização” destas profissões.**



Em São Paulo, onde as manifestações de junho de 2013 tiveram mais visibilidade midiática, pesquisa do DataFolha sobre a composição da passeata do dia 17 de junho de 2013 apontou que 22% dos manifestantes eram estudantes, e 77% tinham nível superior; do total de manifestantes, 53% tinha menos de 25 anos (SECCO; DAVID, 2013). Desta sondagem inicial pode-se inferir que, em São Paulo pelo menos, pessoas jovens com educação universitária eram a absoluta maioria dos manifestantes. Deve-se levar em conta, de posse destes dados, que depois de sucessivas reformas universitárias expandiram o setor privado do ensino universitário e, posteriormente, incluíram nas universidades públicas levas de estudantes do ensino público e estudantes não-brancos pela via das cotas e do aumento de vagas, o perfil do estudante universitário mudou. Se até a década de 1990 e meados da década de 2000 era possível dizer que a maioria dos estudantes universitários era de “classe média”, hoje pode-se dizer que o perfil de classe da maioria dos universitários varia entre a “classe média baixa” (4 a 6 salários mínimos) e os estratos da classe trabalhadora com renda média e baixa (vindos de famílias com renda mensal entre 2 a 4 salários mínimos). Aquela “classe média tradicional” de profissionais liberais de alta renda vai perdendo espaço nas universidades. Os cursos tradicionalmente elitistas (medicina, engenharias, etc.) foram menos massificados, mas o foram; nos cursos onde a elitização é tradicionalmente menor, os estratos de menor renda da classe trabalhadora dominam; com a melhoria das condições econômicas da classe trabalhadora até 2013, sua entrada nestes cursos aumentou enormemente.

Pode-se dizer com razoável segurança com base nestas informações de contexto que o sujeito político a tocar as



lutas do ciclo iniciado em 2011 foram, majoritariamente, *trabalhadores qualificados*. Se trabalhadores qualificados compuseram a maioria dos participantes nos protestos, tanto pelos relatos que recebi quanto pelo perfil daqueles que atendi como advogado nas manifestações de junho de 2013 em Salvador, posso dizer com razoável certeza que, independentemente de qualquer filiação ideológica, foram os *jovens trabalhadores precarizados das periferias urbanas* a compor a linha de frente do enfrentamento com a polícia. São os massacrados cotidianamente por esta mesma polícia, que viram ali a oportunidade, mesmo passageira, de “dar o troco”.

Avançando das “jornadas de junho” de 2013 para as ocupações de escolas em São Paulo em 2015, um mapa das escolas ocupadas (MAPA, 2015) evidencia maior concentração de escolas ocupadas na Zona Sul – periferia de São Paulo, portanto. Conversando com companheiros de São Paulo durante a elaboração deste capítulo, fui informado de que nas escolas do Centro, especialmente dos bairros do Centro-Oeste, os alunos vem da periferia para estudar também (exemplo do Fernão Dias). Numa análise mais a fundo, segundo eles, talvez se constate que as escolas ocupadas eram em geral as melhores de cada região, mas é uma hipótese; mesmo assim, a clivagem entre as escolas estaduais, segundo as informações que recebi, não é tão grande. Em 2016, com as ocupações das ETECs, aí temos um perfil um pouco diferente; mesmo assim a maioria das ETECs ocupadas ficavam na periferia de São Paulo.

Comparativamente, nos movimentos a favor e contra o impedimento da então presidente Dilma Rousseff, evento político que alguns setores da esquerda jogam nas costas do “autonomismo”, uma pesquisa que confrontou



informações acerca dos participantes em manifestações a favor e contra o impedimento em 2015 e 2016 em São Paulo (ORTELLADO; SOLANO; MORETTO, 2016) observou o seguinte: nos dois lados da disputa 77% dos contendores tinham diploma universitário; 53,9% dos pró-impedimento e 44% dos contrários ao impedimento tinham mais de 40 anos de idade (sendo apenas 31,3% mais jovens que 30 anos neste último caso); 28% dos pró-impedimento tinham renda mensal entre 10 e 20 salários mínimos, e 31,9% dos contrários ao impedimento tinham renda mensal entre 5 e 10 salários mínimos – nenhuma das duas refletindo a estratificação da população por renda no Brasil. Por outro lado, outros pesquisadores (GPOPAL, 2017) aplicaram os mesmos questionários em manifestações com pautas fortemente ligadas ao chamado “autonomismo”: a Marcha da Maconha de 2016 e a passeata de secundaristas de 19 de maio do mesmo ano. Resultados: 84,7% dos participantes da Marcha da Maconha e 89,9% dos participantes da passeata dos secundaristas têm menos de 30 anos; respectivamente, 41,3% e 46% têm renda familiar de até 3 salários mínimos. Ademais, no que diz respeito às diferenças entre esquerda e direita, na Marcha da Maconha 41.1% não concordam e 33,2% concordam apenas parcialmente com a afirmação, comum no campo dito “autonomista”, de que “não há grandes diferenças entre governos de esquerda e governos de direita”; na passeata dos secundaristas, 64% não concordam e 25,9% concordam apenas em parte com a mesma afirmação. No que diz respeito à afirmação de que “movimentos sociais devem ser independentes de partidos políticos”, 68% dos entrevistados na Marcha da Maconha e 63% dos entrevistados na passeata dos secundaristas concordam totalmente.



A polarização política da sociedade brasileira é mais aparente que real, dadas as conclusões encontradas em qualquer dos grupos pesquisados: baixa confiança nas instituições, na imprensa, nos partidos políticos, nas figuras políticas mais proeminentes no processo de disputa política e a percepção de “redes de corrupção que corroem o sistema de representatividade”, tudo isto resultando numa situação de “anomia política”. A polarização, entretanto, parece menos um caráter puramente político-partidário que um caráter multifário, onde tanto as novas qualificações da força de trabalho quanto a diferença geracional parecem ter peso maior. Ao invés de tentar interpretar a “recusa” destes trabalhadores qualificados, semiquilificados e da juventude trabalhadora às formas tradicionais de representação política, muitos analistas os jogaram na vala comum da “classe média tradicional” – esta sim, ainda ativa e bastante atuante, mas com pautas muito diferentes.

## A CIRCULAÇÃO DE SABERES EM MEIO ÀS LUTAS

Do ponto de vista da descoberta e do fortalecimento dos elementos autônomos presentes em qualquer luta, importa mais saber como os participantes se organizam que saber se o que reivindicam ou expressam é “correto”. Quanto maior for a participação de todos, quanto mais iguais entre si os participantes nas lutas se considerarem (sem qualquer hierarquia), e quanto maior for a rotatividade nas funções necessárias para o desenvolvimento das lutas, mais o próprio processo de lutas quebra a disciplina capitalista e abre espaço para aprendizagens e criações nos campos ideológico, político e técnico. Na medida em que cada



pessoa puder colaborar na condução prática da luta, sem se limitar a ouvir discursos prontos ou a se restringir ao que no jargão militante se chama de “tarefismo”, forma-se a consciência de modo distinto daquele formado nos tempos de normalidade. Tanto mais criativa será esta aprendizagem ideológica quanto mais a reflexão sobre a prática ajudar a conceitualizar experiências já adquiridas ou outras que se possa vir a adquirir nos processos de luta; e quanto mais estreito for o vínculo entre teoria e prática nestes processos, e quanto mais profundas e diversas forem as experiências vividas nas lutas, mais se pode avançar na aprendizagem ideológica e prática necessária para formar novas tecnologias em meio às lutas.

Veja-se a este respeito a entrevista de Lucas Monteiro de Oliveira e Nina Capello, militantes do Movimento Passe Livre (MPL), no programa Roda Viva, da TV Cultura, realizada em 17 de junho de 2013. Provocados a todo tempo a falar de si mesmos, de questões pessoais, numa tentativa simultânea de “humanizar” os entrevistados e personalizar a representação do movimento, ambos recusaram-se a falar de qualquer coisa além das pautas do movimento. A circunscrição da fala aos limites de seus mandatos enquanto representantes é decerto uma técnica recuperada de lutas pgressas, mas expressa o compromisso radical contra a cristalização do capital simbólico das lutas nas personalidades que dela se destacam, privilegiando a atuação enquanto porta-vozes com mandato limitado e restritivo e assegurando a soberania das assembleias e reuniões sobre a atuação individual.

Por outro lado, além da forma de organização, há técnicas mais comezinhas que vão sendo desviadas de seu uso tradicional para funcionar em favor dos trabalhadores em luta; é nos próprios processos de luta que se vê como,



por quem e para quê tais técnicas desviadas são postas em circulação.

Durante os protestos de junho de 2013, por exemplo, tornou-se comum nas redes sociais a campanha #liberaowifi, explicada por meio das condições de funcionamento da internet na época. Naquele momento os celulares modelo *smartphone* foram potencializados como plataformas de transmissão ao vivo de áudio, vídeo e imagem dos protestos numa tentativa de quebrar o monopólio de produção e circulação de informações. Ocorre que os planos de dados para celulares em 2013 ou eram baratos, mas severamente limitados quanto ao volume de dados de *internet* transmitidos e recebidos, ou, quando não impunham tais restrições, eram caros, tornando impeditivas as transmissões de mídia ao vivo. Por outro lado, lá como hoje os *modems* de internet banda larga possuem um raio de alcance que supera os limites das residências e empresas onde estão instalados, havendo inclusive lugares onde muitas redes privadas de banda larga sobrepõem-se devido à proximidade entre *modems*. A campanha #liberaowifi apelava a moradores e trabalhadores das regiões próximas dos locais dos protestos para que retirassem a proteção de senha de suas conexões de internet banda larga, possibilitando aos manifestantes acessá-las para transmitir ao vivo áudio, vídeo e imagem das lutas sem se preocuparem com o limite de consumo de dados dos planos de *internet* de seus *smartphones*. Importa aqui menos o êxito da campanha que a identificação prática de um problema em meio às lutas e sua solução imediata por meio de técnicas simples ou do desvio de técnicas capitalistas.

Interessam nestes dois tipos de práticas aquilo que nelas há de educativo, de pedagógico. Estas práticas, estes



saberes, circulam em meio aos trabalhadores em luta na medida em que são executados. Geram curiosidade, e assim ao desejo pelo aprendizado; noutra possibilidade, respondem a uma necessidade prática, e daí impulsionam ao aprendizado. Pouco importa aqui, entretanto, o que levou a iniciar um processo de aprendizado; interessa mais a posição *igualitária* em que se colocam quem ensina e quem aprende. Trata-se não mais de “professores” e “alunos”, mas pessoas de igual *status* que compartilham entre si saberes e práticas que respondem de algum modo. A superação do desnível de *status* entre quem ensina e quem aprende é um dos fenômenos mais recorrentes nos processos de circulação de saberes e práticas em meio às lutas sociais. É um dos gêrmens de uma nova organização social, é um dos elementos autônomos muito ressaltados e elogiados. Ocorre que as pedagogias assim constituídas são, também, eminentemente práticas e superam barreiras disciplinares. A quebra da hierarquia e das compartimentações do saber são elementos disruptivos, contrários às pedagogias tradicionais. Poderão, mesmo, tais práticas serem de algum modo aproveitadas nas escolas e universidades? Ou tal se daria somente por meio uma profunda remodelação destas instituições, ela mesma objeto de lutas contínuas? Somente a prática poderá respondê-lo. ●

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Paulo Eduardo. Depois de junho a paz será total. Em: **O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.



BERNARDO, João. Proletários, burgueses, gestores. Em: **O inimigo oculto: ensaio sobre a luta de classes – manifesto antiecológico**. Porto: Afrontamento, 1979.

BERNARDO, João. Sobre a esquerda e as esquerdas (1ª parte). **Passa Palavra**, 27 abr. 2014. Disponível em <http://passapalavra.info/2014/04/93811>. Acesso em 12 set. 2016.

BOLOGNA, Sergio. A composição de classe e a teoria do partido na origem do movimento dos conselhos de trabalhadores. Em: CONFERÊNCIA DOS ECONOMISTAS SOCIALISTAS. **Processo de trabalho e estratégias de classe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Capitalisme moderne et révolution**, Paris: UGE, 1979. 2 vols.

CASTORIADIS, Cornelius. Técnica. Em: **As encruzilhadas do labirinto**, vol. 1. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, pp. 293-329.

CHAULIEU, Pierre. Sur la dynamique du capitalisme (1). **Socialisme ou barbarie**, nº 12, ago. 1953.

CHAULIEU, Pierre. Sur la dynamique du capitalisme (2). **Socialisme ou barbarie**, nº 13, mar. 1954.

CLEAVER, Harry. **Leitura política de O Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GPOPAI – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação. Repositório de pesquisas realizadas entre 2015 e 2017. Disponível em <http://gpopai.usp.br/pesquisa/>. Acesso em 11 dez. 2017.



JULIUS, DeAnne. Capital flows and international economic relations: the explosion of foreign direct investment among the G-5. **Tokyo Club Papers**, nº 1, 1988.

JULIUS, DeAnne. Foreign-owned firms, trade and economic integration. **Tokyo Club Papers**, nº 2, 1989.

JULIUS, DeAnne. **Global companies and public policies: the growing challenge of foreign direct investment**. Londres: Pinter, 1990.

JULIUS, DeAnne. **Foreign direct investment: the neglected twin of trade**. Washington, DC: Group of Thirty, 1991.

KOLINKO. “Notas sobre composição de classe”. Libcom, set. 2001. Disponível em <https://libcom.org/library/notas-sobre-composi%C3%A7%C3%A3o-de-classe-kolinko>. Acesso em 12 ago. 2016.

MANOLO. Autogestão e massificação de técnicas produtivas. **Passa Palavra**, 02 abr. 2017. Disponível em <http://passapalavra.info/2017/04/111306>. Acesso em 12 set. 2017.

MAPA das escolas estaduais ocupadas em São Paulo. **G1**, 27 nov. 2015. Disponível em <http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2015/escolas-ocupadas-em-sao-paulo/>. Acesso em 12 set. 2016.

MOREL, Henri E. As discussões sobre a natureza dos países do Leste (até a Segunda Guerra Mundial): nota bibliográfica. Em: CASTRO NEVES, Artur (org.). **A natureza da URSS**. Porto: Afrontamento, 1977.

ORTELLADO, Pablo; SOLANO, Esther; MORETTO, Márcio. “Uma sociedade polarizada?”. Em: **Por que gritamos “golpe”**. São Paulo: Boitempo, 2016.



PALMISANO, Samuel J. The globally integrated enterprise. **Foreign Affairs**, maio-jun. 2006. Disponível em <https://www.foreignaffairs.com/articles/2006-05-01/globally-integrated-enterprise>. Acesso em 12 set. 2016.

PANZIERI, Raniero. Plusvalore e pianificazione: appunti di lettura del Capitale. **Quaderni Rossi**, nº 4, pp. 257-288, jul. 1964.

SECCO, Lincoln; DAVID, Antonio. Saberá o PT identificar e aproveitar a janela histórica? **Vi o Mundo**, 26 jun. 2013. Disponível em <http://www.viomundo.com.br/politica/david-e-secco-sabera-o-pt-identificar-e-aproveitar-a-janela-historica.html>. Acesso em 12 set. 2016.

SORIANO, Soraia. O velho e o novo no debate sobre estratégia. **Passa Palavra**, 05 abr. 2016. Disponível em <http://passapalavra.info/2016/04/107930>. Acesso em 02 nov. 2017.

TRONTI, Mario. **Operários e capital**. Porto: Afrontamento, 1976.

ZEROWORK. “Definição de composição de classe”. **Libcom**, 1975. Disponível em <https://libcom.org/library/defini%C3%A7%C3%A3o-de-composi%C3%A7%C3%A3o-de-classe-zero-work>. Acesso em 12 ago. 2017.



# SOBRE OS AUTORES

## ***Alessandro Athouguia Rocha***

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência - Promestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Linha Educação Tecnológica e Sociedade. Pós-Graduação em Redes de Telecomunicações pela UFMG. Graduado em Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Atualmente é o Coordenador de Tecnologias da FaE/UFMG. E-mail: alerocha.ufmg@gmail.com

## ***Amanda Miranda e Almeida***

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência - Promestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Linha Educação Tecnológica e Sociedade. Especialista em História e Culturas Políticas - UFMG. Professora da Educação Básica nas redes estadual e privada em Minas Gerais. E-mail: almeidamanda64@gmail.com

## ***Cleder Tadeu Antão da Silva***

Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação FaE/UFMG. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET- MG. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. É Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG. Atuou como Assessor de Política Institucional de Educação a



Distância do NEAD/IFMG/Reitoria no ano de 2016.  
E-mail: cleder.silva@ifmg.edu.br

***Crisiane Alves de Almeida Campos***

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, linha Docência: Processos Constitutivos, Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas. Graduada em Fisioterapia. Professora no Centro Universitário Una.  
E-mail: crisciane\_almeida@yahoo.com.br

***Durcelina Ereni Pimenta Arruda***

Doutora em Educação. Consultora Unesco. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência - Promestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Linha Educação Tecnológica e Sociedade. Desenvolve atividades de Designer Educacional e professora formadora no Centro de Apoio à Educação a Distância - Caed/UFMG.  
E-mail: durcelina@gmail.com

***Edson Moura da Silva***

Doutor em Educação. Graduado em Psicologia. Professor titular da Faminas - BH, em cursos presenciais e a distância. Atua como Coordenador de Cursos de Pós-graduação lato sensu do Senac Minas. Professor do Mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos da Universidade de Moçambique. Avaliador Institucional do Inep/Mec.  
E-mail: edsonms@uai.com.br



***Euclidio Pimenta Arruda***

Doutor em Educação. Professor Associado e Pesquisador da área de Políticas Públicas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como Coordenador Geral do Sistema UAB na UFMG e Diretor de Inovação e Metodologias de Ensino – GIZ/UFMG.

E-mail: eucidio@gmail.com

***Fernando Selmar Rocha Fidalgo***

Pós-Doutorado em Educação. Professor Titular do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação - DAE/FaE da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Bolsista de Produtividade do CNPq. Atualmente coordena o Observatório Nacional do Sistema Prisional - ONASP e o Programa de Capacitação dos Servidores do Sistema Prisional - CASSP. Coordenador do Núcleo de Pesquisas em Educação a Distância - Caed/UFMG.

E-mail: fernandosrfidalgo@gmail.com

***Inajara Salles Viana Neves***

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Aberta de Portugal - UAB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Tecnologias DEETE da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Educação - Promestre na Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação. Integra o Grupo de Estudos UNIVERSITÁTIS/FaE/UFMG



a Rede Universitas/BR e o Observatório da Educação e Trabalho Docente - Obeduc PUC Minas.

E-mail: inasalles2@gmail.com

### ***José Ângelo Gariglio***

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC Rio. Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Especialista em Educação Física Escolar pela PUC Minas. É bacharel e licenciado em Educação Física pela UFMG. É professor efetivo do Magistério Superior da UFMG. É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. É líder do Grupo de Estudos UNIVERSITÁTIS/FaE/UFMG e do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (ProEFE) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE UFMG.

E-mail: angelogariglio@hotmail.com

### ***Josias Benevides da Silva***

Doutorando em Educação na linha de pesquisa Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro do grupo de pesquisa do CNPq GePAD. Graduado em Pedagogia pela UESB. Professor Assistente com dedicação exclusiva da UESB.

E-mail: jbenevides@uneb.br

### ***Laura Marrone***

Licenciada en Ciencias de la Educación – UBA. Profesora de Formación Docente del Instituto de Enseñanza Superior – ISFD 11. Fue Legisladora de la Ciudad de Buenos Aires



– FIT. Autora de textos escolares de Educação cívica y Sociales. Autora de artigos sobre política educativa. Fue Secretaria de Asuntos pedagógicos de Ademys - Asociación Docente.

E-mail: [laura.marrone88@gmail.com](mailto:laura.marrone88@gmail.com)

### ***Luciana Zenha***

Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – FaE/UEMG. Atua nas áreas de Educação Tecnológica, TICs, Robótica, Educação a Distância. Coordenou o curso de Pedagogia da FaE/UEMG na modalidade EaD.

E-mail: [luciana.zenha@gmail.com](mailto:luciana.zenha@gmail.com)

### ***Luci Mara Bertoni***

Pós-doutora em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações - UnB e em Educação e Gênero pela USC - Espanha. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Doutora em Educação Escolar – UNESP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade - PPGMLS/UESB. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas - GePAD/MP/UESB.

E-mail: [profaluci@uesb.edu.br](mailto:profaluci@uesb.edu.br)

### ***Luiz Brant***

Pós-doutor em Saúde Coletiva pela Escola Nacional de Saúde Pública - FIOCRUZ-Rio. Doutor em Ciências da Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública - FIOCRUZ-Rio. Mestre em Epidemiologia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professor do Curso de Graduação



em Gestão de Serviços de Saúde e Vice Coordenador do Mestrado Profissional em Gestão de Serviços de Saúde da UFMG.

E-mail: brant.ufmg@gmail.com

### ***Marcela Rosa de Lima Machado***

Doutoranda Em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Mestra em Educação pela FaE/UFMG. Professora substituta da Universidade Federal de Roraima. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, extensão universitária, formação profissional e trabalho.

E-mail: marcelarlm@gmail.com

### ***Manoel Nascimento***

Mestrando em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Advogado. Integrante da Equipe Urbana do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS). Assessor de movimentos sociais de luta por moradia e a comunidades ameaçadas por remoções forçadas.

E-mail: manoelnascimento@gmail.com

### ***Marilza de Oliveira Santos***

Pós-doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Doutora em Educação pela Universidade do Minho - Portugal. Mestre em Educação - Unincor. Psicopedagoga e Especialista em Direito Processual Civil. Pedagoga e Advogada. Pesquisadora do



Forquap/Cefet/MG. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/UEMG. Atua na área de Educação a distância, psicopedagogia, direito.

E-mail: marilza101@hotmail.com

***Paula Andréa de Oliveira e Silva***

Doutora em Educação. Professora do IFMG Campus Ribeirão das Neves, onde integra a Comissão de EaD. Professora Adjunta da PUC Minas nos Cursos de Tecnologia em Processos Gerenciais, Administração, Ciências Contábeis presenciais e a distância. Líder do grupo de pesquisa Gestão, Educação e trabalho da PUC Minas.

E-mail: paula.rezende@ifmg.edu.br

***Pedro Afonso Valadares***

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência - Promestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Linha Educação Tecnológica e Sociedade. Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais e Dirigente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Belo Horizonte, SindRede - BH.

E-mail: pedroavaladares@gmail.com

***Rejane Steidel***

Doutoranda em Educação pela PUC Minas. Mestre em Educação pela PUC/PR. Pedagoga pela UFPR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, atuando principalmente nos temas formação de professores, currículo e licenciaturas presencial e EaD. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II do



Colégio Nossa Senhora das Dores.  
E-mail: Rejane.steidel@gmail.com

***Rosilene Horta Tavares***

Doutora em Filosofia, Sociedade e Tecnologia pela Universidade Complutense de Madri – ES. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Graduada em História - PUC Minas. Professora e Pesquisadora da UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa-Ação UNIVERSITÁTIS/UFMG. Atualmente desenvolve também projetos independentes de cursos, pesquisas e consultorias na área de Didática do Ensino Superior e Tecnologias Digitais.  
E-mail: rhtavaresufmg@gmail.com

***Sara Lança***

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência - Promestre da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Linha Educação Tecnológica e Sociedade. Especialista em Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá. Graduada em Pedagogia pela FaE/UFMG. Atua como Coordenadora de Design Educacional no Núcleo de Educação em Saúde Coletiva da UFMG. É membro do Grupo de Estudos sobre a Universidade (UNIVERSITÁTIS/FAE/UFMG) e da Rede Universitatis/BR.  
E-mail: sarabelolanca@gmail.com

***Savana Diniz Gomes Melo***

Pós Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de La Coruña, Galícia, Espanha. Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de



Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Professora Associada da FaE/UFMG. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG. Vice Coordenadora da linha de pesquisa Políticas Públicas e Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. Integra o Grupo de Estudos sobre a Universidade (UNIVERSITÁTIS/FaE/UFMG), a Rede Universitas/BR, a Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado) e a Rede Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste).

E-mail: [sdgmufmg2@gmail.com](mailto:sdgmufmg2@gmail.com)

### ***Simão Pedro Marinho***

Doutor em Educação. Professor Titular da PUC Minas. Coordenador e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Atua ainda em cursos de licenciatura, responsável por disciplinas presenciais e oferecidas à distância. Líder do grupo de pesquisa Tecnologias Digitais em Educação do Diretório de Grupos do CNPq. Presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

E-mail: [marinhos@uol.com.br](mailto:marinhos@uol.com.br)

### ***Suzana dos Santos Gomes***

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa - U.L e Universidade de São Paulo - USP. Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Graduada em Pedagogia. Professora Associada da UFMG. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Integra o Grupo de Estudos sobre a Universidade - UNIVERSITÁTIS/FaE/UFMG, a Rede



Universitas/BR. Membro do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME e do PRODOC vinculados ao CNPq.  
E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

***Vera Lúcia Jacob Chaves***

Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa - U.L. Pós-Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora Titular da Universidade Federal do Pará - UFPA. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GEPES. Desenvolve pesquisas na área de Políticas Públicas, com ênfase na Educação Superior. Foi vice-presidente da Anped (2013-2017) e é vice coordenadora do GT 11 de Políticas da Educação Superior da Anped. Integra a rede de pesquisadores UNIVERSITAS/Br. É bolsista produtividade 1D do CNPq.

E-mail: veraluciajacob@gmail.com •

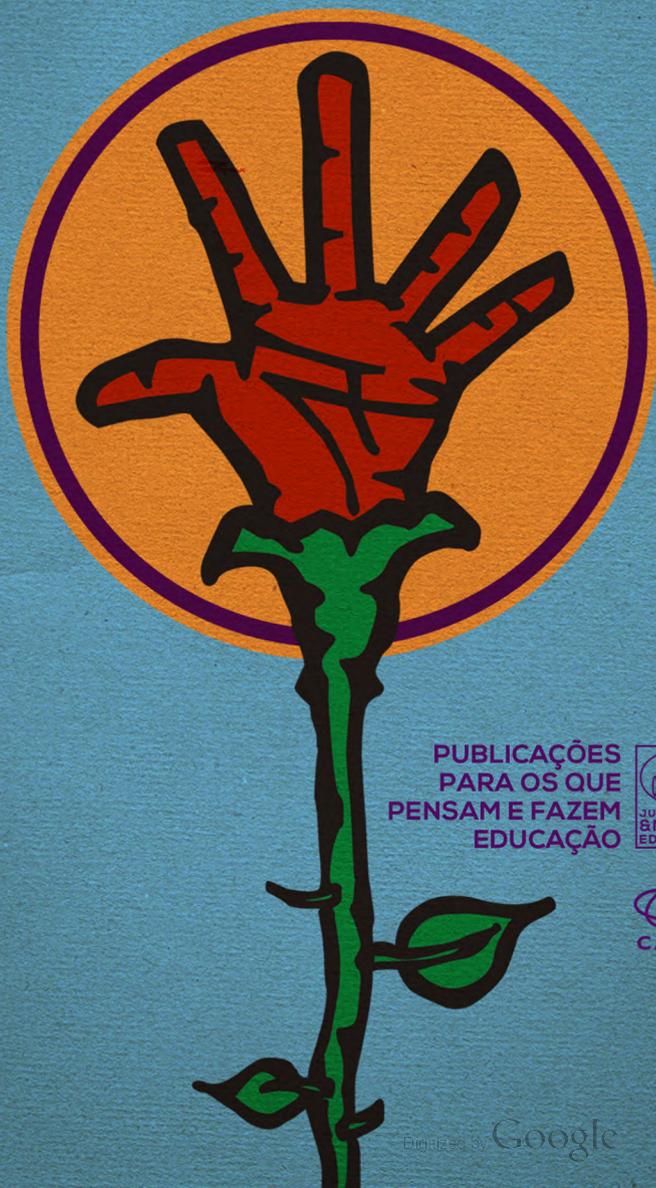


**350**



SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E REDES:  
LUTA PELA FORMAÇÃO CRÍTICA NA UNIVERSIDADE

Digitized by Google



PUBLICAÇÕES  
PARA OS QUE  
PENSAM E FAZEM  
EDUCAÇÃO



JUNQUEIRA  
& MARIN  
EDITORES



CAPES