[](https://diplomatique.org.br/)

**Trabalho docente e ensino a distância nas escolas privadas**

por **Andréa L. Harada Sousa**

Escolas que adotaram atividades remotas com uso de tecnologias educacionais durante essa crise parecem sugerir que a tecnologia espontaneamente executa o trabalho pedagógico

***“A delinquência acadêmica caracteriza-se pela existência de estruturas de ensino em que os meios (técnicas) se tornam fins, e os fins formativos são esquecidos(…).” Maurício Tragtenberg***

**Covid-19 e escolas privadas**

A necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de coronavírus se impôs também na educação. Desde o dia 23 de março, as aulas foram interrompidas nas escolas públicas e privadas do estado de São Paulo, e algumas escolas particulares já tinham suspendido aulas na semana anterior.

A suspensão das aulas é uma medida drástica do ponto de vista pedagógico e dos sentidos mais amplos da educação: rompem-se processos de ensino-aprendizagem em andamento, suspende-se a interação e a vivência propiciadas pelo ambiente escolar e toda sua complexidade, desmonta-se a rotina de estudantes e de suas famílias, para citar alguns elementos. Posto isso pretendo discutir aqui o trabalho de professoras e professores, bem como alguns efeitos colaterais das medidas adotadas.

Com a interrupção das aulas e o fechamento das escolas privadas, houve um deslocamento da escola para dentro da casa dos estudantes, mais precisamente para a tela de seus computadores e celulares. Escolas privadas, em sua maioria, disponibilizaram plataformas, sistemas, aplicativos e redes que pudessem simular alguma normalidade nesse período.

Embora a repercussão em torno da eficiência da escola privada em prover alternativas diante da crise tenha sido grande e entusiasmado diferentes mercadores educacionais interessados em aproveitar a oportunidade para a ampliação de um mercado (de programas e serviços educacionais mediados por tecnologias) potencializado pela crise, há um aspecto fundamental na transferência da escola e de seus saberes para as casas de estudantes: o trabalho de professoras e professores.

Da tela pra cá é diferente: a rotina de professores durante a interrupção das aulas

Professores e professoras são fundamentais e indispensáveis nesse processo. Parece óbvio. Assim como parece óbvio que a tecnologia aplicada à educação básica não pode prescindir do trabalho de professores e professoras. Mas não é. Escolas que adotaram atividades remotas com uso de tecnologias educacionais durante essa crise parecem sugerir que a tecnologia espontaneamente executa o trabalho pedagógico.

Repentinamente, professores e professoras viram suas casas transformadas em estação de trabalho para produção de conteúdos, aulas-online e atendimento remoto para que a “escola” pudesse continuar funcionando na casa e na tela dos estudantes. Visando oferecer uma solução rápida aos seus clientes, que supostamente viabilizasse a continuidade das atividades pedagógicas, as escolas estimularam o ensino a distância. Não houve tempo suficiente e tampouco planejamento para essa mudança.

Essa alteração abrupta trouxe consigo problemas imediatos para os docentes:  adaptação a novas linguagens e ferramentas, suporte para aulas, necessidade urgente de criar diferentes estratégias pedagógicas, providenciar equipamentos adequados a essa nova demanda, disponibilizar canais pessoais para esclarecer dúvidas e desenvolver outro repertório, superando inclusive dificuldades subjetivas, para momentos de interação virtual. Sem ignorar os problemas enfrentados pelos estudantes, que também são vários, muitos docentes ao relatarem seu cotidiano de trabalho constatam que da tela pra cá é diferente.

Muitos professores passaram a vivenciar uma realidade dramática, para além de toda a crise deflagrada pela Covid-19. Alguns – experientes e habituados com a sala de aula – não conseguiam gravar aulas (uma professora com vinte anos de experiência me disse que tentara por 5 horas gravar uma aula, mas que ela tinha dificuldades com a câmera); outros perceberam que sua jornada tinha se alongado demais após a interrupção das aulas, obrigando-os a trabalhar muito mais para alimentar os diversos recursos tecnológicos adotados pelas escolas, preparar novas abordagens e atender alunos, além do trabalho habitualmente realizado: preparar aulas, corrigir atividades e provas.

Dois outros elementos compõem esse cenário: maior cobrança das escolas para que os prazos sejam cumpridos, para que novos conteúdos sejam enviados e para que a máquina tecnológica “entregue” a eficiência que a escola prometeu aos seus clientes; e maior vigilância por parte das escolas e das famílias que, em alguns casos, passaram a acompanhar aulas, rompendo noção elementar do mundo trabalho docente: a liberdade de cátedra. A combinação entre pressão por produtividade e maior vulnerabilidade diante de espectadores alheios ao processo pedagógico em si também tem resultado em angústias e sofrimento psíquico, comprometendo a saúde mental dos docentes.

Já quem leciona para Educação Infantil e Fundamental I vive uma dificuldade adicional, pois crianças nessas faixas etárias dependem ainda mais da intervenção direta da professora para realização de atividades, o que tem levado algumas docentes a fazerem, além das atividades para alunos e alunas, tutoriais para os pais poderem desenvolver e aplicar atividades em casa.

Ademais, professores e professoras viram-se diante da necessidade de oferecer – eles próprios – os instrumentos para execução de seu trabalho: local adequado, computadores, fones, câmeras, cadeiras, energia elétrica, conexão de banda larga, sendo obrigados a compartilhar os custos do negócio com seus patrões. Nesse sentido, a fronteira entre casa e escola, assim como entre a vida pessoal e o trabalho foi rompida, contribuindo para uma rotina de trabalho permanentemente intensificada.

Algumas escolas rejeitam o emprego do termo EaD para designar o que ora acontece na educação privada e já começa a acontecer nas escolas públicas, preferem “escola a distância”, “atividades online” ou “educação remota” e o fazem alegando que o EaD tem uma legislação que o disciplina. O problema neste caso está longe de ser terminológico, até porque a legislação disponível sobre EaD, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de professores e professoras, mais indisciplina que disciplina. Essa posição parece indicar o desgaste que o modelo EaD já sofre por conta do esgotamento a que conduziu cursos importantes no ensino superior, sobretudo os de licenciatura, que hoje têm quase a totalidade da oferta de vagas na modalidade a distância. Por isso sustentamos que para além da questão terminológica, está a ameaça que nos ronda.

**EaD e as ameaças ao trabalho docente**

Muito antes da pandemia e da crise que ela encerra, a educação básica vinha sendo objeto de interesse de grandes grupos educacionais mercantis que anunciavam sua estratégia de transferência de foco empresarial do ensino superior privado para a educação básica1. A experiência do que ocorreu nas faculdades pode nos ajudar a antever os riscos diante dos quais estamos.

Essa debandada deveu-se, especialmente, ao encolhimento do Fundo de Financiamento da Educação Superior (Fies), que restringiu o acesso dos empresários da educação ao dinheiro público que subsidiava bolsas do ensino superior. Como medida compensatória, houve o afrouxamento progressivo da legislação para oferta de cursos na modalidade “a distância” – o EaD –, que hoje supera o presencial em número de vagas.

O uso de recursos tecnológicos e o avanço do EaD no ensino superior tornaram obsoletos grandes *campi*, os quais viraram salas ociosas e prédios fantasmagóricos. Há muitas particularidades no ensino superior em relação à educação básica (nosso objeto, neste texto), entretanto pretendemos demonstrar que a pandemia ofereceu o contexto oportuno para que a lógica de funcionamento da educação a distância fosse testada em larga escala na educação básica, convertendo a totalidade das escolas e dos setores em um grande laboratório para sua experimentação.

Isto porque a tecnologia aplicada à educação fez crescer o interesse em diferentes recursos – de plataformas a aplicativos – defendidos por empresários, como recursos que serviriam tanto para estreitar a comunicação da escola com a família, como também para tornar mais modernos e eficientes os sistemas de ensino.

Ocorre que tais recursos encontravam resistência na educação básica. E não sem motivo.

No ensino superior, a defesa da expansão do EaD sustentou-se entre outros fatores2 em uma suposta autodidaxia por parte dos estudantes que parecia favorecer a modalidade em que o convívio, a interação e o relacionamento fossem secundários. O que não se vislumbra na educação básica, com crianças e jovens mais dependentes da interação e do relacionamento, além de a escola cumprir um papel mais universal de formação.

É certo que as tecnologias apropriadas pelo capital nos mais diferentes setores têm como pano de fundo amplos interesses neoliberais – econômicos, políticos e ideológicos – que criaram um arcabouço de estratégias de mesma matriz – a eficiência e o controle sobre os processos de produção e, para que essa ideia fosse difundida, criaram também um vocabulário correspondente que hoje ilustra a linguagem utilizada nas propagandas do EaD. Entre os conceitos que compõem esse léxico neoliberal, destaca-se a ideia de flexibilidade.

No caso da educação, a referida flexibilidade se aplica tanto à estrutura física da escola (com espaços multifuncionais), como aos currículos (que devem incorporar a autonomia dos estudantes em percursos próprios na busca pelo conhecimento) e professores (que precisam abandonar suas funções tradicionais em favor da mediação e da animação), e tem servido de substrato para a defesa da formação de indivíduos adaptáveis a diferentes mudanças do mundo contemporâneo, principalmente no mundo do trabalho.

Algumas tendências pedagógicas, antes mesmo do avanço tecnológico, reivindicavam equiparação entre ensinar e aprender e pretendiam elevar a autonomia dos estudantes (como exercício de autodidaxia precoce), ainda que mascarada genericamente pelo slogan “aprender a aprender”. Essa suposta autonomia dos estudantes tem sido também utilizada, mais recentemente, em metodologias como a chamada sala de aula invertida e reivindicado para educação processos “dinâmicos”, “disruptivos”, “integrados”, “simultâneos”, “híbridos”. Um dos problemas desses modelos pedagógicos é que eles compreendem como fundamentais os processos de aprendizagem e secundarizam o ensino como parte do mesmo processo. Resulta também daí a hipótese, ora em teste pelos mercadores da educação, de que a centralidade do professor (como categoria profissional) na educação tenha de ser redimensionada ou flexibilizada para abrigar novos interesses “modernos”.

De modo geral, as pedagogias da inovação sempre estiveram relacionadas aos “reformadores empresarias da educação” (FREITAS, 2012) que transferiam experiências do mundo corporativo, inclusive do corporativo educacional, para escolas. Daí a já conhecida influência de institutos e fundações privados na gestão da educação pública.

O que a pandemia tem a ver com tudo isso? Como dito anteriormente, a interrupção das aulas tem sido a circunstância adequada para experimentar a aplicação de recursos tecnológicos à educação. Ocorre que tais recursos, se não forem tomados como contingenciais e transitórios, poderão levar a uma desconfiguração do trabalho docente, que implica em precarização: redução do número de aulas – e, portanto, da remuneração -, intensificação do trabalho, fragmentação das atribuições docentes, perda da autonomia sobre os processos de trabalho docente e automação da educação. Não esqueçamos: até aqui, esse foi o produto do EaD no ensino superior privado no tocante ao trabalho docente. Senão, vejamos: segundo Censo da Educação Superior, entre 2008 e 2018, período de expansão dos cursos EaD, houve um crescimento de 49,7% nas matrículas no ensino superior privado. Em 2008 estas representavam 4.255.064 e, em 2018, 6.373.274, ao passo que o númeto de docentes empregados nesse setor cresceu apenas 0,48%. Em 2008 eram 209.599 e, em 2018, 210.606. Em outros termos isso significa que em 2008 eram 20,3 alunos por docente e, em 2018, 30,2 alunos (Inep, 2018).

Por isso, é claro que o EaD anima empresários que veem na tecnologia um recurso mais adequado, mais eficiente e, sobretudo, mais barato que professores e professoras. Há uma indústria educacional fabricando, há tempos, insumos e derivativos dos produtos voltados para educação. Indústria essa que já reivindica a continuidade do uso de recursos tecnológicos pós pandemia.

O problema do EaD não é apenas o uso que faz da tecnologia, mas a concepção de educação que ele engendra: uma concepção automatizada afeita a um novo tecnicismo e aligeirada que, se reduz custos, reduz qualidade igualmente. Pior ainda: retira a centralidade do professor nos processos educativos, faz dele figura assessória, o transforma em apêndice do maquinário tecnológico e precariza sua condição profissional.

**Medidas provisórias e retirada de direitos de professores**

A crise provocada pelo coronavírus poderia ser diferente se os governos, que devem oferecer respostas para a crise, estimulassem saídas mais consistentes que improvisadas. Mas estamos diante de um governo, cuja única resposta para a crise é mais crise, cuja preocupação central está em manter a economia e não em salvar vidas. Em proteger empresários e não trabalhadores.

Por isso, a edição das medidas provisórias 927 e 936 por Jair Bolsonaro provocam um ambiente em tudo desfavorável aos trabalhadores de modo geral e aos professores e professoras em particular. A MP 927, entre outras coisas, permitiu a divisão e a antecipação das férias dos trabalhadores, contudo as férias de professores são coincidentes com férias escolares e são coletivas. De forma apressada e diante de um cenário de incertezas quanto à duração da interrupção das aulas, muitas escolas anunciaram desde logo a antecipação: algumas para abril, outras para maio e outras ainda irão decidir se serão dois períodos de quinze dias. Ocorre que professores e professoras muitas vezes lecionam em mais de uma escola ou rede, o que a rigor significa que muitos poderão passar um ano sem férias propriamente ditas.

Já a MP 936, que institui o chamado Programa Emergencial de Emprego e Renda, autorizou a redução de jornada com redução de salário ou a suspensão temporária do contrato de trabalho por meio de “acordos” individuais e algumas escolas tentam aplicá-la. Tal medida é também lesiva ao conjunto dos trabalhadores, mas as particularidades do trabalho docente deveriam ser consideradas para impedir sua aplicação a professores. Ora, professores não produzem coisas que podem deixar de ser produzidas a qualquer tempo. Há uma continuidade no trabalho docente. Há um compromisso com o currículo e com as horas letivas firmado pelas escolas com pais e em consonância com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Não havendo suspensão do ano letivo, como poderá se efetivar tal redução sem ferir o compromisso com a família ou a legislação educacional?

Por exemplo: a possível redução de 50% da jornada de uma professora de matemática e consequente redução de 50% no salário deve resultar em 50% a menos de conteúdos pedagógicos trabalhados. Porém, não há como, durante três meses, produzir 50% a menos do trabalho que realizamos sem ferir o que determina a legislação educacional ou o contrato firmado com as famílias. Porque, como afirmamos, há continuidade no trabalho docente que se caracteriza por ser processual. Ou ainda: as escolas, ao defenderem a redução de jornada e salário dos professores, fornecerão o argumento para os pais que poderão reivindicar também 50% de desconto nas mensalidades, não por conta da crise, mas porque receberão, durante três meses, 50% a menos do serviço que contrataram.

Algumas escolas alegam que estão juntando turmas para reduzir jornada e se ajustar à nova realidade e asseguram o cumprimento do currículo, entretanto ainda que duas ou mais turmas sejam reduzidas a uma, a única esfera do trabalho docente efetivamente reduzida é o momento da aula. Todas as demais atividades continuarão acontecendo com trabalho de professores e professoras. Nem o trabalho docente se restringe ao momento da aula, nem os conteúdos se reduzem as aulas expositivas. Há muito trabalho sendo executado por professores antes e depois das aulas: planejamento, atividades, relatórios, correções… para citar alguns.

Outras instituições justificam que o currículo está sendo cumprido, de forma suplementar, com atividades online que dispensam a participação de professores e professoras, o que explicaria a redução. Mais uma vez é preciso reafirmar: tecnologias não funcionam sozinhas na educação. É preciso que professores alimentem de informações, orientações e atividades qualquer recurso tecnológico que esteja sendo utilizado neste momento de crise. Afirmar a possibilidade de recursos tecnológicos operarem de forma autônoma é pretender ocultar o trabalho docente.

Importante lembrar, que assim como em outras categorias, são muitos os trabalhadores informais ou com contratos precários também na educação privada. São professores de disciplinas extracurriculares, auxiliares de classe, os corretores de redação, assistentes de laboratório, estagiários, monitores, além de professores que são “empresários de si mesmos” e que trabalham como microempreendedores individuais (MEI), para todos estes a ameaça é maior e muitas vezes se apresenta como desemprego.

Sabemos, não é de hoje e nem da crise, que a relação entre patrões e empregados é desigual. Sabemos que a “oferta” de um acordo em nome da superação da crise e para salvaguardar o próprio emprego tem algo de assedioso e de constrangedor, que pode transformar, de forma eufemística, ameaça em “oferta”. Apesar disso, também não há como negar que a possibilidade de aplicação de mais esta MP à categoria dos professores e professoras só pode significar um engodo, porque na prática a única coisa que será reduzida é o salário, ao passo que o trabalho docente será ainda mais intensificado. Ou como diria Guimarães Rosa, “em língua de segunda-feira”: trabalhar mais e ganhar menos.

**E depois do fim?**

Notamos que mais de um mês após a interrupção das aulas um conjunto de práticas tem induzido ao esgotamento de professores e professoras pelo excesso de trabalho remoto e pelo uso de novas ferramentas virtuais que têm se somado à intensificação da devastação dos direitos trabalhistas e a ameaça permanente de que esse quadro se torne ainda mais perverso pela edição de nefastas medidas provisórias e pela combinação destes elementos.

Depois do fim da pandemia será preciso recolher os cacos dessa experiência para superá-la. Precisaremos avaliar se teremos condições de impedir que a Covid-19 – dramática em si – seja também utilizada para ampliar a precarização do trabalho docente e, para isso, é fundamental reconhecer esse período como atípico e excepcional e, nesse sentido, as respostas oferecidas devem ter o mesmo caráter de excepcionalidade. Propor desde já a continuidade do trabalho remoto, após o fim da pandemia, é medida precoce e oportunista. Tão precoce e oportunista quanto a antecipação das férias e a redução de jornada tem se mostrado. Tão precoce quanto sobrecarregar professores de afazeres virtuais e não ter sequer meios de avaliar o resultado dessa investida. Tão precoce quanto alçar a tecnologia aplicada à educação à condição de salvadora da pátria durante a crise. Isso seria confundir “meios e fins”, assim como seria negligenciar os “fins formativos” em favor de novos modelos tecnicistas, como adverte Maurício Tragtenberg em importante e ainda atual análise de 1978, “A delinquência acadêmica”, da qual emprestamos a epígrafe para estas considerações.

É importante que o compromisso de professores e professoras com estudantes e com a educação não tenha como contrapartida a retirada de direitos, o controle e a vigilância sobre seu trabalho, a submissão da docência à tecnologia, o acúmulo de atividades e a estafa física e mental. Em pouco mais de um mês já se constata que a aparente normalidade no curso do ano letivo por meio das tecnologias não suprime as contradições desse momento, tampouco pode ocultar o excesso de trabalho a que tem submetido professores e professoras.

**Andréa L. Harada Sousa** é professora de literatura, diretora-presidente do Sindicato dos Professores e Professoras de Guarulhos – Sinpro Guarulhos, doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisadora do NETSS – Núcleo de Estudo Trabalho, Saúde e Subjetividade da Unicamp.

1  Em 7 de outubro de 2019, a Kroton, maior empresa de educação do mundo, [anunciou mudança de nome e redistribuição do foco](https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html) em quatro novos segmentos, entre eles dois destinados à educação básica: a Saber, voltada para serviços educacionais; e a Vasta Somos, para serviços de gestão para escolas e produção de material didático. Disponível aqui: Em fevereiro deste ano [foi anunciada](https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/02/20/empresario-do-ramo-educacional-transformara-casa-de-edemar-cid-ferreira-em-escola.htm) a compra da mansão do ex-banqueiro Edemar Cid Ferreira por Janguiê Diniz, do Grupo Ser Educacional, com a finalidade de ali instalar uma escola de educação básica.

2 Em geral os defensores da EaD apresentam como vantagens desta modalidade a inclusão digital, democratização do acesso , redução de distâncias geográficas, flexibilidade de tempo e espaço. No livro *Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica*, a autora faz amplo levantamento bibliográfico sobre os argumentos dos entusiastas da tecnologia e constata que grande parte destes autores tem algum vínculo com empresas privadas de educação: “Esses autores, conforme conferimos no Currículo Lattes de cada um durante a pesquisa (entre 2006 e 2007), trabalhavam em universidades privadas e em empresas educacionais ou, em alguns casos, até trabalhavam em universidades públicas, mas mantinham fortes relações com organismos internacionais e empresas educacionais”. (MALANCHEN, 2015, p.58)

Referências

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

[MALANCHEN, Julia](http://lattes.cnpq.br/2966476119132597). Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SOUSA, Andréa L. Harada. Mercantilização e automação do Ensino Superior privado: o caso da educação a distância. In PIOLLI, Evaldo; OLIVEIRA, T. (Org.) . Educação e trabalho docente no Brasil: gerencialismo e mercantilização. 1. ed. São Paulo: Fonte Editorial Ltda, 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. Sobre educação, política e sindicalismo. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004 (Coleção Maurício Tragtenberg; v.1)