

AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E O ESTATUTO DO PROFESSOR NA ESCOLA¹

TECHNOLOGICAL INNOVATIONS AND THE STATUS OF TEACHER AT SCHOOL

 <https://orcid.org/0000-0003-2695-4235> Aurea de Carvalho Costa ^A
 <https://orcid.org/0009-0002-4642-5883> Erika Marin da Silva Guimarães ^B

^A Professora da Secretaria Municipal de Educação (SME), Santa Gertrudes, SP, Brasil
^B Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Fº (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil

Recebido em: 10. out. 2023 | Aceito em: 04 jul. 2024
Correspondência: Aurea de Carvalho Costa (aurea.costa@unesp.br)

Resumo

Analisamos a contradição entre o esvaziamento do conteúdo do trabalho docente e a intensificação das tarefas nas escolas, sob a mediação das TDIC's. A tese é que isso contribui para a reificação do professor, destituindo-lhe da autonomia, com o objetivo de apontar elementos que colaboraram para o esvaziamento do trabalho docente. A problematização é: a introdução das ferramentas tecnológicas induzirá a simplificação das tarefas docentes, destituindo o professor do protagonismo do ensino? A pesquisa é bibliográfica, sob o referencial do materialismo histórico e dialético. Verificou-se que as tecnologias incorporadas à educação, sob o discurso da democratização do acesso ao conhecimento como direito universal e a ideologia da globalização, propiciaram maior controle da escola e do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Alienação; TDIC's.

Abstract

We analyzed the contradiction between the emptying of the content of teaching work and the intensification of tasks in schools, mediated by ICTs (Information and Communication Technologies). The thesis is that this contributes to the reification of the teacher, depriving them of autonomy, aiming to identify elements that have contributed to the emptying of teaching work. The problematization is: will the introduction of technological tools lead to the simplification of teaching tasks, depriving teachers of the protagonism of teaching? This research is bibliographical, under the framework of historical and dialectical materialism. It was found that technologies integrated into education, under the discourse of democratizing access to knowledge as a universal right and the ideology of globalization, have facilitated greater control over schools and teaching work.

Keywords: Teaching Work; Alienation; ICTs.

¹ Revisão de ortografia e gramática Tiê Costa Gonzalez.



Introdução

Este texto tem o intuito de analisar a contradição entre o esvaziamento conteúdo do trabalho das professoras e professores e a intensificação das tarefas na escola, sob a mediação das ferramentas tecnológicas em que esses profissionais se tornam instrumentos auxiliares no processo pedagógico, perdendo a autonomia e o protagonismo do ensino. Adotamos como hipótese que, no âmbito da aparência, o uso das tecnologias de informação e de comunicação (doravante TDICs) têm sido superestimadas nos Estados neoliberais como a solução para a democratização do conhecimento, mas há consequências referentes ao efeito da aplicação das TDICs na simplificação do trabalho docente, diretamente, e na precarização do trabalho pedagógico e dos contratos – indiretamente, porém não menos preocupante. (CARVALHO, 2019).

A partir do entendimento de que compreendemos o esvaziamento dos conteúdos do ensino como decorrência do esvaziamento “[...] do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho do professor este profissional é destituído daquilo que é indispensável à sua reflexão crítica sobre a sua profissão [...]” (FACCI, 2004, p. 252), partimos do seguinte pressuposto: a simplificação do trabalho docente concorre por meio do esvaziamento da atividade final dos professores, o ato de ensinar, tornando o trabalho docente simplificado e esse trabalhador mais facilmente substituível, como nos processos de reestruturação do trabalho, no mundo da produção (FREITAS, 2014).

Para além da perda dos conteúdos e do controle sobre o trabalho, pelas categorias de trabalhadores, através dos tempos, no trabalho docente a alienação também se manifesta como perda da autonomia, relação estranhada com o trabalho - no sentido marxiano de estranhamento como característica do trabalho alienado (Marx, 2001) e o empobrecimento dos conteúdos científico-culturais, desde a formação em cursos de licenciatura plena, legitimado por meio de resoluções que têm reduzido as cargas horárias. Um exemplo disso são as mais recentes políticas de formação de professores, no caso brasileiro. Numa rápida análise comparativa das resoluções nº1 e 2 de 2002, nº2 de 2015 e nº2 de 2019, é fácil

identificar tal esvaziamento: nas resoluções de 2022 e 2015, a carga horária básica total da formação de professores em licenciatura plena era de 2800h, sendo 1800h de conteúdo científico-culturais, 1000h de estágio e 200h de atividades acadêmico-científico-culturais; na resolução nº 2, de 2015, a carga total da formação inicial aumentou para 3.220h, sendo 2200 horas de conteúdos científico-culturais; na resolução de 2019 manteve-se a carga total, com diminuição da carga de conhecimentos científico-culturais para 1600h e a introdução de 800h de conhecimentos da base comum curricular, de modo que se passou a requerer, antes, um perfil de professor com saberes práticos, pedagógicos e engajado, mas com menor carga de formação científica na área da disciplina que pretende lecionar (BRASIL, 2019).

Neste texto, importa-nos refletir sobre o estatuto das ferramentas tecnológicas na relação de ensino e aprendizagem, que introduziram, inicialmente, uma divisão técnica do trabalho docente nas organizações escolares – em analogia à divisão técnica do trabalho fabril – aprofundando a perda do controle e sobre os conteúdos, de forma similar aos operários que perdem os conteúdos do trabalho. Esses professores com uma formação enfraquecida nos conteúdos científicos são, cada vez mais, convocados a desenvolver atividades centralizadas nas TDICs, nas apostilas de ensino e a organizar ambientes de aprendizagem para que os alunos, por si, adquiram competências que serão avaliadas nas provas estaduais e nacionais. Essa é a materialidade concreta da destituição da autonomia e da centralidade na socialização do conhecimento. Nessas relações de trabalho, observa-se o que Marx (2001) conceitua como trabalho estranhado, em que esses professores não se reconhecem como autores do planejamento, aplicação e avaliação dos conteúdos que ministram sob a mediação autoritária das TDICs. Assim, o estranhamento refere-se à não identificação com os produtos do próprio trabalho.

A virtuosidade do ensino mediado pelas TDICs, concomitantemente à secundarização do professor como dirigente da sala de aula, transmutando-se num gerente, fundamenta-se em ideologias decorrentes do individualismo liberal, cujos equívocos são assertivas de que: na sociedade democrática de direitos, liberal, o conhecimento estaria acessível a todos, devido ao desenvolvimento das TDICs; a aprendizagem espontânea, por si mesmo, seria mais emancipadora do que a mediada pelo ensino de conteúdos, oferecendo maior liberdade individual de escolhas dos conteúdos e percursos para aprender, conforme as aptidões naturais de cada indivíduo; que na vida prática cotidiana, num tempo de rápidas mudanças na realidade e avanços científicos e tecnológicos, a superação das teorias científicas seria uma

realidade irrefutável, requerendo uma concepção de educação baseada na capacidade de “aprender a aprender”, para melhor acompanhar uma realidade regida pela assim chamada globalização da economia (DUARTE, 2003).

No campo das Ciências da Educação, a formação fundamentada na relação triádica entre alunos, professores e conteúdos estaria se tornando obsoleta mediante o fato de os alunos chegarem à escola com conhecimentos tácitos, especialmente sobre o manejo das tecnologias e das mídias que ofereceriam conhecimentos de forma muito mais rápida e eficiente. Isso é uma falácia presente nas pedagogias neoliberais, como das competências, pois o conhecimento não se reduz à dimensão instrucional da informação (GRAMSCI, 1991).

Desde a década de 1990, no Brasil, as TDICs ganham força por serem consideradas inovações que promovem a democratização dos conhecimentos e a massificação do ensino. Inicialmente, as TDICs foram utilizadas para ampliar a rede nacional de ensino superior, prometendo oferecer aos jovens cursos universitários de baixo custo, especialmente quando do estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil, em 2005 (CARVALHO, 2019). No contexto da pandemia da COVID-19, elas foram amplamente aplicadas para no ensino básico e nas universidades tradicionalmente presenciais, contribuindo para que se difundisse que, na “sociedade do conhecimento”, as TDICs se constituiriam em oportunidade de transformação e unificação mundial, à medida em que a difusão da informação romperia as barreiras geográficas (MALANCHEN, 2020). Antes mesmo do agravamento da pandemia, no Brasil, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, disciplinando a carga horária a ser ministrada à distância, a qual tem sido adotada, também no ensino superior privado:

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior --IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, com observância da legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica aos cursos de Medicina.

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. (BRASIL, 2019, p. 1).

Tal democratização é circunscrita aos limites do conceito liberal de democracia formal pois, ao mesmo tempo em que as TDICs e sua aplicação nos cursos de ensino à distância, em tese, aumentam as facilidades de acesso às informações, isso depende das possibilidades individuais, sendo de cada interessado em buscar sua empregabilidade (BARRETO, 2019),

posto que se trata de democratização das oportunidades de acesso às informações disponibilizadas nas instituições escolares, sob condicionantes de cada instituição.

Na conjuntura da pandemia, essa orientação política foi responsável pela exclusão dos estudantes filhos das famílias mais pauperizadas, periféricas e tradicionalmente dependentes da escola pública para terem acesso aos conhecimentos. Os determinantes econômicos, políticos e sociais no mundo informam uma nova concepção de educação de massas (DALE, 2004), em que o ensino à distância é a forma privilegiada de educação reificada, reduzida a um produto para consumo, consolidando-se como um novo ramo de negócios promissor, instituída de forma oportunista na conjuntura pós pandemia como um modelo virtuoso quando, na verdade,

A EaD nos moldes ofertados, por meio de compras de pacotes sem licitação pelos governos, leva ao aprofundamento das desigualdades educacionais e gera somente lucros para os empresários da educação, que acabam por manter o seu domínio cultural e econômico e a hegemonia da classe burguesa (MALANCHEN, 2020, p. 32).

Organismos internacionais, como a UNESCO, têm propagado documentos norteadores de políticas educacionais de acesso à educação e ao conhecimento por meio dos Recursos Educacionais Abertos (REA) “[...] realçando a ideia de que as Tecnologias (TIC) inseridas no currículo podem contribuir com o acesso universal da Educação, a equidade na Educação, a qualidade de ensino e aprendizagem.” (SILVA, 2020, p. 70). Dessa forma, atribui-se às tecnologias a solução racional para os problemas da educação, ignorando-se questões objetivas como investimento público e questões subjetivas como a necessidade de formação dos professores, para além do pragmatismo, do utilitarismo, do pedagogicismo e dos conteúdos esvaziados (FACCI, 2004). Assistimos a reprodução do velho discurso da racionalização do trabalho docente, próprio do tecnicismo da década de 1970, com uma forma diferente de padronização e maximização de resultados (SILVA, 2020).

Numa perspectiva ampla, a denominação de TDICs pode abranger o uso de filmes, documentários, músicas na sala de aula, distribuição de tarefas por *e-mail*, *Facebook*, grupos de *WhatsApp*, aplicativos e outras mídias que o professor pode, eventualmente, utilizar para fins diversos, como estratégias de ensino ou mesmo tática de fixação de conteúdos já discutidos, ou para privilegiar uma comunicação ágil com os alunos, sendo um recurso que o professor moderno precisa dominar.

Entretanto, o que se problematiza são os usos das TDICs segundo a orientação político-ideológica neoliberal, com o propósito de submeter o professor às relações de

exploração do trabalho flexível e precário, ampliando o tempo a ser disponibilizado para o trabalho, a multiplicação de tarefas e responsabilidades, dentro de uma mesma jornada, bem como a substituição do ensino presencial na escola e sob mediação direta do professor “de carne e osso” na sala de aula pelo EaD, associado à promoção da formação autogerida pelo educando, de modo que os professores atuam como auxiliares dos alunos e executores de tarefas dentro e fora da sala de aula – por vezes até mesmo fora da escola, como a busca ativa de alunos e a responsabilização pela articulação entre a escola e a comunidade. As virtudes do uso das TDICs se revelam quando são apropriadas como ferramentas para o professor, dentro do seu planejamento autônomo das aulas, não quando os professores são submetidos ao ritmo de ensino e aos conteúdos determinados dentro dos limites das TDICs, numa lógica em que os professores são convertidos numa ferramenta a mais num processo de aprendizagem. Nesse sentido, problematizamos, questionando se os professores tiveram as funções simplificadas devido ao desenvolvimento de novas tecnologias na educação escolar e se isso causou a destituição do professor do protagonismo no ensino, transformando-o numa “ferramenta” a mais no ensino. Para desenvolvermos nossa tarefa, inicialmente empreendemos uma análise do trabalho educativo e, depois, desenvolvemos nossa tese da simplificação desse trabalho, sob a mediação das TDICs e sua influência sobre o novo perfil de professor requerido na escola capitalista, na conjuntura neoliberal.

O trabalho educativo

A educação é uma das formas de socializar o saber construído pela humanidade, sendo condição básica para a humanização dos homens, para além do desenvolvimento biológico, em que eles estabelecem uma relação com a natureza para se adaptarem e a dominarem, dialeticamente. Se os humanos nascem na condição de animal e se humanizam mediante a apropriação da cultura, a educação é o processo privilegiado, por meio do qual esses saberes se perenizam e se transformam, ao mesmo tempo:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ocorre que o conhecimento não é apropriado espontaneamente pelas crianças e adolescentes, mas consequência de um trabalho intelectual, que contém certa violência, pois consiste em instituir nos sujeitos a natureza civilizada (Gramsci, 1991). Por isso, o processo

de socialização do conhecimento se dá por meio da atividade intencional do ensino, que consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

A aprendizagem envolve necessariamente objetivações humanas, apreendidas e socializadas entre os seres humanos, tendo como base a experiência acumulada da humanidade. Todo ensino pressupõe encontros, confrontos, superações, apresentação do novo e o ensino escolar consiste na “[...] atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.” (DUARTE, 2016, p. 59).

Para Paes (2020), o ser humano realiza as apropriações ao agir sobre a natureza e modificá-la segundo suas necessidades, fazendo desta atividade uma prática social. Ao realizar a transformação da natureza, isto é, ao apropriar-se dela, o ser humano objetiva-a e cria algo novo, atribuindo-lhe significado social. Essa objetivação será transmitida às próximas gerações, gerando novas apropriações e objetivações, tornando a apreensão da realidade mais complexa e crítica e esse enriquecimento pode proporcionar uma participação social e política mais organizada e efetiva, bem como gerar disputas mais intensas por projetos alternativos de sociedade; por isso, é um risco de abalo da hegemonia capitalista – domínio econômico e direção política da sociedade por uma classe (GRAMSCI, 1980). As políticas públicas educacionais dos sucessivos governos burgueses jamais possibilitariam mais do que meros resquícios de tais objetivações e apropriações, pois, “De fato, a consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe.” (FREIRE, 1982, p. 141).

A peculiaridade do gênero humano reside no fato de possuir uma consciência desenvolvida que lhe proporciona a produção de realidades não naturais, como a Arte, a Ciência e a tecnologia, e, retrospectivamente, “A tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem.” (MARX, 1999, p. 428). Entretanto, a tecnologia permanece como criação humana, que não prescinde nem substitui o ser humano no trabalho criativo de novas realidades, tampouco naquele processo de ensino, como exercício de apropriação e objetivação. O ensino demanda uma relação

dialógica entre seres humanos, ou seja, a capacidade eminentemente humana de articulação entre a linguagem e o pensamento, própria desta espécie, pois, “A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega ao seu desvelamento crítico.” (FREIRE, 1982, p. 143).

Gramsci (1991) sintetiza que a crise da escola capitalista decorre do fato de sua fragmentação para atendimento das diferentes frações de classe, estratificando-se, pulverizando-se e se afastando de sua essência. Se, abstratamente, na aparência, a constituição histórica da escola tinha como finalidade o ensino por meio do seu ator principal, o professor, por outro, nas sociedades estratificadas em classes, como a complexa sociedade capitalista, esta instituição só pode se realizar como uma miríade de escolas que ensinam com quantidades e qualidades de conhecimentos muito diferentes para cada uma das classes sociais. Isso gera uma crise permanente – fonte de sofrimento para os professores – devido ao fato de o professor ser confrangido a atuar de formas diferentes em cada tipo de escola.

Nos cursos de formação inicial de professores se aprende como se conformou a escola moderna, como instituição privilegiada para a socialização dos conhecimentos; nela, a identidade do professor se consubstancia na atividade do ensino. Mas, na prática profissional, especialmente nas escolas públicas, majoritariamente buscada pela classe trabalhadora, constata-se que é o ensino o principal objeto de ataque das políticas educativas neoliberais, orientadas pelos organismos internacionais com o recurso das pedagogias sob o lema do “aprender a aprender”, bem como das TDICs, visando impor a formação humana cada vez mais esvaziada, autogerida, em que, no ensino à distância ou presencial, as responsabilidades do processo pedagógico são distribuídas entre o professor, o estagiário, os produtores de apostilas – e no ensino à distância, o monitor, o tutor, o orientador, o produtor de materiais, a plataforma – taylorizando o trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991), em que o professor de “carne e osso” se vê reduzido a uma “peça” de uma “engrenagem”. O outro efeito disso na distorção do ensino é que “[...] a crescente individualização ou atomização da relação aluno/professor, propiciada (mas não provocada) pelo uso da pedagogia informatizada, contribui ao isolamento dos indivíduos, favorecendo a passividade social e a despolitização das classes exploradas”. (PEÑA CASTRO, 2004, p. 82).

No âmbito das pedagogias sob o lema do “aprender a aprender”, o processo de ensino e aprendizagem sofre uma cisão: o professor é destituído da centralidade da atividade pedagógica, em favor do oferecimento do melhor serviço educacional ao aluno. Esse serviço

deixa de ser a aula ministrada pelo docente para ser o oferecimento do ambiente de aprendizagem, sob o princípio de que aprender fazendo seria um processo superior ao aprender com o professor (DUARTE, 2003). As pedagogias circunscritas a esse lema orientam a formação e atuação de professores facilmente substituíveis entre si ou por outros profissionais, ou, ainda, por um banco de conteúdo disponível nas plataformas. Nesse âmbito, os professores são reduzidos a propulsores da aprendizagem, ora não mais vinculada, necessariamente, ao ensino, mas à autogestão da formação. Trata-se da inserção de uma lógica que rege as relações entre capital e trabalho na educação, apresentadas pelos tecnocratas como inovações, mas “[...] as mudanças tecnológicas, sendo aptas para garantir abundância material com uma despesa cada vez menor de tempo de trabalho vivo, provocam, no capitalismo realmente existente, desemprego e miséria crescentes para uma parcela cada vez maior da população [...]” (PEÑA CASTRO, 2004, p. 88).

Isso só tem sentido num contexto em que o tipo de conhecimento valorizado é o prático, útil no dia a dia do trabalho. Como elemento para a complexificação da crise da escola, isso se dá ao custo da expropriação da classe trabalhadora – usuária privilegiada das políticas de massificação do ensino por meio das TDICs – para um acesso mínimo aos bens culturais que a toda humanidade pertencem. Forma-se, assim, um contingente de ignorantes certificados que, como assevera Peña Castro (2004) permanecem sensíveis à manipulação, ao enquadramento: “[...] operadores com “competências” variáveis, isto é, um “novo tipo de trabalhador”: multifuncional, intercambiável e descartável, segundo o modelo de *fast food*, utilizável na quantidade, no lugar e pelo tempo desejado pelo comprador.” (PEÑA CASTRO, 2004, p. 82).

O uso das TDICs para simplificação do trabalho docente se coaduna com o objetivo da educação capitalista que é adaptar os indivíduos à sociedade, estimulando a competição e o individualismo, da naturalização do intercâmbio de objetos, serviços, conhecimentos como relações sociais mercantilizadas, reificando-se e atribuindo um valor de uso e valor de troca à inalienável educação, que é um direito. E, como qualquer trabalho mercantilizado, reduzido a valor de troca, “[...] todas as qualidades concretas são anuladas em nome de uma única e abstrata qualidade: o preço ou forma monetária de expressão desse valor abstrato.” (PEÑA CASTRO, 2004, p. 89).

As TDICs e a simplificação do trabalho docente

O principal argumento que se observa nos discursos sobre a escola é o consensual combate à escola tradicional, conteudista. Trata-se daquela organização do trabalho escolar tão bem retratada por Machado de Assis, em “Conto de Escola”, no final do século XIX, em que se destaca a centralidade e o autoritarismo do professor, os castigos corporais, a memorização e a supervalorização dos conteúdos escolares, bem como a concepção de “criança” como uma miniatura do adulto. Desde então, se produz, no âmbito do senso comum, uma equivalência entre qualquer pedagogia que destaque a importância dos conteúdos científicos na formação humana com a metodologia de ensino jesuítica, que instituiu na educação brasileira, em seus primórdios, o elitismo e o formalismo pedagógico, próprios da mentalidade da cultura portuguesa, de pensamento, centralização do poder, fuga do pecado e cultivo da virtude. A crítica à anacrônica educação enciclopédica (GRAMSCI, 1991), herdada da tradição escolástica e propagada no Brasil pelos Jesuítas. É certo que tal proposta de educação fora superada há muito tempo, porém toda superação incorpora os elementos qualitativos da tese anterior, que neste caso, é o valor da socialização dos conteúdos científicos e culturais e o protagonismo do professor, que não se confunde com o autoritarismo, decorrente de seu ambíguo papel de representante legítimo do Estado burguês na sala de aula, escolhido após rigorosos processos seletivos e avaliados periodicamente, com vistas à fiscalização do cumprimento deste papel.

A partir da ideologia de que vivemos na sociedade do conhecimento, tem sido proposto que o ensino chamado de tradicional conteudista não traduzirá a necessidade da formação das futuras gerações, o que é verdade. Contudo, também não é verdade que as TDICs, apresentadas como inovações tecnológicas são a panaceia para a resolução da crise da escola, pois essa crise ultrapassa a dimensão intraescolar. A essência da crise é que a escola é uma instituição para ensinar; entretanto, os arautos do capitalismo perseguem o controle do que se deve ensinar na escola, com vistas a adaptar a classe trabalhadora ao *status quo* capitalista, de naturalização das desigualdades e de exploração dos homens pelos homens. Aos educadores, caberia compreender quais seriam as competências exigidas aos indivíduos antes, para se acomodarem, do que para transformarem a sociedade.

Essa educação adaptativa serve aos interesses do capital de manter a classe trabalhadora ajustada a este modo de produção, submetendo-se aos processos de exploração e opressão cada vez mais intensos, cuja violência é diretamente proporcional às crises cíclicas do capital (DUARTE, 2003).

Tal educação não se empreende sem um projeto global de controle ao trabalho docente, dada a centralidade desse profissional no processo de formação humana na escola, tampouco sem a formação pobre nos conteúdos, oferecida aos cidadãos. Assim, se verifica nas políticas governamentais e da iniciativa privada a busca pelo controle e organização do trabalho docente – o que não difere dos processos de disputa pelo controle sobre o trabalho no mundo da produção.

Nesse âmbito, as TDICs têm sido apropriadas como eficientes instrumentos de parcelização, expropriação dos conteúdos do trabalho do professor, controle externo sobre a avaliação, ao mesmo tempo em que se dá a responsabilização deles pelo fracasso da educação, conforme o nível de desempenho dos alunos nas avaliações externas em larga escala, pautadas nas competências, no utilitarismo, na eficiência e eficácia e no fluxo de alunos pela escola. Saliente-se, no contexto da pandemia, o aprofundamento do que Freitas (2014) denuncia como racionalização do trabalho pedagógico, mediante a desigualdade de acesso e oportunidade reais, abrindo espaço para empresas de materiais didáticos e de tecnologia (FREITAS, 2014).

Trata-se, portanto, não só do esvaziamento do trabalho do professor, como aprofundamento da alienação dessa categoria em seu conjunto, cujos profissionais são destituídos do seu papel de intelectual que define os conteúdos a serem transmitidos e os métodos a serem utilizados. Em síntese, “[...] opera-se a mesma desqualificação que ocorre no interior dos processos produtivos com a introdução de novas tecnologias e com os controles gerenciais, ou seja, os profissionais vão tornando-se facilmente substituíveis[...]” (FREITAS, 2014, p. 1103).

Entendemos que se produz uma equiparação dos professores às demais ferramentas da TDIC, compreendidas por Malanchen (2015, p. 74) como “[...] fatores de produção nessa fase de reestruturação produtiva do capital.”, aplicadas à produção da mercadoria na forma de serviço educacional. O “bom professor” passa a ser aquele que domina e usa os recursos, pois “[...] permanece em sala de aula, mas tem sua atuação em segundo plano, restrita, na melhor das hipóteses, a escolher os materiais com que os alunos irão interagir [...]” (BARRETO, 2019, p. 231).

A fragmentação do trabalho docente não só o torna facilmente substituível – e descartável – como confere uma plasticidade à organização do trabalho escolar, que coloca em xeque a própria função social precípua da escola, tornando seus conteúdos e processos

próprios equiparados ao que se pode aprender “ao longo da vida”, cuja consigna foi incorporada nos princípios educacionais da educação brasileira, em 2020.

Barreto (2004) assevera não se tratar de uma simples substituição tecnológica do giz e da lousa por programas didáticos, mas uma combinação de recursos humanos e tecnológicos, cujo centro das formulações são os chamados “Objetos de Aprendizagem” que são sistemas de armazenamento de aulas acessíveis a qualquer aluno. Saliente-se o avanço em relação ao apostilamento e às máquinas de ensinar da década de 1970 ao transmutar todo o trabalho vivo do professor em trabalho pretérito, morto, arquivo a ser acessado, literalmente independentemente da existência – ou não – do professor.

Hoje é possível se comprar cursos de fácil acesso nas diversas plataformas em que o contato dos alunos se restringe ao acesso ao conteúdo e à imagem do professor num vídeo, uma aula *on-line* que, uma vez gravada, transforma esse profissional em um trabalhador perpétuo. Retroativamente, as avaliações que ora se constituem são elaboradas para cancelar esse tipo específico de aprendizagem: “[...] as TIC têm sido objeto de redução aos AO [objetos de aprendizagem], na condição de alternativa para traduzir em práticas específicas as bases curriculares, de modo a treinar para avaliações unificadas centradas nos produtos [...]” (BARRETO, 2004, p. 14).

As consequências da informatização da educação escolar não cessam no problema de transformar os professores em executores de programas e ferramentas digitais, da separação entre quem seleciona e organiza os conteúdos, quem elabora as ferramentas educacionais e quem aplica, da destituição do protagonismo no planejamento do processo de ensino e aprendizagem, mas chega a legitimar a destituição deles da participação nas decisões sobre as políticas públicas educacionais. Ainda uma vez, assistimos na conjuntura da pandemia a submissão dos professores ao silenciamento no processo decisório sobre as políticas educacionais, desde a União até os municípios (COSTA; RODRIGUES, 2020).

As TDICs têm sido proclamadas como signo do investimento e modernização da educação, por vezes, em detrimento da destinação de rubricas para resolver problemas básicos na escola, no âmbito de um processo de recontextualização e de importação linear da lógica da produção para dentro dela, sob a crença de senso comum de que a tecnologia sempre incrementa a produtividade da instituição escolar, confundida com aumentos na certificação e fluxo de alunos pelo sistema. Ao analisar o termo “acesso” combinado com “conhecimento” e “aprendizagem” produz-se a impressão de que conhecer e aprender prescindem do ensino,

bastando estar disponíveis e acessíveis. Nessa perspectiva, torna-se possível colocar o conhecimento como algo acessível a todos por meio das ferramentas tecnológicas, elevando-as ao estatuto de realidade irreversível na assim chamada “sociedade do conhecimento” (BARRETO, 2019).

Para Silva (2020), não existe concepção de ensino que dê respaldo ao trabalho pedagógico em ambientes virtuais, baseada na redefinição do trabalho docente em que eles se tornam facilitadores e monitores do processo de ensino e aprendizagem. E a autora tem razão, uma vez que isso rompe a relação triádica professor/aluno/conhecimento, ao estabelecer hierarquias entre esses três conceitos, amalgamados pelo ensino.

Considerações finais

Assim como no contexto do taylorismo-fordismo em que o trabalhador tem sua produtividade, seu ritmo e seu tempo controlados pelas máquinas, no âmbito das TDICs, tanto no genérico trabalho remoto quanto no EaD mais sistematizado, o trabalho do professor também tem sido controlado e subordinado às tecnologias e empreendido por equipes de educadores executores de diferentes partes do chamado acesso aos conhecimentos sob a mediação das TDICs, para a disponibilização de tanto de materiais quanto de tempo para interlocuções com os alunos e apresentações de conteúdos, além de terem sua produtividade avaliada por meio do desempenho discente, na perspectiva contábil do fluxo de certificados.

Ao destituir o professor do papel central da atividade educativa, ele é reduzido à “ferramenta” de aprendizagem. A docência é esvaziada da sua objetivação, em que cada professor perde a totalidade do processo do seu trabalho por um lado e, por outro, se transmuta no “professor coletivo”, sob a forma de um conjunto de profissionais que assumem tarefas parceladas. Reduzidos a “tarefeiros”, eles são capturados pelas prescrições, reproduzindo o *script* da atividade que lhes cabe – supervisionar a leitura e as tarefas das apostilas, reproduzir aulas pré-formuladas, nas plataformas de EAD (MALANCHEN, 2015, 2020).

O controle sobre o trabalho do professor, sob a mediação das TDICs, tem como objetivo real o controle dos conteúdos e objetivos da educação, buscando garantir a padronização da cultura escolar (FREITAS, 2014). Por isso, simplificar o trabalho docente e esvaziá-lo dos conteúdos, do controle e do poder sobre a sala de aula, substituindo-o em suas

tarefas pelos recursos das TDICs é tão importante, que se impõe nos documentos dos organismos internacionais desde a década de 1970.

Trata-se de mais um capítulo na história da luta de classes, no capitalismo, em que a contradição entre difundir e controlar o conhecimento se manifesta na forma de políticas para proporcionar, cada vez mais, aprendizado sem ensino, gerida com o apelo às ferramentas tecnológicas do momento, combinado com a reestruturação do trabalho docente.

A luta de classes, na sociedade capitalista revela-se, para além da dimensão econômica, na luta política da classe produtora pela condição de sujeito histórico. E esta, por sua vez, não prescinde do acesso aos conhecimentos, que tem sido predominantemente apropriados de forma privada pelos proprietários dos meios de produção nas melhores escolas, enquanto os contingentes humanos dependentes de escolas públicas são submetidos à educação escolar massificada segundo a racionalidade do amplo alcance com dispêndio mínimo de recursos.

Isso explica a perversidade das políticas propugnadas pelas agências internacionais, que impõem obstáculos às escolas públicas, gratuitas, obrigatórias, laicas, presenciais, de qualidade referenciada numa relação de ensino e aprendizado humanizada.

Nas instituições educacionais públicas temos visto a inversão baseada na valorização dos conteúdos escolares menos complexos e mais práticos, em detrimento da formação humana crítica profunda mediada pelo professor – o profissional com formação científica e pedagógica para empreender o ensino e aprendizagem articulados - promovendo o desenvolvimento humano como produto de relações humanizadas no ambiente escolar presencial, ou seja, o segundo lócus mais importante para a socialização, depois da família, capaz de ampliar o universo do educando, incluindo elementos não contemplados nas relações familiares, pela própria natureza da família nuclear no modo de produção capitalista.

As tecnologias, *per si*, podem produzir tanto efeitos positivos quanto negativos. O que baliza os tipos de efeitos produzidos é a forma de utilização, pelos humanos com suas intencionalidades. Na atual conjuntura, as TDICs têm sido apropriadas como meios de controlar e esvaziar o trabalho docente, conforme explicitado anteriormente. Dentre os vários efeitos disso elencados neste artigo, destacamos, afinal, a produção de equivalência entre o valor do trabalho docente e o das ferramentas das TDICs, pela simplificação do trabalho docente a partir da destruição dos nexos entre o ensino e aprendizagem, desconsiderando-se que a tecnologia é apenas um dos meios da produção do ensino, não substituindo a

centralidade dos professores, pois eles podem ensinar sem TDICs, mas as TDICs não “ensinam” sem a presença dos professores. Ensinar é uma ação essencialmente humana.

Referências

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400006>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 16, n. 43, fev. 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6002>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> Acesso: 26 jan. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019* - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D> Acesso: 11 jul. 2022.

CARVALHO, Bruna. Ensino a Distância no Brasil: história e legislação. In: PEREIRA, Denise. (Org.). *Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 2*. 1ed. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2019, v. 2, p. 13-24.

COSTA, Aurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. *Revista USP*, n. 127, out. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180040/166655>> Acesso: 24 jun. 2024.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003. (Polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo, Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade* [online]. 2014, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso em: 28 de mai. 2021.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 4.ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

MALANCHEN, Julia. *Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, Julia. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EaD: análise a partir da pedagogia histórico-crítica. *Pedagogia Cotidiano Ressignificado*. v.1, n.04, jul. 2020. Disponível em: <https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1>. Acesso em: 27 jan. 2021.

MARX, Karl *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Obra-prima de cada autor).

PEÑA CASTRO, Ramon. Escola e Mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10084>> Acesso em: 18 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Andréa Villela Mafra. Educação e tecnologia no contexto da pandemia de COVID-19: interfaces entre os pressupostos da Unesco e o parecer CNE/CP N° 05/2020. *Democratizar*, v. XIII, n. 2, p. 70-83, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Andrea_Villela_Mafra_Da_Silva/publication/346546033_Educao_e_tecnologia_no_contexto_da_pandemia_de_covid-19. Acesso em: 29 jan. 2021.