

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS LAGOA DO SINO
CENTRO DE CIENCIAS DA NATUREZA

Pablo José dos Santos Melo Silva

***O home office* dos professores na pandemia:
alguns apontamentos para entender a condição do
trabalho docente na rede pública no Sudoeste Paulista**

Buri

Abril/ 2022

Pablo José dos Santos Melo Silva

**O *home office* dos professores na pandemia:
alguns apontamentos para entender a condição do
trabalho docente na rede pública no Sudoeste Paulista**

Trabalho de conclusão de curso entregue na forma de artigo científico ao Curso de Administração da Universidade Federal de São Carlos/Lagoa do Sino como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Bacharel em Administração¹

ORIENTADOR: Profa. Dra. Alice Miguel de Paula Peres

BURI

Abril/ 202

¹ O resumo do artigo foi aceito para ser apresentado no X Congresso da Associação Latino Americana de Estudos do Trabalho (ALAST/2022).

**O *home office* dos professores na pandemia:
alguns apontamentos para entender a condição do trabalho docente na rede
pública no Sudoeste Paulista**

Pablo José dos Santos Melo Silva²
Alice Miguel de Paula Peres³

RESUMO

Em meio a pandemia (covid-19) os setores da sociedade tiveram que fazer o uso do *home office* conhecido também como teletrabalho. Uma pesquisa realizada pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) destacou as vantagens dos países que adotaram de forma veloz a prática do *home office*. Na área da educação, escolas e universidades inseriram-se no ensino remoto. Esse movimento motivou reflexões e questionamentos. Atentos a essa informação fomos estudar o setor da educação partindo do pressuposto de que o *home office* era algo positivo tal como abordado pelo artigo. Ao iniciar a investigação percebemos a amplitude do tema e a necessidade de realizar uma investigação crítica. Para oferecer uma contribuição empírica, definimos como recorte geográfico o Sudoeste Paulista. Formulamos duas questões para conduzir o estudo. A primeira pergunta formulada foi: qual o lugar do *home office* no capitalismo contemporâneo? E a segunda pergunta: como os professores da rede pública do ensino fundamental e médio do Sudoeste Paulista estavam realizando seus trabalhos de forma remota (*home office*) em meio a pandemia? Para responder as questões realizamos uma revisão bibliográfica buscando as mediações mais gerais para compreender o elo entre *home office* e processo de precarização do trabalho. Posteriormente, para conhecer as condições de trabalho dos professores que se inseriram no *home office* no território do Sudoeste Paulista, disponibilizamos um questionário por e-mail via *google forms*. 45 professores participaram da pesquisa e os resultados foram analisados. Dessa análise encontramos professores que já estavam em regime de contratação temporária e, professores que, com o trabalho remoto na pandemia vivenciaram a ampliação dos seus gastos domésticos (conta de água, gás, energia elétrica) e o estresse emocional e físico. A pesquisa levando em conta condição do professor trabalhador buscou contribuir para a construção de uma ciência mais democrática.

Palavras chaves: capitalismo, *home office*, trabalho docente, precarização do trabalho

²Aluno do curso de Administração pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do Centro Ciências da Natureza (CCN), campus Lagoa do Sino. Contato: pablosantos441@gmail.com.

³ Professora de economia e sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do Centro Ciências da Natureza (CCN), campus Lagoa do Sino. Contato: peresalic@ufscar.br.

1. Introdução

No início de 2020 os países foram surpreendidos pela SARS-CoV-2. A velocidade da contaminação da população, o número de mortos e a gravidade dos quadros clínicos colocou o *lockdown* como a única alternativa possível para os setores da economia. Ocorreu a paralização de todas as atividades econômicas salvo as consideradas essenciais. Com o cancelamento do trabalho presencial, o trabalho remoto ou o *home office* ganhou a cena como uma alternativa de “sucesso”. Nesse cenário pesquisas enaltecendo o *home office* surgiram, dentre elas a realizada pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) que destacou as vantagens dos países que adotaram de forma veloz a prática do *home office*. Nesse estudo o Brasil foi mencionado como um país com dificuldades para implementar o trabalho remoto⁴. Atentos a essa informação fomos estudar o setor da educação partindo do pressuposto de que o *home office* era algo positivo, tal como abordado pelo artigo. Esse foi o ponto de partida. Ao iniciar a investigação, entretanto, percebemos a amplitude do tema e a necessidade de colocar o fenômeno em contexto realizando uma investigação crítica⁵. Na sequência definimos como recorte geográfico o Sudoeste Paulista para oferecer uma contribuição empírica⁶. Formulamos duas questões de pesquisa para conduzir o estudo, sendo que, ao

⁴Em um índice com 30 países, que inclui Estados Unidos, China e África do Sul, o Brasil foi considerado o quinto país com maior dificuldade de implementar o *home office* em larga escala. A conclusão está no estudo do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). (...) (Jornal Valor Econômico, 13 de julho de 2020)

Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/noticia/2020/06/29/brasil-e-o-quinto-pais-com-maior-dificuldade-para-o-home-office.ghtml> Acesso em 13 de julho de 2020.

⁵ Investigação crítica pode ser entendida como:

(...) um metaprocesso de investigação, o qual questiona valores e pressupostos correntes e desafia as estruturas sociais convencionais. Ela conclama pesquisadores e participantes a descartar o que chama de “falsa consciência”, para desenvolver novas formas de entender, as quais sirvam de guia para ação efetiva (GRAY, 2012, p.28).

⁶ Por que o Sudoeste Paulista? Essa escolha se deu porque no Sudoeste Paulista a sociedade civil vem se organizando e realizando fóruns para discutir o desenvolvimento territorial. Trata-se de uma região que se destaca pela presença de menores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado de São Paulo. Dentre as organizações da sociedade civil que participam dos fóruns encontramos a presença das Universidades (UFSCar, UNESP, FATEC, IFSP). Essa pesquisa busca produzir contribuições para o debate, dando visibilidade para um elemento a ser considerado quando a preocupação incide sobre a “questão do desenvolvimento” do Sudoeste Paulista: o rumo da educação pública e as condições de trabalho do professor.

responder a primeira conseguiríamos posicionar o estudo empírico e oferecer outro entendimento para a questão do *home office* levando em conta a condição da classe trabalhadora. A primeira pergunta formulada foi: **qual o lugar do *home office* no capitalismo contemporâneo?** E a segunda pergunta foi: **como os professores da rede pública do ensino fundamental e médio do Sudoeste Paulista estavam realizando seus trabalhos de forma remota (*home office*) em meio a pandemia?**

Vale considerar já no início do texto, que esse caminho abriu espaço para a construção de uma ciência mais democrática, descortinando o que os estudos do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) estava deixando na invisibilidade.

2. Metodologia

Para responder a primeira questão realizamos um estudo com alguns autores da investigação crítica. Oliveira (2003) explicou como surgiu o trabalho a domicílio nos países de capitalismo originário. Mazzucchelli (2013) e Chesnais (1995) explicaram como alguns trabalhadores dos países de capitalismo central se beneficiaram do aumento da produtividade, mas nos anos de 1970, com o novo regime de acumulação financeira, esses benefícios passam a ser alvos da acumulação de capital. Como desdobramento, o trabalhador se reposiciona em um processo de aprofundando da superexploração do trabalho. Lupatini (2015) e Antunes (2020) explicando a precarização e superexploração do trabalho situam o *home office* ou o *trabalho a domicílio* no capitalismo contemporâneo.

Ao encontrar os nexos explicativos para a questão geral, avançamos para dar visibilidade aos elos entre os interesses dos grandes grupos empresariais internacionais em tecnologia da informação (TICs) e a modalidade do trabalho remoto ou *home office* no setor da educação. O texto de Parra (2018) apresenta esses pontos. Entendendo o segmento da educação como um setor que opera em uma estrutura econômica e social, os textos de Evangelista & Shiroma (2006); Evangelista & Souza (2020); Evangelista, O. (2019); Minto (2020, a); Minto (2020, b) contextualizaram o setor da educação e a precarização do trabalho dos professores no Brasil incluindo a condição do trabalho remoto ou *home office*.

Com base na referência teórica crítica realizamos a pesquisa empírica de caráter qualitativo com os professores do setor da educação pública no momento da pandemia, direcionando o foco para as escolas públicas situadas nos municípios do Sudoeste

Paulista. Foi elaborado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas ⁷. O intuito da escolha desse método foi descortinar elementos que, agrupados e posicionados na teoria crítica, jogassem luz na condição de trabalho precária do professor. Tratou-se de um estudo qualitativo que colocou em relevo alguns aspectos e abriu um caminho interpretativo diferente do apresentado pelo *mainstream* e exposto pela pesquisa realizada pelo MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Segundo GRAY (2012), os estudos qualitativos podem ser usados em circunstâncias em que se conheça relativamente pouco sobre o fenômeno, ou para obter novas perspectivas sobre questões as quais se sabe muito. Buscamos realizar uma abordagem de pesquisa exploratória, lembrando que as pesquisas de caráter exploratório constituem entrevistas com grupos focais com o propósito de conhecer qualitativamente o fenômeno estudado. Como estávamos em pandemia, o contato com o grupo focal foi realizado de forma remota via e-mail. Os resultados dos questionários foram tabulados e analisados. Não buscamos generalizar os resultados para toda a categoria de professor, mas diante do contexto histórico e das mediações teóricas, buscamos trazer para o debate as condições de trabalho precária do *home office*.

Parte I. Revisão Bibliográfica

3. O trabalho remoto no capitalismo contemporâneo

Como entender o *home office*, o teletrabalho, o trabalho remoto ou o trabalho a domicílio no capitalismo atual? Podemos associar o trabalho remoto a uma volta ao passado? Para responder a essas questões vamos trazer as contribuições de OLIVEIRA

⁷ As perguntas foram agrupadas em 4 seções. Na primeira seção introduzimos questões referentes ao perfil do trabalhador professor, na segunda seção relativas às condições socioeconômicas, na terceira seção às condições de trabalho e, por fim, na quarta seção o intuito foi apreender a relação entre ensino e aprendizagem. Vale destacar que a pesquisa teve a aprovação do comitê de ética da UFSCar (Registro 4.383.739). Para aplicar o questionário primeiro fizemos um contato com a Dirigente Regional de Ensino que atua na região do Sudoeste Paulista, mais especificamente na região de Itapetininga. A Dirigente Regional de Ensino é a responsável pelas escolas públicas dessa região e nos autorizou a realizar a pesquisa. Dessa forma, o questionário formulado no *Google Forms* foi encaminhado por e-mail à Diretoria de Ensino da Região de Itapetininga para que esta reencaminhasse aos professores. O convite foi enviado via e-mail a todos os professores de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio de 52 escolas situadas nos municípios de Alambari, Angatuba, Campina do Monte Alegre, Guareí, Itapetininga, Paranapanema, São Miguel Arcanjo, Sarapuí e Tatuí. Os professores tiveram do dia 07 de dezembro de 2020 ao dia 04 de março de 2021 para responder as questões. No total foram 45 questionários respondidos.

(2003); MAZZUQUELI (2013), CHESNAIS (1995), LUPATINI (2015) e ANTUNES (2020).

O trabalho realizado em ambiente doméstico não é uma modalidade de trabalho nova. Nas sociedades feudais europeias os ofícios realizados pelos artesãos e camponeses autônomos ocorriam nas casas das próprias famílias. No exemplo da indústria doméstica da lã na Inglaterra, os camponeses ingleses fabricavam seus teares, retiravam as lãs das ovelhas; depois fiavam e teciam, atendendo às suas necessidades e comercializando o excedente no dia de feira local. Mas esse sistema de trabalho se modificou. No período conhecido como “a transição do feudalismo para o capitalismo” outro sistema de trabalho emergiu, cujas diferenças são importantes pontuar. O *putting out system* ou o *trabalho a domicílio* se refere a seguinte prática: o comerciante é que fazia a encomenda da mercadoria (tecido), fornecia a matéria prima (algodão), determinava os prazos de entrega e definia o preço do produto final encarregando-se da comercialização do produto. Nesse sistema de trabalho é possível notar que a família camponesa não mantinha mais o controle e a coordenação do processo produtivo.⁸ No *putting out system* a família camponesa estava subordinada ao controle e coordenação dos comerciantes. Mas não só, havia algo que não aparece na descrição dessa cena. A família camponesa estava articulada e integrada a um sistema de produção que ultrapassava a fronteira de suas terras. O comerciante era o elo desse sistema. Ele é que tinha o acesso à matéria prima barata de “baixos custos”. A matéria prima que atravessa o oceano Atlântico trazia consigo as relações de trabalho vigentes nas colônias europeias: violência, escravidão, expropriação e massacre contra os povos africanos e originários das américas. Pode-se dizer que a substituição gradual da lã pelo algodão na Inglaterra no *putting out system* se fez pelo processo de integração da família camponesa à formação do capitalismo mundial e à divisão internacional do trabalho. Os camponeses permaneciam em suas moradas, mas integrados a um sistema de produção internacionalizado comandado pelos interesses mercantis. (OLIVEIRA, 2003).

⁸ Vale mencionar que no auge do feudalismo, tanto o artesanato como os camponeses estavam envolvidos em laços de servidão e vínculos morais e institucionais. O artesanato da cidade, organizado em corporações de ofício, mantinha o produtor submetido às regras das corporações. Na agricultura camponesa, na condição de servos, os agricultores estavam amarrados aos laços servis. Foi no processo de crise e desintegração do feudalismo que ocorreu a dissolução desses laços dando origem à pequena produção livre e independente, seja do artesão na cidade, seja do camponês independente no campo. Na Inglaterra os laços de servidão foram desaparecendo e, desde o século XIV e XV já tinham muitos camponeses livres em terras inglesas. (OLIVEIRA, 2003)

A revolução industrial acelerou essas mudanças na Europa retirando a família camponesa e artesã de suas casas. As máquinas de teares e de fiação foram sendo produzidas e levadas aos galpões de trabalho. Esse processo conhecido como revolução industrial transferiu o trabalhador para as fábricas, daí a separação entre lugar de trabalho e lugar de morada.⁹ Na fábrica o processo de subordinação se tornou mais complexo, os trabalhadores, agora, tinham que atender ao movimento do maquinário, aos horários das fábricas etc. Esse deslocamento do local de trabalho aprofundou a alienação e a subsunção do trabalhador, destituindo-o das relações de propriedade e de identidade com o processo de trabalho, com a atividade executada e com o produto final. São muitos os estudos que tratam desse tema.¹⁰

Com a industrialização surge a classe trabalhadora, que expropriada dos seus meios de produção de vida, se organiza em diferentes países de diferentes formas, construindo bandeiras, resistindo e lutando por melhores condições de sobrevivência. Algumas conquistas foram alcançadas e alguns direitos se institucionalizaram, tornaram-se leis inseridos na Constituição Nacional dos diferentes países. Mazzucchelli (2013) e Chesnais (1995) entendem que no pós II Guerra Mundial parte da classe trabalhadora nos países de capitalismo central, conseguiu ampliar sua renda real e pôde usufruir do aumento da produtividade social do trabalho. Além das leis trabalhistas, alguns serviços públicos básicos como saúde, educação, transporte foram disponibilizados aos trabalhadores. Essas conquistas, desiguais no tempo e no espaço fizeram com que os trabalhadores pudessem acessar, mesmo que parcialmente e de forma hierarquizada por raça e gênero, alguns serviços e produtos essenciais à vida. O auge desse momento ficou conhecido como os anos dourados do capitalismo, vivido nos anos de 1950 e 1960 nos países de capitalismo central.¹¹

Nos anos de 1970 todas as conquistas da classe trabalhadora ficam ameaçadas. O processo de centralização dos capitais com o aprofundamento das fusões e aquisições, as inovações tecnológicas (computação, sistemas de informação e automação) impactando na reestruturação produtiva, na sofisticação das relações e do controle entre

⁹ Vale lembrar que os processos de transformação social carregam consigo movimentos de resistência, sendo assim envolvidos por situações de conflitos e contradições.

¹⁰ Aqui vamos destacar a contribuição de Weil (1979). Weil (1979) em seu estudo sobre os trabalhadores de uma fábrica, destacou como os movimentos repetitivos, exaustivos, impediam os trabalhadores de pensarem. Esses trabalhadores chegavam em suas casas exaustos e não conseguiam realizar atividades de concentração e leitura.

¹¹ Esse é um debate ainda vivo. Há contribuições importantes que destacam as dificuldades estruturais da classe trabalhadora dos países de capitalismo dependente. Fernandes (1975) e Furtado (1982), discutem esses problemas e os desafios estruturais do capitalismo dependente e do subdesenvolvimento.

matrizes e filiais e na ascensão de mercados financeiros interligados e interdependentes (que inovam com a criação de novos produtos financeiros), resultaram na emergência de um novo regime de acumulação de capital. Como destacou Chesnais (1995), no novo regime de acumulação os grupos transnacionais passam a atuar em mercados mundiais oligopolizados, produzindo riqueza em diferentes países e operando nos múltiplos mercados financeiros (câmbio, mercado futuro etc.). Esses grupos que operam como *holding* buscam manter suas posições no mercado combinando ganhos financeiros e produtivos. Nessa combinação, o capital privado altamente concentrado prioriza menos a acumulação sob a forma de investimento produtivo, que gera nova capacidade de produção e ofertas de postos de trabalho, do que a salvação e manutenção das posições adquiridas. Isso significa que a prioridade da acumulação ocorre na esfera financeira, portanto, o novo regime de acumulação apresenta tendências rentistas com desemprego estrutural (CHESNAIS, 1995).

Ao priorizar a acumulação na esfera financeira, temos que chamar a atenção para a velocidade com que essa acumulação do capital ocorre. A acumulação de riqueza é mais veloz. As operações financeiras são definidas pelos maiores investidores apoiadas agora por inteligência artificial com algoritmos que auxiliam a prever os riscos das decisões. Essas operações velozes resultam em reposicionamento da propriedade e dos rendimentos. A questão é que a velocidade e intensidade com que a acumulação ocorre no curto prazo exerce uma pressão na produção. Exige-se da esfera produtiva uma ampliação na produção de excedentes (mais valia). Com a inversão de capitais (investimentos) produtivos mais lentos e a redução no ritmo de criação de capacidade produtiva, a acumulação só é possível por meio da redução dos custos, dentre eles, o mais importante, a redução dos custos variáveis, os custos com a força de trabalho. Essas exigências estruturais reposicionam o trabalho e o trabalhador num processo de aprofundando da superexploração. (CHESNAIS, 1995; LUPATINI, 2015)

Esse é um ponto importante para entendermos o porquê, em pleno século XX e XXI observamos um processo de destruição das conquistas trabalhistas, seguridade social e a proliferação do discurso neoliberal. Há um processo estrutural de desmonte das leis que asseguram ao trabalhador alguns direitos: horas de descanso, férias remuneradas, décimo terceiro salário, idade mínima para as aposentadorias públicas. Isso ocorre pela necessidade de acelerar a acumulação. Para isso os custos de produção precisam se comprimir e as leis trabalhistas tornam-se um entrave que elevam os custos com o trabalho. É nessa quadra que devemos situar os setores que optam por manter os

trabalhadores em situações de trabalho em seus domicílios no capitalismo contemporâneo:

O trabalho a domicílio [...] vem assumindo em termos numéricos proporções bastante consideráveis na Itália na década de 70. [...] O aumento do trabalho a domicílio refletiria a resposta generalizada do patronato à nova rigidez da força de trabalho, à crise dos critérios de produtividade nas grandes empresas manufatureiras, às conquistas que o movimento operário conseguiu garantir aos operários fabris, as quais diminuem a “flexibilidade” na utilização da mão-de-obra [sic.]. (ABREU, 1986, p.72-3 In LUPATINI, 2015, p.237)

Segundo Lupatini (2015), o trabalho a domicílio não pode ser interpretado como uma volta ao passado, *são recriações que se colocam sobre novas bases* (Lupatini, 2015, p.238). O trabalho a domicílio faz parte da indústria moderna, como um departamento externo da fábrica. Essas recriações acompanham o movimento de *radicalização da grande indústria*. Citando Marx, Lupatini (2015) escreve:

Ao lado dos trabalhadores fabris, dos trabalhadores manufatureiros e dos artesãos, (...), o capital movimenta, por fios invisíveis, outro exército de trabalhadores domiciliares espalhados pelas grandes cidades e pela zona rural (Negrito ML; MARX, 1984a, p. 71 In LUPATINI, 2015, p. 238/39).

Como exemplo da atualidade dessa forma de trabalho, o autor citou grandes grupos que fizeram uso do trabalho a domicílio. *Walmart* que atua no varejo, o grupo espanhol *Indix*, a *Benetton* e a *Nike*, são casos que fizeram uso da experiência do trabalho no espaço domiciliar, desrespeitando as leis e as normas trabalhistas, expondo o trabalhador às condições degradantes de trabalho. O autor lembra que as camisas vendidas no Walmart eram produzidas em *Bangladesh por mulheres islâmicas culturalmente passivas, trabalhando duramente 60 horas por semana e ganhando menos que \$30 por mês* (LUPATINI, 2015 p.234).

É esse o lugar do trabalho a domicílio. Como resposta à necessidade da acumulação de capital agora sob o comando do capital financeiro. A prática do trabalho a domicílio significa intensificação da exploração do trabalho. Sem respeitar os direitos e a legislação do trabalho, expõe o trabalhador às condições degradantes aprofundando e intensificando a precarização. (ANTUNES, 2000; LUPATINI, 2015)

E quando o setor de educação adere ao trabalho a domicílio, essas mediações precisam ser levadas em conta.

4. O trabalho a domicílio no setor de educação no capitalismo contemporâneo

Após apresentar o lugar do trabalho a domicílio no capitalismo contemporâneo, buscamos situar o setor da educação na estrutura econômica para que pudéssemos desvendar os fios invisíveis do trabalho remoto ou *home office* dos professores. Levando em conta a continuidade das inovações no capitalismo com a presença e ascensão das empresas de tecnologia, a seguir apresentamos como as grandes indústrias da tecnologia da informação se articulam ao setor da educação, para depois apresentar a contribuição de alguns autores sobre a relação entre expansão do EAD e a precarização do trabalho.

4.a As TIC (tecnologia da informação e comunicação) e o setor de educação

A possibilidade de realização do trabalho a domicílio dos professores se deve ao avanço do progresso técnico ocorrido a partir dos anos de 1970. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) ganharam maturidade e difusão, chegando em 2020 em estágios avançados. São tecnologias que conectam pessoas, empresas, governos em diferentes lugares do planeta. São tecnologias que permitem armazenar informação, processar dados etc. O trabalho a domicílio da atividade docente só foi possível por meio do uso dessas tecnologias.

A teleinformática (às vezes chamada “telemática”) surgiu da convergência entre os novos sistemas de telecomunicações por satélite e a cabo, as tecnologias de informatização e a microeletrônica. [...] A teleinformática permite a extensão das relações de terceirização, particularmente entre empresas situadas a centenas de milhares de quilômetros umas das outras, bem como a deslocalização de tarefas rotineiras nas indústrias que se valem grandemente da informática. Ela abre caminho para a fragmentação de processo de trabalho e para novas formas de “trabalho a domicílio”. (CHESNAIS, 1996, p. 28 In LUPATINI, 2015, p. 238)

Aparelhos de celular, televisores, tablets e smartphones são conectados *online* permitindo o encontro virtual e remoto entre professor e aluno. Há, nessa interação, uma infraestrutura por detrás que sustenta esse mecanismo. Essas infraestruturas são: os cabos submarinos, satélites, roteadores, antenas centrais de processamento, servidores, banco de dados, aplicativos corporativos etc. (PARRA et al. 2018). Parra et al. (2018)

destacou que, na última década, essa infraestrutura vem sendo controlada por poucas e grandes empresas, são elas: *Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*:

Em 2017, essas empresas passaram a ocupar as cinco primeiras posições no ranking das companhias mais valiosas do mundo, deixando para trás gigantescas corporações globais, que durante décadas tinham posições de liderança como Exxon, Nestlé, Samsung, General Electric e Johnson & Johnson. Em pouco mais de dez anos, essas empresas, que quase não produzem bens físicos, se tornaram as maiores da história do capitalismo global, superando as corporações multinacionais da indústria automobilística, petrolífera e de alimentos. (PARRA et al., 2018, p.67)

Segundo Parra et al. (2018), em um mercado hiper concentrado e oligopolizado essas gigantes tecnológicas oferecem “gratuitamente” seus serviços e, do outro lado, colhem e concentram as informações dos seus usuários: dados pessoais, dados comportamentais, gosto, deslocamento, hábito de compra etc. Por meio de sistemas de coleta de dados instalados nos sites, nos aplicativos para celulares, tablets, computadores e quaisquer equipamentos conectados a internet, os acessos na internet são registrados e catalogados. Assim, com o uso de algoritmos, principalmente os de mineração, que cruzam os dados de navegação e de uso desses aparelhos propiciam a essas empresas definir os perfis de usuários, com o direcionamento do consumo gerando necessidades. Do ponto de vista dos negócios, isso favorece um encontro mais assertivo entre mercadoria e cliente em potencial. Esse mapeamento do perfil de cada ser humano torna-se um produto que pode ser comercializado, perfil esse que foi “doador” sem consentimento, pela troca dos serviços supostamente “gratuitos” oferecidos pelas gigantes tecnológicas (PARRA, et al. 2018).

Os sistemas e programas de vigilância registram as ações, gostos, relações afetivas, criando um acervo que pode ser usado de diferentes formas para diferentes fins. Fica sob o poder dessas empresas gigantes a possibilidade de produzir *uma realidade unidimensional* ao usuário, *ao apresentar realidades selecionadas* (PARRA et al., 2018, p.67). Isso permite que o grupo seleto de empresas influenciem o usuário sem que o usuário tenha a consciência do que está ocorrendo. O alcance disso, para além da assertividade entre mercadoria e usuário, é que se ampliam as possibilidades de controle e influência das visões de mundo, da cultura. Essa influência e controle, com o uso das tecnologias corporativas inaugura, no capitalismo financeiro contemporâneo, o que os autores chamam de capitalismo de vigilância. Vale lembrar o programa de

vigilância PRISM, conforme os vazamentos de Edward Snowden, que contou com a colaboração das grandes empresas Big Five, com exceção da *Amazon* (PARRA, et al. 2018).

Qual é a relação entre as TIC e o setor de educação? São essas mesmas gigantes tecnológicas que estão no controle das TIC utilizadas pelo setor da educação. Todo movimento utilizando as redes de conexão internet, as plataformas de ensino, as aulas remotas gravadas, a utilização de streaming, todas essas ferramentas utilizadas permitem registrar, catalogar e criar perfis de usuários (professor e aluno), que poderão ser utilizados para diferentes fins. Uma aparente liberdade. Aparência de que o trabalhador em casa está “livre” para exercer suas atividades controlando o seu tempo e dinâmica, enquanto seu movimento é registrado, armazenado e apropriado pelas grandes empresas, com os custos de acesso à internet, energia elétrica, entre outros sendo pagos pelo próprio salário do trabalhador em seu domicílio (PARRA, et al. 2018).

4.b O EAD e o trabalho a domicílio

Quando nos referimos ao trabalho a domicílio no setor da educação estamos nos reportando ao trabalho do professor e, portanto, a uma forma de educação à distância. O EAD (educação à distância) foi regulamentado no Brasil pelo MEC (Ministério da Educação) por meio da lei n.º 9394 de 1996 e de algumas portarias. Desde então, assiste-se a expansão do EAD. Segundo Minto (2020), no ensino superior em 2008, o EAD representava 12,5% das matrículas e 20% do total de ingressos. Em 2018 essa proporção chegou a 24,3% das matrículas e 40% do total de ingressos (MINTO, 2020). Para Souza & Evangelista (2020), o EAD é uma oportunidade de acumulação de capital para os capitais privados. Avançar no ensino médio, público e privado se coloca como alternativas de conquistas de mercado e de ganhos financeiros. Os autores afirmam que:

A quarentena tem recebido a designação eufemística de “período de transição” para o modelo de ensino remoto – ou aprendizagem virtual, tecnológica, digital e mesmo educação a distância – que se estabilizaria e manteria como regra na Educação Básica. Não é sem razão que a **OCDE (2020) e a UNESCO (2020) sugerem aos países em quarentena que revejam seus marcos legais para que as alterações possam ser “operacionalizadas” já e possibilitem sua permanência em seguida.** As suas orientações, somadas às do Banco Mundial, abrangem um amplo conjunto de flexibilizações: dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino,

da jornada letiva, das certificações, dos materiais didáticos. (SOUZA & EVANGELISTA, 2020).

Souza e Evangelista (2020) e Minto (2020), alertam para o fato de que a expansão dos cursos em EAD estão envolvidos à necessidade de acumulação de capital. Para ampliar a acumulação, há que se reduzir os custos. O EAD atende a essas exigências. Portanto, quando nos reportamos ao trabalho dos professores em condições de teletrabalho, *home office* ou trabalho a domicílio, essas dimensões precisam aparecer. Junto com a redução de custos, há o avanço da precarização do trabalho docente caracterizada pelo desrespeito às leis e as normas trabalhistas. Nesse caso, a precarização do trabalho docente e a implementação e avanço das práticas de EAD caminham juntas. A precarização como uma dimensão oculta do processo. Para Souza e Evangelista (2020) e Minto (2020), nessas condições, o trabalhador fica exposto às novas formas de coerção e degradação das condições de vida. E, no limite, o trabalhador ocupa a posição de empreendedor de si mesmo.

Na pandemia, Eblin Farage, diretora do ANDES-SN comentou a falta de tempo que os professores enfrentaram para se prepararem para o ensino remoto, uma vez que o isolamento social acarretou uma série de atividades não previstas. Muitas vezes atividades que não faziam parte de suas formações, se incorporaram aos cotidianos dos professores. Além disso, acumularam-se responsabilidades pessoais e profissionais em um único ambiente e as cobranças surgiram acompanhadas do argumento de que, agora, os professores teriam tempo.

Sim, é preciso afirmar, não estamos em nosso trabalho regular. O trabalho remoto não substitui plenamente o trabalho presencial, não temos condições de responder às mesmas demandas e assegurar o mesmo desempenho. Quando preparamos aulas na “normalidade” da vida cotidiana, o fazemos sem criança para olhar, sem casa para arrumar, sem comida para fazer, sem idoso para cuidar ou pelo menos com esses elementos já plenamente inseridos em nossa organização cotidiana. Por isso, não acredito que o isolamento social imposto de maneira imediata possa ser comparado com o trabalho regular sem isolamento, daí não ser possível exigir o mesmo “desempenho”. (FARAGE, 2020)

De acordo com Souza e Evangelista (2020), a pandemia é vista pelo capital como uma janela de oportunidades para inserir o ensino público no modelo de Ensino Remoto. Os autores explicam que, assim como o capital conseguiu avançar com o EAD nas instituições privadas, o caminho também será avançar no ensino público. A intenção

consiste em transformar o professor em um “instrumento multiplicador de largo alcance”, com o objetivo de potencializar a força de trabalho e as maneiras de explorá-las. Quando se usa o argumento de que o professor é um instrumento multiplicador de largo alcance, o que se pretende, do ponto de vista do capital, é substituir a força de trabalho humana por tecnologia, multiplicando exponencialmente a produtividade do trabalho do professor. Como isso é possível na prática docente? O professor cria um conteúdo que fica sob a propriedade da “empresa” e pode ser utilizado infinitamente em várias salas virtuais com muitos alunos, com a necessidade apenas de alguns tutores. Com ênfase no quantitativo, o alcance desse conteúdo é benéfico para a redução de custos da empresa, que poderá descartar a contratação de mais professores qualificados e ampliar o número de alunos e acesso ao conteúdo.

Evangelista e Shiroma (2006), também colocam em relevo uma outra dimensão referente ao ensino remoto. Ao analisar os documentos referentes à questão da educação na América Latina e Caribe, salientaram que no início dos anos de 1990 entrou em ação um plano com o intuito de criar oportunidades de preparo da classe trabalhadora oferecendo mais áreas de formação e especialização. Esse é um ponto importante. Com a ideia de qualificar os trabalhadores para se tornarem competitivos no mercado de trabalho, se oferece um curso e um conhecimento especializado. Segundo esses autores, o principal objetivo é manter alguns países aptos a oferecerem uma mão-de-obra qualificada e de baixo custo para o capital. O EAD cumpriria esse papel. Em um cenário de desemprego estrutural, abre-se a possibilidade para vender os cursos a própria classe trabalhadora, com a promessa de melhor qualificação e preparo. Ao mesmo tempo, a própria categoria de professores passa a ser usuária desse modelo de ensino. Muitos professores já foram formados no próprio sistema de EAD. Evangelista (2017), ressalta que no sistema de EAD os professores passam a receber uma formação que limita seus horizontes reflexivos porque seu conteúdo já foi produzido para esse fim. Trata-se de uma forma de educação que converge para a propagação de visões de mundo menos abrangentes. Nesse percurso há uma desqualificação na formação do professor e na degradação social da própria classe trabalhadora de um país. (EVANGELISTA, 2017).

Minto (2020), ainda ressalta as dificuldades envolvendo as diferenças sociais por parte de professores e alunos que, para poder prosseguir com as atividades, necessitariam de certas ferramentas como computadores, celulares e internet. Farage (2020), também destaca a situação dos alunos com agravantes sociais e financeiros, não tendo as ferramentas nem ambiente adequado para a aprendizagem.

(...) não se pode nem deve pensar a educação só para alguns, ou em privilégio de alguns. O EaD, nesse contexto, como substituição ao ensino presencial, é uma forma de elitizar a educação e aprofundar a desigualdade, o fosso entre ricos e pobres. Em um país tão desigual, direitos se tornam privilégios. A educação presencial, nas instituições públicas de ensino, garante a possibilidade de amenizar essa desigualdade. Assim, as condições desiguais entre nosso(a)s aluno(a)s, por si só, justificam a impossibilidade do EaD ser assumido como substituto ao presencial. Durante a pandemia, o ensino a distância aprofunda a desigualdade e inviabiliza qualquer possibilidade de isonomia no processo de ensino-aprendizagem. (FARAGE, 2020)

5. Parte II O *home office* dos professores da rede pública do Sudoeste Paulista

Após compreender o lugar do *home office* no capitalismo contemporâneo e o setor da educação como um setor econômico alvo dos interesses da acumulação de capital, seguimos com a investigação de como os professores da rede pública na região do Sudoeste Paulista estavam realizando seus trabalhos de forma remota em meio a pandemia. Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo¹² e contamos com a participação de 45 professores. A seguir apresentamos as informações e elementos identificados.

5.1 Descrição do perfil dos professores que participaram da pesquisa

Antes de apresentar como os professores vinham realizando seus trabalhos de forma remota em meio a pandemia, vamos apresentar o perfil dos professores que participaram da pesquisa.

Apenas os professores dos municípios de Guareí, Itapetininga, Campina do Monte Alegre, São Miguel Arcanjo, Paranapanema e Tatuí participaram da pesquisa¹³. Dentre esses, a maior parte foram mulheres brancas que possuíam mais de 30 anos¹⁴, trabalhavam no Ensino Fundamental II e Médio e atuavam como professoras há mais de 5 anos com 6 turmas com mais de 30 alunos por sala.¹⁵ Quanto à condição econômica,

¹² As explicações sobre o caminho percorrido estão contidas na metodologia.

¹³ Do total dos professores que participaram da pesquisa 53,3% atuam na cidade de Guareí, 22,2% em Itapetininga, 8,9% em Campina do Monte Alegre, 8,9% em São Miguel Arcanjo, 2,2% em Paranapanema e 2,2% atua em Guareí e Tatuí simultaneamente.

¹⁴ Dos professores que participaram da pesquisa, 66,7% são do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino; 84,4% se autodeclararam de cor branca; 13,3% pardos e 2,2% de cor preta. Além disso, 24,4% possuem mais de 50 anos; 33,3% possuem de 40 a 49 anos; 28,9% de 30 a 39 anos; 11,1% de 25 a 29 anos e 2,2% com menos de 25 anos.

¹⁵ Em relação a atuação profissional (ensino fundamental I, II e ensino médio), 4,5% responderam que atuam exclusivamente no Ensino Fundamental I, 13,6% no Ensino Fundamental II, 22,7% no Ensino

aproximadamente metade dos professores afirmou ter casa própria, automóvel, receber até dois salários mínimos mensais com uma renda familiar de até 4 salários mínimos.¹⁶

5.2 Como os professores da rede pública estavam realizando seus trabalhos de forma remota em meio a pandemia?

Algumas respostas dos professores nos permitiram identificar os aspectos do processo de precarização do trabalho do professor. Esse é um processo que não se iniciou com a pandemia, mas com ela se aprofundou. Os principais aspectos encontrados que afirmam o processo de precarização foram 1) a presença de professores com contratos temporários; 2) professores com formação em EAD; 3) professores que identificaram a intensificação do trabalho no formato EAD; 4) professores que passaram por adoecimento mental e físico em decorrência do trabalho remoto, entre outros aspectos. A seguir vamos descrever como esses elementos apareceram nas respostas dos professores que participaram da pesquisa. Para efeitos de compreensão, vamos primeiro apresentar os elementos que já existiam antes da pandemia. Posteriormente, vamos apresentar os elementos que surgiram com a realização do trabalho ao longo da pandemia.

Médio; 2,3% responderam que atuam no Ensino Fundamental I e Médio; 4,5% responderam que atuam nos três níveis de ensino e, 52,3% responderam que atuam no Ensino Fundamental II e Médio. Com relação ao tempo de atuação no Ensino Público, 20% dos professores que participaram da pesquisa estão há menos de 5 anos, 15,6% de 5 a 9 anos; 24,4% de 10 a 14 anos; 11,1% de 15 a 19 anos; 20% de 20 a 25 anos; e 6,7% há mais de 30 anos; sendo que nenhum dos entrevistados alegou trabalhar de 26 a 30 anos e 2,2% abstiveram-se em responder. Em relação ao número de turmas com os quais os professores interagem e são responsáveis, 22,2% responderam que trabalhavam com até 3 turmas diferentes; 20% atuavam com 4 e 6 turmas e 57,8% atuavam em mais de 6 turmas. Em relação à quantidade média de alunos por sala, 22,2% responderam que possuíam menos de 30 alunos; 75,6% entre 30 e 40 alunos por sala e, 2,2% possuíam mais de 40 alunos por sala

¹⁶ Considerando que o salário mínimo no período era de R\$ 1045,00, 15,6% dos professores declararam ter recebido, em média, um salário mínimo por mês; 42,2% aproximadamente dois salários mínimos, 24,4% aproximadamente três salários mínimos; 15,6% aproximadamente quatro salários mínimos; 2,2% dos participantes abstiveram-se. Em relação à renda familiar total, 26,7% declararam ter uma renda familiar total de até três salários mínimos; 28,9% dizem ter renda total de até quatro salários mínimos; 8,9% dizem que a renda total é de cinco salários mínimos; 13,3% têm uma renda de até seis salários mínimos; 4,4% possuem mais de seis salários mínimos de renda total; e 17,8% abstiveram-se. Em relação ao acesso a garantias de moradia e transporte, 62,2% dos professores declararam possuir casa própria; 31,1% não possuíam casa própria; 4,4% se encontram financiando um imóvel; e 2,2% abstiveram-se. No caso dos automóveis, 77,8% dos professores que participaram da pesquisa declararam que tinham automóveis próprios.

5.3 Contrato ou concurso público?

Dos professores que participaram da pesquisa, 44,4% informaram que se inseriram no ensino público por meio de concurso público, 46,7% informaram que foi por meio de contratos e 8,9% preferiram não responder. Esse dado sinaliza que a maioria dos professores que participaram da pesquisa já estavam atuando em condições de trabalho precário. O professor que trabalha por contrato é um trabalhador temporário. Essa condição já é a condição do trabalhador precário porque o contrato por tempo determinado retira do trabalhador a estabilidade e o acesso aos direitos trabalhistas como tem um trabalhador com registro em carteira de trabalho, como no caso dos professores efetivados por concurso público. Os professores que são inseridos como docentes por meio do contrato, segundo a APEOSP¹⁷ são classificados como categoria O¹⁸. Nessa categoria, os professores trabalham por tempo determinado e quando finda o tempo do contrato, ficam sem trabalho e sem salário, não há plano de carreira, não acessam as gratificações de tempo de serviço e a evolução funcional do salário etc. O salário se refere apenas as horas trabalhadas.

Segundo a Apeoesp, hoje são 194.300 os professores na educação básica do estado. Do total, 65.500 são efetivos, 29.900, categoria O e o restante se divide em outras tantas, como a F. "Essa [a O] foi a única categoria de professores que de 2017 para 2018 cresceu. Teve um aumento de 19,7%, enquanto as outras diminuíram. Ou seja, o estado de São Paulo está aumentando o contrato precário e reduzindo o que possui melhores condições de trabalho". (APEOESP, 2018)

Segundo as informações do sindicato:

(...) os professores contratados pela LEI COMPLEMENTAR Nº 1.093, DE 16 DE JULHO DE 2009 possuem contratos válidos pelo período de um ano. Por uma questão econômica: é muito mais barato para a Administração Estadual contratar um professor por um prazo determinado limitado ao ano letivo, sem o registro na Carteira de

¹⁷ APEOSP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

¹⁸ Em 2009, a Lei Complementar 1.093, promulgada por Serra, cria a categoria O, cujos contratos passaram a ser firmados por tempo determinado. Antes disso, professores temporários vinham sendo contratados pela Lei 500/1974, como substitutos de docentes efetivos. De lá para cá, algumas alterações foram sendo feitas, como, por exemplo, a possibilidade de prorrogação do prazo máximo da contratação (três anos) por mais um ano. (APEOESP, 2018)

Trabalho e sem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, do que manter regularmente um professor efetivo na função, que recebe salário no período das férias escolares. Além disso, os professores efetivos têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato. (APEOESP, 2013)

Isso indica que muitos professores que participaram da pesquisa começaram o *home office* durante a pandemia já como professores em condição de trabalho precário.

5.4 A formação dos professores: uma formação precária?

Segundo Evangelista (2017), muitos professores foram formados no próprio sistema de EAD e isso se coloca como um problema. Um dos problemas destacados pela autora é que isso desencadeia um processo de formação de um professor dentro de uma estrutura de conhecimento distante de uma perspectiva crítica, incorporando visões de mundo mais restritas. A pesquisadora afirma que há uma desqualificação na formação da categoria. Em nossa pesquisa, embora esses números não tenham sido expressivos, o fenômeno apareceu. Dos que participaram da pesquisa 17,7% tiveram sua formação por meio do ensino a distância ou no formato híbrido ¹⁹. E quanto à formação dos professores que participaram da pesquisa, 51,1% tinham especialização e 4,4% possuíam mestrado. Esses dados nos mostram que metade dos professores que participaram da pesquisa buscam dar continuidade ao processo de formação acadêmica, o que para o capital pode ser interpretado como oportunidade de mercado.

5.5 Condições de trabalho (*home office*) dos professores durante a pandemia

A primeira informação que vamos salientar sobre o *home office* na pandemia é a de que quase a metade dos professores que participaram da pesquisa, disseram ter perdido algum familiar, ou algum conhecido próximo pelo adoecimento provocado pelo corona vírus, o que nos leva a afirmar que estavam vivenciando a experiência do luto. Além disso, 11,1% dos professores participantes da pesquisa, afirmaram que até o

¹⁹ 55,6% indicaram que foi por meio do ensino presencial em instituição privada; 8,9% por meio do ensino à distância em instituição privada; 2,2% em modalidade híbrida em instituição privada; 26,7% por meio do ensino presencial em instituição pública; 2,2% por meio do ensino à distância em instituição pública e 4,4% por meio da modalidade híbrida em instituição pública.

momento da pesquisa alguém de dentro da sua casa havia contraído o vírus, e aproximadamente metade afirmou possuir algum familiar (fora de sua casa) que contraiu a doença. Esses dados explicitados são importantes na medida em que revelam as condições subjetivas e emocionais com as quais a categoria vem realizando o *home office*.

Quanto à prática do *home office* no momento da pandemia, quase a totalidade dos professores que participaram da pesquisa (93%) consideraram ter uma carga de atividades acima do normal.²⁰ Esses dados se agravam quando colocamos lado a lado o aumento da carga de trabalho com a dificuldade em realizar o *home office* em ambiente doméstico. Mais da metade dos professores que participaram da pesquisa possuíam crianças em casa²¹ e identificaram como problemas enfrentados para se trabalhar em ambiente doméstico, conciliar o trabalho e a família. Além disso, metade dos professores informaram que havia muita dificuldade em delimitar os horários de trabalho dos horários livres (domésticos/pessoais). A seguir, apresentamos algumas respostas dadas pelos professores:

- (...) dificuldade em conciliar trabalho com ambiente familiar.
- (...) falta de espaço adequado.
- (...) Estresse, por desempenhar múltiplas funções como mãe, esposa, Dona de casa e professora ao mesmo tempo
- (...) Cuidar do filho pequeno e conciliar com o trabalho. Pois esposa trabalha fora e não tem mais a creche devido a pandemia
- (...) Moro em imóvel com muito barulho ao redor. Falta de espaço. Privacidade do descanso acabando que o trabalho está dentro do meu ambiente de repouso descanso e lazer com a família.

Quanto à especificação do tipo de impactos negativos e problemas que os professores experienciaram, aproximadamente 80% dos professores que participaram da pesquisa salientaram o estresse emocional, 68,2% ansiedade, 47,7% irritabilidade, 47,7% falta de sono, 45,5% problema de visão e 40,9% dores na coluna. Sendo que muitos desses sintomas são vivenciados conjuntamente.

²⁰ 64,4% dos professores destacaram que a carga foi maior, 28,9% perceberam uma carga um pouco maior; 4,4% perceberam a carga do trabalho em casa como equivalente ao trabalho habitual e, 2,2% perceberam uma grande diminuição na carga de trabalho.

²¹ 33,3% disseram não haver nenhuma criança/adolescente; 40% disseram haver uma criança/adolescente; 17,8% declaram haver duas crianças/adolescentes; 4,4% disseram morar com três crianças/adolescentes e 4,4% disseram morar com quatro crianças/adolescentes. Em relação às idades das crianças/adolescentes, 26,6% dos professores que participaram da pesquisa responderam que morando consigo há pelo menos uma criança com menos de cinco anos; 13,3% têm pelo menos uma criança com idades entre 5 e 10 anos; 24,4% têm pelo menos uma criança com até quinze anos de idade e, 15,5% têm pelo menos um adolescente com mais de quinze anos.

Perguntamos se os professores tiveram algum gasto fora de seu orçamento habitual para que fosse possível o trabalho remoto. A maioria destacou as despesas com internet, computador, celular e alguns citaram gastos com papel e tinta de impressora. A seguir, apresentamos algumas respostas dadas pelos professores:

Sim, precisei adquirir o novo aparelho de celular, pois o anterior não possuía memória que suportasse a quantidade de vídeos, fotos e arquivos em geral.

Sim. Tive que contratar um plano de internet em casa, que não tinha antes da pandemia.

Não comprei nada pois não tenho condições.

Além desses aspectos, os professores que participaram da pesquisa alegaram que seus gastos se ampliaram. Quase 50% identificaram que seus gastos haviam aumentado. E mais de 60% confirmaram que a ampliação dos gastos vinha das contas de gás, energia elétrica, internet etc. Esses dados nos informam aspectos importantes para refletirmos a questão da precarização do trabalho. Durante a pandemia ocorreu a transferência para o trabalhador do custo do trabalho realizado em ambiente doméstico. Quase 80% dos professores afirmaram que o aumento dos gastos foi superior a possibilidade de aumento de economias.

Quanto à questão de ensino aprendizagem – professor aluno, quase 80% dos professores que participaram da pesquisa destacaram que ocorreu uma queda na participação dos alunos e 80% dos professores avaliaram o ensino remoto como ruim e intermediário. Dentre as principais dificuldades deram ênfase ao acesso à internet e a falta de aparelho tecnológico por parte dos alunos, falta de acompanhamento e falta de concentração dos alunos, falta de alimentação escolar por parte dos alunos, falta de uma estrutura social. Quase 70% dos professores destacaram que apenas 60% dos alunos estão participando das aulas.

Quando abordados sobre as gratificações advindas desse período de ensino remoto, os comentários foram:

Passado o tempo de adaptação, gostei muito do trabalho remoto. Posso estar mais em casa com minha família e trabalhar no horário que é melhor para mim

É uma preocupação constante, onde ficamos ansiosos pela volta e com receio de voltar sem a vacina;

Me sinto grata, pois mesmo a distância muitos alunos não deixaram de realizar as atividades propostas.

Ao perguntar sobre às perspectivas de trabalho diante desse novo contexto. Os professores salientaram que:

Houve grande avanço na inserção de tecnologias para o aprendizado remoto e vejo isso como algo muito positivo e que permanecerá após a pandemia;

Apesar de tentar realizar o trabalho da melhor maneira, esta ficando a parte prática, o que atrapalha a aprendizagem dos alunos;

As vezes me sinto falho por não poder ajudar e ensinar os alunos da forma devida;

Infelizmente o trabalho remoto, pelo menos onde resido e a maioria dos meus alunos também não funcionou, devido ao acesso aos recursos digitais tanto por questão técnica quanto financeira;

Uma bagunça. Sinto-me insegura e não acredito que essas mudanças como o ensino híbrido funcione;

Em relação aos recursos mais utilizados para desenvolvimento de atividades durante o período de pandemia, o WhatsApp foi utilizado por 97,7% dos professores, o e-mail por 54,5%, o Google Classroom por 36,4 % e o Google Meet por 18,2% dos professores. Outras ferramentas como Facebook, Instagram, Zoom, Google Forms, entre outros, também apareceram, porém, com menos adesão. Vale ponderar que 35,5% dos professores informaram que não estão realizando encontros síncronos com os alunos. Essa é uma informação relevante, visto que se constitui como um elemento para inserir na reflexão em relação à qualidade do ensino remoto (ensino fundamental I, II e ensino médio) que se passa sem uma interação direta entre professor e aluno. Muitos autores referidos na revisão da literatura destacaram a importância dessa interação e a ausência dos encontros como uma precarização da Educação em prejuízo à formação do aluno e a prática docente.

Ainda em relação aos ambientes virtuais, foi pedido para que os professores elencassem seus níveis de familiaridades com as ferramentas virtuais. 37,8% dos professores possuíam um bom nível de familiaridade com as plataformas; 35,6% possuíam uma familiaridade mediana; 26,7% possuíam pouca ou nenhuma familiaridade. Em relação à adaptação ao uso dessas ferramentas, 15,6% dizem não ter tido nenhuma dificuldade; 17,8% tiveram pouca dificuldade; 31,1% tiveram dificuldades consideradas medianas; 28,9% tiveram um pouco mais de dificuldade e 6,7% tiveram muitas dificuldades.

Ao serem questionados sobre quais equipamentos utilizavam para suas atividades: os celulares apareceram como sendo utilizados por 93,3% dos professores;

computadores móveis utilizados por 37,8%, computadores domésticos por 37,8% e computador de uso compartilhado utilizado por 24,4% dos professores.

Com relação às dificuldades enfrentadas ao utilizar os recursos tecnológicos para a comunicação com os alunos em ambientes virtuais, podemos ver a seguir algumas das queixas mais frequentes:

(...) a qualidade da internet que muitas vezes não atende às necessidades de professores e alunos ou, até mesmo, a ausência do serviço: “Infelizmente o acesso à internet é restrito, moro na zona rural, assim como a maioria dos meus alunos. (...)”.

(...) indisponibilidade de equipamentos adequados,

(...) dificuldade em explicar e se expressar em ambiente virtual, Dificuldade de expressar com clareza para os alunos; Muitas das vezes a internet cai deixando os alunos Ansiosos”.

(...) a falta de preparo para o uso de tais tecnologias: “recursos amadores e de pouca capacidade (memória, resolução, processamento)”;

Ao se tratar de treinamento prévio para dar aulas em ambientes virtuais, 53,3% dos professores que participaram da pesquisa informou ter recebido algum tipo de preparo. Desses, um pouco menos da metade tiveram incentivo da instituição em que trabalham e, menos de 10% buscaram por iniciativa própria. As opiniões em relação a esse treinamento foram majoritariamente positivas:

O Governo estadual fez um treinamento de dois dias, disponibilizou vídeos e Lives para aprendermos a utilizar os instrumentos oferecidos.

No meu caso o impacto foi positivo”; “Foi bom. Muitos pontos que não tinha conhecimento foi aprendido, uma delas foi sobre os locais para se fazer um podcast, também conhecer mais e melhor as ferramentas tecnológicas”.

Por fim, foi dado aos professores a oportunidade de se expressarem acerca de outros problemas e considerações que, porventura, estivessem dispostos a compartilhar. A seguir vamos apresentar algumas considerações:

A criação de políticas públicas relacionadas ao ensino, sem a preparação dos professores, infelizmente são ações bem intencionadas, mas mal planejadas que não correspondem as realidades existentes no ensino público. E que nossos governantes fazem parecer que são sucessos através de avaliações objetivas que coletam falsos resultados;

Os alunos sabem que serão promovidos, por isso não se esforçam. A maioria não está interessada em aprender, mas sim em terminar a escola;

Desigualdades sociais refletiram no aprendizado dos alunos mais carentes nesse momento, pois não tiveram as mesmas oportunidades de frequentar as aulas remotas e realizar as atividades”;

Considerações finais

Durante a pandemia o *home office* recebeu holofotes. Pelo *mainstream* foi considerado um caminho positivo e sem volta no mundo do trabalho. Afinal, quem não gostaria de trabalhar em casa? É desse lugar que estudos do MIT ranquearam os países em relação a prática do *home office*, considerando os últimos colocados aqueles que estavam atrasados nesse processo. Esse foi o nosso ponto de partida. Identificamos o fenômeno e a forma como vinha sendo explicado. Seguimos desse ponto para entender o *home office* no setor da educação e algumas perguntas foram surgindo. Poderíamos exigir do setor da educação essa agilidade para introduzir o *home office*? Havia algo que não estava sendo ponderado? Seguimos o estudo buscando realizar uma pesquisa crítica levando em conta duas questões norteadoras: qual o lugar do *home office* no capitalismo contemporâneo? Como os professores da rede pública do ensino fundamental e médio do Sudoeste Paulista estavam realizando seus trabalhos de forma remota (*home office*) em meio a pandemia?

Pela revisão de alguns autores, descobrimos que no capitalismo contemporâneo, regido pela acumulação financeira há uma forte pressão sobre o mundo do trabalho. Há que se reduzir custos, e para isso, as leis são burladas pelo capital ou, então, reformuladas, daí o processo de precarização e superexploração do trabalho. O *home office* ocupa esse lugar. Mais complexo fica quando introduzimos a questão das TICs e nos referimos ao setor da educação. Além do controle das TICs lançando o capitalismo de vigilância, o setor da educação torna-se alvo desse segmento. Professores em *home office* carregam consigo o pacote completo: menor custo, maior escala, conteúdo apropriado, mimetizado etc.

A partir desse referencial, seguimos com a pesquisa empírica que nos revelou dois aspectos importantes. Os professores em *home office* que participaram da pesquisa já eram, em sua maioria, professores precarizados, contratados por tempo determinado. E a pandemia aprofundou essa condição. Aprofundou porque em *home office*, além do

fator econômico, entendido como o aumento dos custos domésticos (água, luz, internet, gás etc), também identificamos o fator emocional e físico desencadeados por um trabalho sem condições de ser executado. Aproximadamente 80% dos professores destacaram o estresse emocional com consequências físicas (ansiedade, irritabilidade, falta de sono, problema de visão e dores na coluna).

A prática docente em *home office* exige instrumentos de trabalho que antes estava sob responsabilidade do empregador. Para realizar o trabalho, o professor precisa de cadeiras e mesas adequadas, computador, acesso à internet, iluminação etc. tudo para garantir as condições de trabalho necessárias para reduzir impactos à saúde física e mental. Quem vai arcar com esses gastos quando essa atividade é realizada na casa do trabalhador? Além disso, os desafios da prática docente realizada em ambiente doméstico são muitos. O ambiente doméstico tem prioridades que são hierarquizadas a partir de diferentes lógicas e dinâmicas familiares, que não correspondem à lógica do trabalho assalariado ou à lógica dos negócios. Quando o ambiente de trabalho é transferido para a casa do trabalhador isso expõe o trabalhador a tensões e conflitos profundos que precisam ser administrados, gerenciados pela lógica do trabalho assalariado, muito embora façam parte de uma rotina que extrapola essa dimensão. O efeito disso na relação ensino-aprendizagem é profundo. E isso sem levar em conta as condições socioeconômicas dos alunos. A pesquisa identificou pouca aderência dos alunos no envolvimento com as atividades. Como estamos também preocupados com a questão do desenvolvimento do Sudoeste Paulista, alertamos para o cuidado com essa dimensão, lembrando que muitos dos processos em curso têm seus determinantes fora da fronteira geográfica regional e até nacional.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, D. O ato docente na era da sua reprodutibilidade técnica. **A terra é redonda**. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/ensino-remoto/>. Acesso em 26 de setembro de 2021.

MINTO, L. W. Educação em tempos de Pandemia. **ADUSC**. 2020. Disponível em: <https://www.portal.adusc.org/educacao-em-tempos-de-pandemia-professor-lalo-minto-da-unicamp-critica-o-improviso-na-ead/> Acesso em 16 setembro de 2020.

BUARQUE, M. Categoria O: número de professores precarizados cresce em São Paulo. **APEOESP**, 2018. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/>. Acesso em 28 de setembro 2021.

Chesnais, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século, *Economia e Sociedade*, Campinas, (5): 1-30, dez.1995.

EVALGELISTA, O.; SOUZA, A. G. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador; **Contrapoder**. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/> Acesso em 20 de setembro de 2020.

ENGELS, F. A situação da Classe trabalhadora em Inglaterra. Editora Afrontamento, 1975.

MINTO, L. W. O que tem sido implementado como Ead, quase sempre, é um tipo de ensino precário. **Esquerda Diário**. 2020. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Lalo-Minto-O-que-tem-sido-implementado-como-EaD-quase-sempre-e-um-tipo-de-ensino-precario> Acesso em 23/09/2020. Acesso em 25 de setembro 2021.

EVANGELISTA, O. faces da tragédia do docente no Brasil. XI Seminário Internacional de la red Estrado. Movimentos Pedagógicos y Trabajo Docente em tempos de estandarización. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf Acesso em 20 setembro 2020.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global, **Revista de Educação PUC** – Campinas, Campinas, n.20, p.43-54, junho 2006.

FERNANDES, F. Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina. Zahar editores, 1975.

FURTADO, C. A nova dependência. Dívida externa e monetarismo. Editora Paz e Terra, 1982.

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. 2ª ed. Editora Penso, 2012.

BIGARELLI, B. Brasil é o quinto país com maior dificuldade para o home office. **Jornal Valor Econômico**. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/noticia/2020/06/29/brasil-e-o-quinto-pais-com-maior-dificuldade-para-o-home-office.ghtml>. Acesso em 13 de julho 2020.

LUCENA, J. P. O teletrabalho e o controle do trabalhador à distância = The telework and the control of the worker from distance. Revista eletrônica: acórdãos, sentenças, ementas, artigos e informações, Porto Alegre, RS, v. 11, n. 187, p. 50-64, dez. 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12178/81744>. Acesso em: 16 de julho de 2020.

LUPATINI, M. P. O capital em sua plenitude. Alguns dos traços principais do período contemporâneo. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Rio de Janeiro, 2015.

MELLO, A. Teletrabalho (Telework): O Trabalho em Qualquer Lugar e a Qualquer Hora. Rio de Janeiro: Qualitymark. 1999. p. 1-81.

OLIVEIRA, A. B. de. Processo de Industrialização. Do capitalismo originário ao atrasado. São Paulo: Editora UNESP, Campinas, SP: Unicamp, 2003.

PARRA et al. Infraestrutura, Economia e Política Informacional: O caso do Google Suite For Education. In Mediações, Londrina, V.23 N1, p.63-99, jan-abr, 2018. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32320>. Acesso 13 de agosto de 2020.

Professores Temporários – Direitos. **APEOESP**. Disponível em: <http://apeoesprp.blogspot.com/p/professores-temporarios.html>. Acesso em 28 de setembro de 2021.

ROSENFELD, C. L.; ALVES, D. A. de. Autonomia e Trabalho Informacional: O Teletrabalho. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 207-233, jan./2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 26 junho. 2020.

SERRA, P. O Teletrabalho: conceito e implicações. **Informação e comunicação online**, Covilhã, v. 3, p. 163-187, jan./2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/518>. Acesso em: 29 junho. 2020.

THOMPSON, E. P. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

WEIL, SIMONE. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.