

3

PROJETOS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO: TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA*

Marina Barbosa Pinto
Eblin Farage

Introdução

Nossa reflexão procura diferenciar os aspectos estruturantes do debate sobre o trabalho docente e os aspectos conjunturais salientados pelo período da pandemia do novo coronavírus, identificando os elementos do projeto do capital para a educação intensificados no tempo presente.

Debater a organização do exercício da docência exige reconhecê-la como trabalho. Significa, portanto, entendê-la como produto do atual estágio de organização da divisão social e técnica do trabalho, construído na correlação de forças entre os sujeitos coletivos. A educação é objeto das ações governamentais, há um investimento de seus quadros em esforços administrativos para reformular as diretrizes para o ensino e adequar a educação às exigências do mercado no mundo globalizado, em especial diante da crise de acumulação que vive o sistema. A educação sendo um serviço, como define a Organização Mundial do Comércio (OMC), torna-se uma mercadoria lucrativa, além de ser um imprescindível polo de disseminação e consolidação de ideologia a serviço da ordem. Ao ser fundamental para o capital e seus governos, torna-se, ao mesmo tempo, campo de disputa entre os projetos que as classes apresentam para a sociedade e para a própria educação.

A resultante deste movimento de disputa produz alterações da concepção de educação, suas prioridades, sua construção como direito social, suas diretrizes de ensino, até suas determinações no trabalho docente. Nossa reflexão tratará centralmente do tema no âmbito das universidades federais públicas, entendendo esse recorte como parte de uma totalidade que envolve, nos mesmos determinantes e processos, o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras que exercem o magistério nas diferentes esferas e instituições de atuação profissional, guardada as particularidades de cada segmento.

O ensino superior no Brasil é por nós compreendido como resultado de um processo de amplas e longas disputas entre projetos distintos de sociedade e de formação. Um projeto em disputa, em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior. Uma disputa que tem início na definição do próprio caráter da educação, se pública e/ou privada. Para os que compreendem que a educação é um direito social de todo(a)s, a educação deve ser laica, gratuita, socialmente referenciada e pública. Para outros, a educação é um produto e, nesse sentido, deve ser tratada como uma mercadoria e servir aos interesses do desenvolvimento capitalista, podendo ser vendida e esvaziada de sentido social.

O momento imposto pela pandemia, que trouxe como exigência o isolamento social, emite sinais de que colocará em prática elementos estruturantes do capital para a educação que, ao longo dos últimos trinta anos, foram objetivo de disputas e resistência, quais sejam: a) o aligeiramento da educação; b) o ensino remoto como modali-

*DOI- 10.29388/ 978-65-86678-38-3-0-f.71-88

dade central e não apenas auxiliar; c) a desestruturação da educação pública superior, abrindo ainda mais espaço para a iniciativa privada; d) a desvalorização do fazer docente, secundarizando o papel do professor no processo de ensino aprendizagem; e e) a ampliação das formas de apropriação do fundo público via utilização das tecnologias de informação privadas pelo setor público, intensificando, entre outras coisas, a subordinação ao capital.

A crise internacional do capital e os rebatimentos para a educação superior

O determinante do processo em curso é a crise de acumulação que atinge o capitalismo mundial.¹ Como forma de enfrentamento a esse processo, a burguesia de primeiro mundo, com a colaboração ativa das burguesias que atuam localmente nos países periféricos, redefine suas ações de modo a recuperar a rentabilidade do capital. Esse quadro se arrasta desde os anos 1970, mas se agudiza nos tempos atuais, pois as estratégias adotadas pelo capitalismo não resultaram na solução pretendida, qual seja, a recuperação das taxas de lucro que, diante da crise estrutural do capital, não é possível. Para Mészáros (2015, p. 01):

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

O modelo adotado envolve reestruturação da relação direta entre o capital e o trabalho. Produz-se mudanças na forma de absorção e controle da força de trabalho, cujo objetivo é reduzir os custos do capital quando se estabelece a contratação do trabalho.² Há reestruturação do modo de operar do capital em seu processo de reproduzir-se crescente e permanentemente como riqueza para o capitalista: é a opção pela financeirização do capital em detrimento da priorização do investimento produtivo.³ Por último, mas tão decisiva quanto as anteriores, em especial para os países periféricos como o Brasil, há mudança estrutural do Estado no que se refere aos processos de regulação da ação do capital e de reprodução da força de trabalho.

A crise estrutural do capitalismo, que supera em termos de qualidade e importância as crises cíclicas, é marcada, a partir da década de 1970, pela impossibilidade de recuperar as taxas de lucro do capital. Assim, o capitalismo busca novas formas para garantir sua ampliação e reprodução, podendo ser resumido em seis elementos estruturantes, quais sejam: a) o aprofundamento da desigualdade e a ampliação do fosso entre ricos e pobres no interior de cada país e entre os países; b) a necessidade de reconfiguração do papel do Estado, com restrição de sua ação social; c) a ampliação do uso da força para a manutenção do controle social sobre os(as) trabalhadores(as); d) o

¹ Uma análise crítica do processo de crise mundial do capitalismo encontra-se em Chesnais (1999).

² A marca desse processo pode ser sintetizada na noção de flexibilização, que é densamente trabalhada por Harvey (1996), no que se refere à mudança no processo de produção e troca de mercadorias, e por Antunes (1985), no que diz respeito às relações de trabalho.

³ Sobre a mundialização do capital, uma produção que nos apresenta a estrutura central deste processo é a de Chesnais (1998).

aumento do pauperismo; e) uma nova morfologia do trabalho, que redesenha o mundo do trabalho e f) o recrudescimento do conservadorismo, na busca de ampliação do domínio social.

O contexto mais precípuo que orienta nossa reflexão é a contrarreforma do Estado, que tem implicações diretas para as universidades públicas no país. Na atualidade, o discurso dominante segue sendo o mesmo das últimas três décadas: crise fiscal originada, sobretudo, pelo endividamento público e o populismo econômico. No Brasil, temos a base desta proposição com Bresser Pereira, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, quando, sob suas diretrizes, o Estado, paulatinamente, deixou de exercer funções diretas nas áreas de saúde, educação e assistência social para repassá-las a organizações públicas não estatais, terceirizando a execução das políticas sociais ou mesmo privatizando áreas estratégicas. A década de 1990 marca a contradição entre o início do desenvolvimento da política neoliberal no Brasil e a luta pela efetivação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que, apesar de traços liberais, traz em seu conteúdo importantes conquistas para a classe trabalhadora.

Uma nova configuração do Estado passa a ser exigida, incluindo distintos setores no aparelho estatal: 1) núcleo estratégico – Presidência, cúpula dos Ministérios e Tribunais Federais; 2) atividades exclusivas do Estado – agências reguladoras para fiscalização de políticas; 3) atividades não exclusivas do Estado – organizações sociais para execução de políticas. Os contratos de gestão tornaram-se a “ponte” entre a elaboração e a execução, bem como, uma das principais formas de apropriação privada do fundo público. Ao núcleo estratégico cabe a definição de objetivos, critérios, avaliação e, às organizações sociais, a execução, a qual, na maior parte das realidades, é realizada por trabalhadores terceirizados e fiscalizada pelas agências reguladoras do Estado, constituídas por servidores públicos e contratados.

Esse mesmo processo também se intensifica na educação superior, do qual o projeto FUTURE-SE,⁴ proposto pelo governo Bolsonaro, é uma expressão. Nesse modelo, as universidades, apesar de serem preservadas como instituições públicas, vão pouco a pouco deixando de ser estatais, por não terem a totalidade de seus recursos advindos dos cofres do Estado – mas das parcerias público-privadas de diferentes modalidades e tonalidades. Aqui o “canto” entoado é o da oficialização das fundações públicas de direito privado sob nova retórica: as redefinições entre o público e o privado dadas pelo Marco Legal de Ciência, Tecnologia (MLCT).⁵ Ambas as opções asseguram a criação de relações contratuais entre um ente privado (seja pessoa física ou jurídica) e a instituição pública. Com esse quadro, consolida-se a tão desejada flexibilidade, racionalizando os papéis sociais e o uso dos recursos; retomam-se as relações privadas no âmbito do Estado, gerenciando-as pelo caráter privado e abolindo, mais uma vez, seu conteúdo público e gratuito.

A inserção da universidade neste projeto é o seu vínculo direto com o setor produtivo. Nesse contexto, se processa uma reforma educacional que ocorre na esteira das transformações no mundo do trabalho. Países que integram o mercado mundial com produtos de alto valor agregado têm demandas para universidades e centros de pesquisa. Os países onde os produtos simples e primários têm a vantagem do baixo custo do trabalho – à custa da intensa exploração dos trabalhadores – vão ter sistemas

⁴ O FUTURE-SE, intitulado “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras”, é mais um projeto de contrarreforma universitária do governo Bolsonaro, sendo inicialmente apresentado no dia 16 de julho de 2019. O programa, que sofreu muitas críticas da comunidade acadêmica de sua forma ao conteúdo, representa um dos mais graves ataques à educação pública superior brasileira. Em junho de 2020, já em sua terceira versão, foi transformado em projeto de lei e enviado para aprovação no Congresso Nacional.

⁵ Marco Legal de Ciência e Tecnologia MLCTI Lei 13.243/2016 promulgada em 11 de janeiro de 2016, ficou conhecida como Marco Legal de Ciência Tecnologia e Inovação de 2016

de ensino mais simplificados, reservando para alguns poucos centros de pesquisa a excelência de realizá-las.

Sob essa configuração econômica na educação, os países estão sendo pressionados a adequar seus sistemas educacionais à menor demanda de conhecimento avançado. Como parte da estratégia de superação da crise, são produzidas inovações tecnológicas e organizacionais e, na disputa pela maior taxa de acumulação do capital, a educação se fortalece como “verdadeira riqueza das nações”. Diante da ideologia de que esse quadro é inevitável, que não há alternativa para a humanidade fora das contrarreformas propostas pelo modelo capitalista em vigência, a consequência óbvia indicada para a educação é se adequar ao “novo capitalismo”, intelectualizado e moderno. O ensino, então, se coloca a serviço do mercado, ainda que na retórica se formule a serviço da sociedade. Mas o desvendamento se sucede a uma pergunta básica: de que sociedade? A do mercado, a dos capitalistas.

Afirmar que é uma reforma em curso exige reconhecer que diferentes medidas, ao longo dos últimos 30 anos, foram moldando a alteração do papel social da universidade pública brasileira e desenhando uma “nova universidade pública”. Os pilares dessa reforma em curso, já na década de 1990, estavam explicitados no documento do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE): “Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos” (BRASIL, 1995, p. 09). Em suma, um documento definidor das políticas estatais, elaborado pelo governo federal, assume que Estado e mercado caminharam juntos no fortalecimento do capitalismo ao longo de toda a história brasileira desde a República.

Os diferentes governos desde o período da redemocratização optaram pelas orientações neoliberais apresentadas por Bresser Pereira e, em maior ou menor escala, aprofundaram as alterações estruturais do Estado ao utilizar, como pressupostos de suas ações para o mundo do trabalho, as políticas do Banco Mundial (BM) para a periferia do capitalismo. A educação pública brasileira foi desconstruída como direito social, sendo privatizada em larga escala e submetida a uma lógica empresarial. Exemplos dessa lógica na educação são a certificação em larga escala, a fragmentação do ensino e dos conhecimentos, o aligeiramento da formação profissional, a lei de inovação tecnológica, o MLCT e o caráter produtivista como ordenador do exercício da docência. Essa desconstrução veio acompanhada de algumas medidas que sinalizaram “democratização do acesso à educação” para os segmentos mais pauperizados da população brasileira, através de programas e políticas, tais como: Programa Universidade para Todos - PROUNI, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, Ensino a Distância – EaD, política de cotas, Projeto Escola na Fábrica, universidades tecnológicas, cursos sequenciais, cursos de formação geral e de formação profissional. Medidas carregadas de contradições, haja vista estarem inseridas no projeto estratégico do capital para a educação e, portanto, não alterarem a base estrutural da educação excludente e elitista que marca o nosso país.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que, mesmo com a estruturação precária, a expansão universitária dos últimos 10 anos foi responsável pela ampliação do acesso de jovens pobres na universidade pública, assim como de negros e negras, povos indígenas, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos (LGBTTI) e quilombolas. Ou seja, a universidade pública brasileira se tornou, sem nenhuma dúvida, mais popular, mais democrática e mais diversificada, contribuindo para dar visibilidade aos que o capitalismo quer tornar invisíveis. A expansão das universidades federais aconteceu de forma significativa, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passando de 45 instituições com 148 *campi*, em 2002, para 327 *campi* de 65 universidades, em 2015. Vale ressaltar que algumas das chamadas “novas universidades” foram fruto do desmembramento de antigos *campi* de universidades federais, mas, ainda assim, representam uma expansão.

A definição do papel social das universidades está diretamente vinculada à formação econômica, social e política em que tais instituições estão inseridas, mas, para nós, deve ser sempre discutida tendo como premissa a educação como um direito social. Podemos afirmar que há um avanço na desconstrução da educação como um direito social e, também, uma desconstrução da educação pública, no sentido mais pleno que a palavra pública pode ter. A palavra pública, inclusive, não precisaria ser adjetivada como gratuita, democrática, pois, se trabalhamos com o conceito central de público, abarcamos todas essas dimensões.

Essas modificações redefinem o papel da universidade brasileira. Redefinição que pode ser identificada pelo perfil da composição da educação superior no Brasil, como apontado por Sguissardi (2008). No início da ditadura militar, 61,6% do ensino superior era público e 38,4% privado, em dez anos o quadro se modifica drasticamente, passando as instituições privadas a controlarem 63,6% das matrículas enquanto as instituições públicas ficavam com 36,4%. Hoje, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2016, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), 82,3% das matrículas em 2016 foram em instituições privadas de ensino, demonstrando a grandiosa mercadoria que a educação superior se transformou.

Ao longo da história da classe trabalhadora em nosso país, travamos uma dura luta contra o capital e tivemos como marco central dessa disputa a construção de um projeto para a sociedade. Nessa luta, alcançamos uma série de conquistas que nos permitiram impor certo limite à voracidade lucrativa do capital. Com todas as restrições críticas e os limites que tivemos na Constituição de 1988, essa, pelo protagonismo dos movimentos sindical, estudantil e populares, previu, assumiu, reconheceu e oficializou a noção do direito social como algo que é de responsabilidade do Estado e executado a partir de um fundo público. Essa noção de direito carrega em si, nos marcos do sistema – ainda que desse sistema tributário, injusto e corrupto –, uma redistribuição da riqueza socialmente produzida; redistribuição condicionada ao grau e à profundidade que a correlação de forças entre as classes sociais, a força e a expressão de ação que o movimento dos trabalhadores, o movimento dos estudantes e o movimento popular logram acumular nos diferentes períodos de suas trajetórias.⁶ Na consolidação dos direitos sociais no Brasil, observa-se uma especial particularidade de nossa formação social e das lutas da classe trabalhadora: sua conformação passa pela mediação do Estado, que dá materialidade aos direitos a partir das políticas sociais (NEVES, 1999).⁷

Nesse sentido, põe-se em perspectiva o empresariamento da educação que se fez possível pelas políticas estatais e transformaram a educação em um serviço e em um “bem público” passível de execução por qualquer cidadão, qualquer grupo empresarial, qualquer segmento da sociedade. Ao Estado, redefinido o seu papel, cabe supervisionar esse processo. Nesses termos, a educação deixa de ser uma política pública e, por consequência, a universidade passa a ter outro papel, que longe está de ser o que, desde sua origem, tem demarcado sua consolidação – o espaço da produção do conhecimento, do debate de ideias, da formação de profissionais críticos com funda-

⁶ Para aprofundar esta análise, ver Netto (1999).

⁷ Cf. Neves (1999).

mento teórico e competência técnica para ler a realidade brasileira e, inserida nela, ser capaz de transformá-la.

Evidencia-se, nesse contexto, a instalação de um tipo de universidade para a atual etapa de acumulação do capital, a qual redefine as suas relações, seu lugar frente às exigências da inserção subordinada do Brasil no cenário econômico mundial, produzindo, assim, a alteração da formação acadêmica oferecida. Esse processo transita da privatização direta, passando pelo novo modelo de gestão, introduzindo o padrão gerencial, e é coroado com a quebra de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é substituída pela fragmentação e hierarquização entre esses componentes. E, no tempo presente, a disputa ideológica com o conservadorismo e reacionarismo, na perspectiva obscurantista e anticiência que se apresenta no país.

O desdobramento central desse movimento é uma profunda alteração do trabalho docente (SGUISSARDI; SILVA JR, 2018). Na medida em que se trata o público como serviço a ser prestado, sendo seu financiamento público ou privado e sua gestão regida pela lógica empresarial, as exigências contratuais, de capacitação/qualificação e suas atividades são alteradas. Nesse sentido, identificamos três componentes centrais dessa alteração:

- a) fragmentação a partir da tipificação entre os docentes, distinguindo-os entre os que pesquisam e os que ensinam, a partir de critérios de produtividade dos órgãos de fomentos e dos determinantes da gestão empresarial;
- b) precarização do trabalho, com aumento da carga horária em sala de aula, do número de alunos, e inclusão de tarefas como critério para remuneração e ausência de política salarial;
- c) remuneração salarial relacionada à produtividade, cujos critérios são definidos por exigências externas;
- d) reconfiguração do fazer docente, a partir da inserção da tecnologia como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e a conseguinte desvalorização do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Educação e pandemia: reconfiguração do trabalho docente

O atual contexto de crise que se abate sobre a educação não pode ter suas análises causais fundamentadas na pandemia do coronavírus nem no processo de reestruturação do trabalho docente - compreendido como fruto da reestruturação produtiva e das reconfigurações do mundo do trabalho. Porém, se a pandemia não pode ser responsabilizada pela crise, ela contribui, e muito, na visibilização desses processos que já estavam em curso há cerca de duas décadas e que neste momento se tornam evidentes.

Assim, compreendemos que os processos de reconfiguração do trabalho docente, impostos pelo momento da pandemia, encontram arcabouço nos processos históricos, de disputa de projeto educacional, dirigidos pelos organismos internacionais em nome do capital. Por isso, entendemos que tanto os impactos no fazer docente como nas metodologias educacionais, devem ser compreendidos no arcabouço do projeto de privatização, mercantilização e aligeiramento da educação pública, articulada à desestruturação das políticas públicas, entre elas a educação superior. A desestruturação da carreira docente, no caso das universidades e institutos federais, assim como as modalidades de ensino baseadas nas tecnologias de comunicação, não são uma novidade do tempo presente, mas constituem dimensões do projeto apresentado pelo

Banco Mundial, entre outros organismos internacionais, para a educação superior na América Latina.

Em julho de 2010, o Secretário de Recursos Humanos do Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão (RH/MPOG) entregou ao ANDES - Sindicato Nacional uma cópia da proposta governamental de projeto de lei sobre carreira docente do nível superior das IFES, que acabou por ser aprovado em 2012, através da Lei 12.772, em acordo de gabinete, com uma entidade não representativa, à revelia da maior parte da categoria docente. A carreira imposta, que sequer representa uma carreira estruturada, é de interesse da burocracia estatal. As normativas da Lei 12.772 apontam para a submissão da carreira docente à regência do paradigma gerencial produtivista, que, combinado a outras medidas, vai induzir a superficialidade instrumental do conteúdo do conhecimento, favorecer a fragmentação entre os docentes a partir de seus afazeres, valorizar o segredo no lugar da socialização da produção do conhecimento e atrelar a carreira à política salarial, via meritocracia remuneratória.⁸

Chama atenção, nesse projeto, o condicionamento e a imposição de carga horária aos docentes, de forma alheia às condições e particularidades concretas da vida acadêmica, priorizando o desmembramento entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, quebra a isonomia e paridade, descaracterizando a relação entre trabalho igual, salário igual e a deferência aos que construíram o patrimônio social da universidade pública, que hoje estão aposentados. Introduce facilidades para projetos entre instituições, sem clarificar se serão consórcios e parcerias entre instituições públicas, o que abre um canal para o repasse de recursos públicos ao setor privado. E ainda, entre outros elementos, estabelece a avaliação de desempenho como critério para percepção de parcela significativa da remuneração, feita a partir de regras exteriores à instituição.

Esse é o cenário das profundas alterações nas condições de exercício do trabalho docente, entre as quais podemos destacar alguns indicadores em diferentes campos:

1. No campo da expansão da educação, expressão da lógica da educação como mercadoria: ampliação das matrículas no nível superior privado e aumento da relação alunos/docente no setor público.

2. No campo da organização do trabalho docente: ênfase na produtividade; estímulo à prestação de serviços, eufemismo para a privatização; crescente precarização do trabalho docente com a implantação do banco equivalente e pressão por titulação dos docentes com a rapidez do mercado.

3. No campo dos direitos trabalhistas: aviltantes condições salariais e de trabalho impostas por “políticas salariais” diferenciadas e pelo aumento das horas de trabalho em razão da escassez de concursos públicos; precarização das condições de aposentadoria, com o fim de direitos como a paridade e a isonomia entre ativos e aposentados, posta pelas famigeradas contrarreformas da previdência.

4. No campo da função social da universidade: redução da produção do conhecimento e importação de modelos tecnológicos e sua adaptação às exigências, devido ao lugar ocupado pelo Brasil na divisão internacional do trabalho; redução da educação e processo de transmissão de conhecimentos; subordinação da formação ao tipo de trabalhador demandado pelo mercado e pela “nova ordem econômica mundial”.

⁸ Análises mais detalhadas e críticas podem ser encontradas em ANDES (2010).

Apreender as determinações da metamorfose da educação pública, de direito social à mercadoria, é essencial para a que a totalidade do processo em curso seja elucidada e clarifiquem-se as alterações nas condições do exercício profissional dos docentes do ensino superior.

Como afirma Antunes (2020, p. 25), “[...] essa complexa engrenagem sociometabólica tornou a corrosão do trabalho um imperativo ainda maior no nosso tempo”. Se, como afirma o autor, o trabalho não pode ser eliminado, por ser a única mercadoria capaz de gerar mais valor, as condições de trabalho serão devastadas, intensificando uma realidade laboral em que as tecnologias de comunicação e informação se tornam “[...] plasmadas, impulsionadas e comandadas pelas relações capitalistas em sua forma mais destrutiva” (ANTUNES, 2020, p. 11).

O processo de reestruturação produtiva, que transformou o mundo do trabalho, também teve impacto na carreira docente e no conjunto do serviço público. A educação superior pública sempre passou por desafios, desde seu nascedouro com uma perspectiva de educação elitizada e voltada basicamente ao ensino, até alçar outros patamares, passando pela constituição de um sistema educacional complexo, amplo (embora, ainda insuficiente para ser universal) e que pouco a pouco foi se legitimando a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão. Essa trajetória, cheia de avanços e retrocessos, passou pela luta, no âmbito do funcionalismo público, da constituição do PUCRCE (Plano Único de Classificação de Cargos e Empregos, Lei 7596/1987 regulamentada pelo decreto 94.664/1987), como forma de garantir uma estrutura de carreira aos servidores públicos, o que contribuiu para a estruturação das universidades públicas federais e serviu de parâmetro para a constituição das carreiras nos estados.

As consequências do modelo de educação terciária e mercantilizada para o tripé ensino-pesquisa-extensão e a autonomia universitária, conquistados na Constituição Federal de 1988, foram devastadoras, de modo a substituí-los por arremedos de autonomia e tripé. Os recursos, que se ampliaram consideravelmente em alguns períodos, foram direcionados para instituições públicas já desestruturadas por dentro, em que a terceirização, a parceria público-privada (PPP) e as fundações de direito privado deram o tom e constituíram um *modus operandi* baseado na desigualdade dentro e entre as instituições de ensino. De um lado cursos e universidades “merecedoras” de maiores investimentos e de mais recursos, em especial a partir das PPP’s e, de outro lado, cursos e instituições mais voltados para a certificação em larga escala, com poucos recursos, reduzindo e limitando o tripé no que se refere à pesquisa e extensão.

Aliada à reestruturação interna das instituições de ensino pelo viés mercantil, vivemos, desde a década de 1990, um conjunto de contrarreformas que desestruturaram os serviços e as carreiras dos servidores públicos, nos quais se encontram os docentes e técnicos administrativos. Passamos por inúmeras reformas da previdência, que foram retirando direitos dos trabalhadores; pela aprovação da terceirização das atividades-meio e recentemente das atividades-fim; pela desestruturação da carreira docente das universidades federais, que transformou uma estrutura (ainda que hierarquizada e inadequada para o projeto de universidade que defendemos), em uma tabela salarial; por diferentes formas de privatização, clássicas e não clássicas; e vivenciamos, ao mesmo tempo, a popularização das instituições públicas de ensino, em especial com a criação dos institutos federais e com as cotas raciais e sociais.

Nesse sentido, atualizar a discussão sobre o trabalho docente para os anos 2020, exige registrar que a vida está em suspensão neste tempo. O surgimento da pandemia da COVID-19 coincide com o período de agudização da crise econômica mundial, num contexto de ascensão da extrema direita com características profascistas, as-

sociada às políticas ultraliberais. A pandemia tornou mais explícito o estrago promovido pelo sistema nas políticas sociais públicas, e o caráter de classe desta pandemia. O isolamento social, medida central para o controle e contenção da doença, só é possível para determinados setores, visto que a maior parte da população mundial não pode realizar o isolamento devido às condições precárias de trabalho, de saúde e de moradia, tornando-se, mais uma vez, o segmento mais vulnerável.

No Brasil, esse retrato ganha cores mais intensas com o desmonte e o subfinanciamento dos sistemas de saúde e de proteção social, conquistados na Constituição Federal de 1988, mas não estruturados devidamente. A essa realidade se junta a política genocida do governo frente à pandemia, ampliando o número de vítimas na classe trabalhadora brasileira.

O enfrentamento da pandemia se dá sob a ótica do capital, que gera setores atuando para lucrar, como as grandes indústrias farmacêuticas e de biotecnologia. A mesma lógica que impulsiona os grandes conglomerados da indústria, agronegócio, comércio e serviços, também se coloca no campo educacional. A educação, considerada pela OMC um serviço, posta à venda como mercadoria que impulsiona bolsas de valores, em tempos de pandemia, intensifica seu aspecto aligeirado, como expresso pelas orientações dos organismos internacionais para a denominada educação terciária na América Latina.

As grandes corporações do setor da educação rapidamente se aproveitam da realidade pandêmica, que exige o isolamento social, para lucrar com a venda de plataformas de ensino virtuais impulsionando o ensino a distância em todos os níveis da educação, num projeto que visa à maximização dos lucros em função da precarização do trabalho docente. Como afirma Antunes (2020, p. 19, grifo do autor):

Não faltam evidências, então, sobre a direção que o capital e seus gestores vêm indicando, inclusive nos setores em que o trabalho digital, on-line, se desenvolve. Algumas práticas se convertem em verdadeiros laboratórios de experimentação, de que são exemplos o *home office*, o teletrabalho e, no universo educacional, o EAD (Ensino à Distância).

A crise sanitária está diretamente associada à crise econômica. A previsão é de contração da economia mundial em torno de 3 a 5%. Fecham-se postos de trabalho, ampliam-se a terceirização, a precarização, as subcontratações e as demissões. Aliados à ampliação do desemprego, que hoje, segundo os dados, atinge cerca de 12 milhões de pessoas, há redução de salários, de consumo, de circulação das mercadorias e de negócios, mas, ainda assim, se mantém uma certa rentabilidade crescente e imediata para o capital. Em um cenário marcado por ampliação do pauperismo, com cerca de 40% dos trabalhadores no mercado informal, a pressão da voracidade do mercado que incide sobre o funcionalismo público, incluindo os docentes, demandando reconfiguração do seu trabalho e intensificação.

De um modo geral, o que está na base do processo de acumulação, como objetivo permanentemente perseguido pelos representantes do capital e seus asseclas nos governos, são as transformações no mundo do trabalho com precarização e o crescimento significativo do setor de serviços (incluindo o comércio). O Brasil é exemplo dessas duas condições. Não é mera coincidência o esforço para voltar ao funcionamento em nome da crise econômica e da ampliação do desemprego, que insistem ser produto da pandemia. No entanto, vários estudos e análises já demonstraram que a pande-

mia só agravou um quadro de desaceleração e recessão que já vigorava em diversos cantos do mundo.

Assim, educação, ciência e tecnologia vêm sendo objeto de ação do capital na busca por fazer prevalecer a transmutação das mesmas em mercadorias, ampliando, assim, a apropriação privada do fundo público. O que pressupõe, de forma enfática, uma reconfiguração do trabalho público e das carreiras dos servidores.

Na educação, acentua-se o caráter instrumental de treinamento da força de trabalho, a busca pela ideologização seja através dos projetos Escola sem Partido ou das propostas de educação domiciliar, como mais um mecanismo de submissão da classe trabalhadora à ordem econômica e social. As diversas contrarreformas na área da educação têm estreitado cada vez mais a formação, com especial preocupação em retirar conteúdo das ciências humanas e sociais, reduzir a carga horária dos currículos de graduação, aligeirar a pós-graduação, buscando cada vez mais a especialização do conhecimento em áreas técnicas e forçando o fazer docente a um trabalho mecanizado e adaptado ao padrão das agências de fomento.

Criou-se o conceito de formação de “capital humano” como forma de garantir o processo de mundialização e acumulação do capital. Concomitantemente, aprofundou-se o grau de privatização e de imposição de modelos exógenos pelos países centrais para os países de capitalismo tardio como o Brasil, tendo com um dos principais protagonistas no país a Fundação Lemann. Grandes corporações transnacionais também intensificaram suas ações na área de educação e pesquisa como o Google, através de plataformas computacionais tendenciosas e da realização de convênios com escolas e universidades ao redor do mundo.

Na área da ciência & tecnologia, o capital também avança cada vez mais em direção à maximização do lucro a qualquer custo. Para o capitalismo em crise, a pesquisa deve servir para o aumento da competitividade das empresas, ou seja, para a maximização dos lucros e não mais para o avanço do desenvolvimento humano, muito pelo contrário. Adicionalmente, com a globalização, avançou-se ainda mais no projeto de “proteção do conhecimento” através das patentes, que na realidade garantem a expansão das grandes corporações transnacionais para exploração de mão de obra barata e ampliação de mercados de consumo, sem que haja real transferência de conhecimento para os países em desenvolvimento. Mesmo nas universidades e outras instituições de pesquisa cujo financiamento é majoritariamente público, as pesquisas têm sido direcionadas cada vez mais para cumprir o papel de “aumento de competitividade” via políticas de “inovação” que sobrevalorizam a produção de patentes e o fomento as “parcerias” público privadas” (CERQUEIRA; PINTO, 2020, p. 48).

Mesmo diante de tantos ataques, reestruturações, subfinanciamentos e cortes de verbas, a educação pública superior no Brasil tem demonstrado, neste momento de pandemia, seu potencial e compromisso com a perspectiva social. São inúmeras as pesquisas, ações de solidariedade, projetos de extensão, confecção de materiais e equipamentos para contribuir com o combate à pandemia que as universidades públicas, institutos federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) têm produzido neste momento. Evidencia-se o caráter público e socialmente referenciado, mesmo com tão poucos recursos.

Ensino remoto e a reconfiguração da educação superior pública

As razões que impulsionam as críticas ao Ensino à Distância (EaD), quando proposto em substituição ao ensino presencial, emergem das análises realizadas sobre o projeto de educação sugerido pelos organismos internacionais e executado pelos governos a serviço do capital. Como aponta o Banco Mundial (BM), esse projeto tem por objetivo a implantação de uma educação terciária aligeirada e, exatamente por isso, vem sendo debatido e criticado pelas entidades e profissionais da educação há, pelo menos, três décadas. Embora os contrapontos a essa proposta de ensino tenham sido já longamente debatidos, neste momento em que se vive o distanciamento social, o EaD aparece, novamente, como a alternativa capaz de proporcionar educação àqueles que se encontram impedidos de ir ao espaço formal da escola/universidade. Assim, neste momento, com o nome de Ensino Remoto Emergencial (ERE), ou apenas ensino remoto ou ensino mediado por tecnologias, uma nova empreitada acontece na busca de transfigurar a educação pública. Nesse sentido, é fundamental que problematizemos os riscos e perigos inerentes à introdução acrítica e aligeirada de uma educação mediada pelas tecnologias da informação como forma exclusiva. Assim nos parece importante questionar:

- ✓ O que este momento da pandemia gera para os docentes?
- ✓ O que este momento gera para os discentes?
- ✓ Qual a dimensão pedagógica deste momento de pandemia?

Ao nos debruçarmos sobre a primeira questão, é necessário atentar para o fato de que hoje vivemos um isolamento social imposto, que sequer foi garantido como direito para todos os segmentos da classe trabalhadora, mas que no caso da educação superior foi garantido. A dimensão da imposição gera duas grandes questões para refletirmos sobre a nova realidade cotidiana. Primeiro, a imposição não permitiu preparo prévio. Sendo inesperada, não abriu lacuna temporal para que fosse realizado qualquer planejamento. Resulta desta imediaticidade uma segunda dimensão, que é a absorção de novas tarefas nos trabalhos cotidianos. Atividades não previstas, muitas vezes para as quais não se possui formação e nem estávamos preparados, e as quais somos, de uma hora para outra, demandados a responder. Acumula-se o trabalho doméstico, o cuidado com crianças, idosos e pessoas com deficiência, recaindo sobre as mulheres a maior carga de sobretrabalho. O isolamento, sem preparação prévia, nos colocou frente a limitações materiais as mais variadas e a imposições de demandas emocionais e organizacionais para as quais não estávamos preparados e, em alguns casos, não desejávamos. Assim, um conjunto de novos e velhos conflitos passa a permeiar o cotidiano.

O impacto material e emocional gerado pela imposição de uma rotina não planejada e, muitas vezes, sem as condições materiais necessárias para enfrentá-la, pode gerar boas surpresas e novas experiências, mas também frustrações, sobrecarga e desgaste emocional e físico. Por isso, o período de isolamento social não pode ser considerado: a) férias; b) cotidiano de normalidade e rotina ou c) tempo de trabalho regular.

É preciso afirmar que os docentes não estão em trabalho regular. O trabalho remoto não substitui plenamente o trabalho presencial, não é possível responder às mesmas demandas e assegurar o mesmo desempenho. Quando preparamos aulas na “normalidade” da vida cotidiana, o fazemos sem criança para cuidar, sem casa para arrumar, sem comida para fazer, sem idoso para cuidar ou, pelo menos, com esses ele-

mentos já plenamente inseridos em nossa organização cotidiana. Por isso, o isolamento social imposto de maneira imediata não pode ser comparado com o trabalho regular sem isolamento, daí não ser possível exigir o mesmo “desempenho”. Como já apontam algumas pesquisas, a produção acadêmica das docentes tem caído nesse período, o que se explica, obviamente, pela sobrecarga doméstica que recai sobre as mesmas.

Agregado às novas atribuições e às frustrações que a situação provoca, vive-se o sofrimento dos diferentes distanciamentos que a pandemia impõe. Distância de amigos, familiares, amores, atividades físicas, passeios, festas, bares, religião (em especial as que não são neopentecostais e seguiram o isolamento social), e até (por curioso que seja) tratamentos de saúde.

Porém, se os docentes vivem essa realidade, é necessário pensarmos a situação dos discentes, segunda questão que norteia esse caminho reflexivo. Estão próximos da situação material e emocional dos docentes no que tange às condições para o processo de ensino-aprendizagem. Alienados, em muitos casos, das condições objetivas materiais por estarem e/ou terem seus parentes desempregados e sem qualquer fonte de renda. Ou seja, boa parte dos discentes, em especial os que ingressaram nas instituições públicas de ensino superior através das cotas sociais, vivencia hoje, no momento de maior desemprego e subemprego do país, uma situação material precarizada.

Os discentes, assim como docentes, estão agregando trabalho e tendo que se envolver em rotinas de cuidados que antes não eram sua responsabilidade. Para muitos estudantes a situação é muito pior, pois em muitos casos não dispõem de internet e, muitas vezes, nem de computador. Indo além, muitos não têm sequer uma casa ou um cômodo confortável, com espaço silencioso para estudar, até porque, nas favelas as incursões policiais e as guerras entre facções rivais, apesar de terem diminuído, continuam. É necessário registrar também a situação dos discentes com deficiência que, em muitos casos, precisam de mediadores e material adaptado, e que nesse período não dispõem de nenhum auxílio institucional.

Há muitas especificidades, há muitas desigualdades, e não se pode nem se deve projetar 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, aumentando 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 os estudantes, por si só, deveriam justificar a impossibilidade do EaD ser assumido como substituto ao presencial. Durante a pandemia, o ensino à distância aprofunda a desigualdade e inviabiliza qualquer possibilidade de isonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda há mais elementos. Vários estudantes estão buscando formas de cadastrar suas famílias para a renda emergencial do governo, pois com a pandemia, uma grande parcela de subempregados foi descartada. Os estudantes do ensino superior público, em parte, são filhos e filhas de empregadas domésticas, motoristas de Uber, pedreiros, faxineiras, diaristas, cozinheiras, vendedores de hambúrgueres e cachorro-quente, salgadeiras, manicures e de toda a sorte de subempregados que a reforma trabalhista e o capitalismo chamam de empreendedores, que precisam sobreviver. Assim, a luta não é só contra a Covid-19, mas é também contra a fome e o despejo por não conseguir pagar o aluguel. Muitos estudantes, em especial aquele(a)s que ingressaram no ensino superior pelas cotas sociais e raciais, hoje estão apreensivo(a)s pela aprovação de medidas que inviabilizem os despejos e o corte de energia, água, luz e gás. Estão atentos às ações do presidente e prontos para criticá-lo, não porque os professores

“comunistas e doutrinadores(as)” ensinaram, como afirma o desgoverno, mas porque essas medidas são condição para sua existência, hoje. Então, poderíamos repetir aqui quase as mesmas perguntas, saídas agora das bocas dos estudantes: como focar no que se é demandado a fazer? Como manter o “desempenho”? Como estar com a cabeça boa para estudar?

Diante desses elementos que vislumbram as condições em que se encontram professores e estudantes, temos que abordar a nossa terceira questão e nos perguntarmos, qual a dimensão pedagógica neste momento de pandemia? Será necessário o EaD?

Considerando todos os argumentos políticos consistentes que foram acumulados nos últimos trinta anos sobre o ensino à distância; todos os estudos que mostram que vivemos no século XXI uma das principais fases da mercantilização da educação; a compreensão de educação que permeia uma prática emancipadora; e os elementos que já apontamos, a conclusão que se apresenta, por agora, em tempo de isolamento social, é que a imposição do EaD é a banalização de um instrumento pedagógico, que em certas situações e em determinadas realidades, pode vir a ser um recurso tecnológico importante.

Agora, somos desafiados a mais uma adaptação. Talvez aquela que representa a maior e mais profunda desestruturação do ensino público de qualidade, o Ensino à Distância, ou melhor, um arremedo de EaD. Sim, um arremedo, já que o EaD, que é uma modalidade de ensino, regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considera a

*[...] educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis**, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (grifos nossos).*

Segundo o decreto que normatiza o EaD, essa modalidade se aplica para “*estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos*” (decreto 9.057/2017- grifo nosso). Sim, estamos em lugares e tempos diversos! Uma parte de nossos estudantes está nas periferias desse imenso país, nas comunidades indígenas e ribeirinhas, nas áreas rurais e, por isso, não dispõem de acesso a tecnologias da informação. Uma parte de nosso corpo docente, assim como de nossos estudantes, está preocupada em salvar suas vidas e a de seus familiares, pois sofrem de comorbidades, cuidam de pessoas com deficiência e idosos, tem crianças em idade escolar em casa. Sim, estamos em lugares e tempos diversos da maior parte dos governantes desse país, em especial do executivo de ações fascistas, miliciano e fundamentalista, que diz “E daí?” para as milhares de mortes, afinal “não sou coveiro”.

A banalização do EaD, neste momento, é uma estratégia alinhada à ação voluntarista de administrações que a todo custo querem justificar recursos e garantir o calendário escolar. Nem sabem quantos estudantes terão após a pandemia, mas querem garantir o fechamento do ciclo escolar de 2020, mesmo que seja sem discentes e docentes.

Essa tentativa desesperada de buscar manter certa normalidade, em meio a evidente situação de anormalidade; ao ineditismo de uma situação sem precedente para boa parte da humanidade; ao desespero de contar dias e horas aulas para evitar

uma possível, quem sabe, reposição; explicita a desvalorização mais profunda do ensino presencial, do processo de ensino-aprendizagem e da condição humana dos professores e estudantes. As métricas, as aparências e as regularidades são colocadas como referências. Pouco importam, nessa lógica, professores, estudantes, familiares e demais envolvidos com o processo. Implantar o ensino remoto emergencial (ERE) e, nesse processo, esquecer o elemento humano em prol da técnica, é uma inversão que destrói a essência do que é a educação.

O Brasil tem mais de 14 milhões de desempregados e está entre os 10 países mais desiguais do mundo, com uma das internet mais caras. Segundo a pesquisa TIC Domicílios de 2018, o país tem cerca de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga, a maior parte das famílias pobres quando acessa a internet o faz do celular e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Além disso, 38% das casas não possuem acesso à internet; 58% das casas não têm computador no Brasil e 59% das pessoas das chamadas classes D e E não navegam na internet. Ou seja, o arremedo de Ensino à Distância é uma forma de buscar uma nova elitização do ensino superior, excluindo, novamente, os segmentos mais pauperizados das instituições públicas de ensino.

Podemos e devemos manter contato com os estudantes nesse momento, mas não para “passar” conteúdos que depois vão valer como atividade regular. Podemos e devemos ser solidários, sugerir leituras de cultura geral, *lives* que contribuam para a formação humana, trocar percepções sobre a conjuntura e a pandemia. Mas sem imposição de conteúdos, notas, carga horária. Curiosamente, a pandemia nos oferece a oportunidade de escaparmos do regramento dos calendários letivos e educar no sentido mais amplo do termo.

Educação, em seu sentido pleno, é por nós compreendida como uma educação dialógica, que contribua para a emancipação humana. Assim, deve ser uma educação para todos e todas, o que significa a integralidade absoluta de estudantes, tanto aqueles que dispõem de todos os recursos quanto os estudantes que moram nas periferias, em comunidades indígenas e ribeirinhas, nas áreas rurais, os estudantes com deficiência. Por isso, qualquer “jeitinho” nosso, para adaptação ao ensino remoto, nesse momento, pode significar um golpe fatal na educação pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada, antissexista, antipatriarcal, anticapacitista, antilgbtfóbica que defendemos.

Para pensarmos esse futuro não tão distante, nos parece essencial considerarmos princípios e pressupostos. Alguns dos princípios que devem ser por nós reafirmados passam:

- ✓ Por partimos das análises construídas ao longo das últimas três décadas considerando o projeto do capital para a Educação e o EaD como uma estratégia para a implementação da chamada educação terciária, assim como todas as transformações impostas no mundo do trabalho pela reestruturação produtiva;
- ✓ Pela defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica, universal, antipatriarcal, antissexista, anticapacitista e antirracista;
- ✓ Pela defesa do ensino presencial como forma hegemônica de modalidade de ensino que possa garantir, entre outros, a interação social real;
- ✓ Pela rejeição a qualquer forma de ação excludente de discentes à educação;
- ✓ Pela defesa do tripé ensino-pesquisa-extensão;
- ✓ Pela prioridade de defender a VIDA.

Além desses princípios, é necessário considerar alguns pressupostos para nossas análises e ações imediatas, como:

- ✓ Vivemos em um momento de excepcionalidade, e por isso não é possível a transposição da antiga “normalidade” para esse momento;
- ✓ Não sabemos quando poderemos retornar às atividades presenciais na educação pública;
- ✓ O trabalho docente não é apenas ensino, então é necessário diferenciarmos, no caso dos professores, EaD, ensino remoto e trabalho remoto;
- ✓ É necessário nos prepararmos para aquilo que estão denominando “nova normalidade”, enquanto não tivermos vacina para a COVID-19;
- ✓ Toda e qualquer ação nas instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, institutos federais e CEFET), não deve ser imposta sem antes realizar um diagnóstico das condições materiais, sociais, emocionais, de professores e estudantes;
- ✓ Os diagnósticos não devem ser induzidos/ manipulados;
- ✓ Não podemos aceitar ação alguma que permita o aprofundamento da desigualdade. Por exemplo, se as ações de ensino realizadas de forma remota permitirem a integralização dos currículos, aprofundaremos as desigualdades internas entre os estudantes que têm e os que não têm acesso, uma vez que uns vão se formar e outros não;
- ✓ Os ataques ao funcionalismo público e a educação é um dos eixos centrais desse governo, seja pela pauta neoliberal expressa por Paulo Guedes seja pela pauta Olavista expressa por Weintraub (ex-ministro da educação) e outros.

Como afirma Antunes (2020, p. 20, grifo do autor):

Mesmo sem evidências de arrefecimento da pandemia, as corporações globais apresentam o *receituário* para a saída da crise, verdadeiro *obituário* para a classe trabalhadora: mais flexibilização, mais informalidade, mais intermitência, mais terceirização, mais *home office*, mais teletrabalho, mais EaD, mais *algoritmos* “comandando” as atividades humanas, visando em convertê-las (em todos os setores e ramos em que for possíveis) em um novo apêndice autômato de uma nova máquina digital que, embora possa parecer neutral, serve aos desígnios inconfessáveis da autocracia do capital.

Assim, entender se nossa tarefa nesse momento da histórica crise internacional do capitalismo é cumprir os “desígnios inconfessáveis da autocracia do capital” ou construir um novo modo de vida, como afirma Antunes (2020), é tarefa central nos tempos de pandemia.

Considerações finais

Em tempos sombrios, no qual a vida tem sido suspensa em suas várias dimensões, quando não é duramente ceifada, refletir sobre o trabalho docente nos impulsiona a pensar as dimensões das mudanças estruturais das últimas décadas e identificar o quanto, neste tempo presente, se desenham novas alterações estruturantes de um outro modelo de educação.

Ao mesmo tempo, somos desafiados a centrar nossos esforços na defesa do trabalho docente, enquanto uma atividade “artesanal” que exige construção coletiva, troca, estudo, e tempo para produzir conhecimento, e a colocá-lo a serviço do desenvolvimento humano. Desafios que precisam ser encarados enquanto mantemos a luta em defesa das condições e dos direitos que permitam valorizar o trabalho e possibilitem realizar seus componentes integralmente, vinculados ao projeto de educação emancipador.

As frentes de luta seguem sendo muitas, assim como segue sendo nossa tarefa fortalecer a organização sindical da categoria docente no ANDES-SN, para definir as estratégias de ação que nos permitam retomar o caráter coletivo e criativo do nosso trabalho, bem como as condições que permitam sua valorização como estratégico no contexto social.

Neste momento de grave crise social, econômica e sanitária, também vivemos uma crise ideológica e cultural, impulsionada por uma perspectiva anticidência, que incide diretamente no projeto de educação superior pública gratuita, laica, socialmente referenciada, antimachista, anticapacitista, antirracista, antilgbtfóbica e antipatriarcal. O projeto do capital, de mercantilização da vida, de mercadorização dos bens sociais, como já apontavam Otávio Ianni e Florestan Fernandes, combinam diferentes formas de exploração da classe trabalhadora, nos quais se inserem a categoria docente, articulando o moderno e o arcaico.

Assim, nessa conjuntura de acirramento, é primordial para a categoria docente, a compreensão de que o projeto de educação superior emancipatório deve ser uma defesa do conjunto da sociedade, extrapolando os “muros” das instituições de ensino, fortalecendo o tripé ensino-pesquisa-extensão e aprendendo, com a desestruturação do trabalho nos ramos da iniciativa privada, os elementos que também querem impor ao setor público da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Coronavírus – O trabalho sobre fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. **O novo sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Editora Pontes, 1985.

ANDES-SN. **Cartilha Carreira em Debate: valorização do professor ou retirada dos direitos**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 94.664/1987**. Promulgado em 23 de julho de 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Decreto nº 9.057**. Regulamenta o Ensino à Distância. Promulgado em 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Lei 7596/1987**. PUCRCE (Plano Único de Classificação de Cargos e Empregos). Promulgada em 10 de abril de 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7596.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República; Câmara de Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Lei 13.243/2016**. Marco Legal de Ciência e Tecnologia MLCTI promulgada em 11 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm> . Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Lei 12.772/2012**. Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, promulgada em 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso: 20 set. 2020.

_____. **Projeto de Lei FUTURE-SE**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>>. Acesso: 20 set. 2020.

CHESNAIS, F. A crise emergente do capitalismo mundial: de neoliberalismo à cooperação, **Revista Outubro**, nº 03, São Paulo, 1999.

_____. **A Mundialização Financeira**. São Paulo, Editora Xamã, 1998.

CERQUEIRA, A. C.; PINTO, M. B. Reflexões sobre a pandemia da COVID-19 e o capitalismo. Juiz de Fora, **Revista Libertas**, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020, p. 38-52.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

NETTO, J. P. FHC e política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MÉSZÁROS I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, 2015 volume 02, p. 07-15. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V. e JUNIOR, S. J. R. **O trabalho intensificado nas federais pós-graduação e produtivismo acadêmico**. Uberlândia: Editora Navegando, 2018.