

10

TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: O TRABALHO E O ENSINO REMOTOS COMO PRECARIZAÇÃO, EM TEMPOS DE “NOVA” NORMALIDADE*

*Eblin Farage
Antonio Gonçalves Filho
Rivânia Moura*

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho entra na era da indústria 4.0, ao mesmo tempo e certamente por consequência do momento de agudização da crise internacional do capital, com rebatimentos estruturantes para as políticas públicas e sociais, entre elas a educação superior. Os primeiros anos do século XXI são marcados por uma transição que implica na reorganização dos padrões de acumulação capitalista, que entre outras coisas impõem um processo de uberização do trabalho, como analisado por Antunes (2018). Esse reordenamento do trabalho tem diversas consequências nefastas para os trabalhadores como: aprofundamento da precarização; extinção dos direitos trabalhistas; desregulamentação do trabalho, que passa a ser cada vez mais desprotegido; aumento do processo de adoecimento dos trabalhadores, com implicações para os setores produtivos e, também para o setor de serviços.

Os elementos desse reordenamento das relações de trabalho expressa-se, no âmbito do funcionalismo público, nas sucessivas contrarreformas da previdência, nas parcerias público-privadas, na terceirização ampla e irrestrita, na extinção de funções, na privatização de novo tipo da qual é exemplo a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EB-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-37-6-0-f.223-248

SERH), na suspensão de concursos públicos e na limitação dos investimentos públicos pela emenda constitucional 95/2016, que reconfiguram também o campo da educação.

Como afirmam Antunes e Praun (2015),

A flexibilidade ou flexibilização se constitui no contexto atual em uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a *flexibilização* se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural. (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412 -Grifo dos autores).

É nesse contexto, de profundas transformações do mundo do trabalho e de suas implicações para a educação superior pública, que analisaremos, neste texto, o processo vivido no Brasil, a partir da pandemia do novo coronavírus, que teve início em fevereiro de 2020 no país, impondo um chamado “novo normal”.

Compreender os vínculos existentes entre a crise internacional do capital, o processo de reestruturação do mundo do trabalho e dos Estados a partir da política neoliberal e das determinações do Consenso de Washington de 1989, assim como os processos impostos de contrarreforma do ensino superior, nos auxiliam a refletir sobre o momento conjuntural de imposição do ensino remoto emergencial (ERE), como um traço estruturante do projeto do capital para a educação superior.

MUNDO DO TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

O homem constrói sua existência, material e espiritual e assim forma sua consciência pelo trabalho. Como afirmou Marx (2007, p. 45), “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Na contemporaneidade, pela configuração das relações sociais, o trabalhador

vai sendo destituído de sua dimensão de classe e lhe vai sendo atribuída uma dimensão de usuário e beneficiário, a dimensão de integrante a uma classe é diluída pela ideia do cidadão, ser genérico, que em certa medida camufla as relações de classe.

Na educação superior pública o impacto de uma relação social que busca escamotear a luta de classes e os antagonismos daí derivados se reverbera na categoria docente com uma “áurea” de que professor não é trabalhador. Assim, o trabalhador, que vende sua força de trabalho, é substituído pela imagem do intelectual e/ou pesquisador, com autonomia, “senhor de si”. Da mesma maneira que a substituição da perspectiva de trabalhador para de usuário e/ou cidadão camuflam as relações sociais e dificultam a organização coletiva, também a perspectiva que o professor é um intelectual/pesquisador dificulta a construção coletiva de entidades classistas e autônomas na defesa da categoria e da educação pública.

Assim, a desigualdade produzida pelas relações de produção se aprofunda, produzindo uma sociedade cada vez mais desigual, para a qual é necessário conformar de modo passivo os diferentes segmentos da classe trabalhadora. Naturaliza-se a desigualdade e cria-se a perspectiva de sua superação, não pela reorganização do sistema produtivo, mas pelo impulso das competências individuais. A responsabilidade de desfrutar e participar do mundo mercantilizado produzido pelo capitalismo passa a ser de cada sujeito, de forma individual. E a cada década em que se agrava a crise do capitalismo, o trabalho se reconfigura, até chegar, na era da reestruturação produtiva aprofundada, da indústria 4.0, da expansão do teletrabalho, da ampliação do setor de serviços, da flexibilização da legislação trabalhista, da uberização do trabalho, que como afirma o professor Ricardo Antunes (2018), o trabalho se constitui em um “privilegio da servidão”.

Cada vez mais, sob a lógica do capital, o trabalho se afasta de seu sentido ontológico, como afirmado por Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio

material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2001, p. 211).

O trabalho, na sociedade do capital, se descaracteriza, se destitui de seu sentido pleno, se vulgariza e se desestrutura, tornando-se sinônimo de emprego. Um emprego cada vez mais precarizado e aviltado, que não contribui para a transformação da natureza a favor do bem estar da humanidade, mas ao contrário, que cada vez mais desumaniza os sujeitos sociais. E como algo aparentemente não articulado, mas evidentemente produzido pela lógica capitalista, o mundo do trabalho combina diferentes formas de exploração, apontando, como sinaliza Otavio Ianni (2004), uma combinação entre o arcaico e o moderno.

Assim processa-se um período de maior “vilipêndio do trabalho” (ANTUNES, 2018), que além de subsumir o trabalhador à lógica da produção de mercadorias, como afirmava Marx (2001), também amplia o trabalho escravo, avilta imigrantes, superexplora homens e mulheres de baixa escolaridade, integra crianças ao mundo do trabalho e vulgariza corpos, emoções, sentimentos e sentidos, transformando tudo em vendável.

Essa nova reconfiguração do mundo do trabalho, baseada nas inovações tecnológicas, abre o mundo para um período de trabalho digital, virtual, teletrabalho, ampliando o processo do “patrão de si mesmo”, de expansão do mundo dos autônomos, ampliando-se o processo de “pjotização”¹, de uberização, de horistas através do trabalho intermitente. Assim cria-se nos termos de Antunes (2018), o escravo digital.

Essa lógica de reorganização do mundo do trabalho privado, pouco a pouco se embrenha no mundo do trabalho dos serviços públicos e progressivamente reconfigura os processos de trabalho, ressignifi-

¹ Trabalhadores que abrem suas próprias “firmas”, através de processos simplificados criados pelo governo em que é possível trabalhar de forma autônoma e emitir nota fiscal de serviço. Nessa modalidade os trabalhadores não dispõem de direitos trabalhistas, uma vez que são considerados “patrões de si mesmos”.

cando o fazer profissional e afetando, praticamente, todas as áreas do serviço público, inclusive a educação.

A pandemia do novo coronavírus acelerou o processo de digitalização e virtualização do mundo do trabalho no setor público, se constituindo hoje como uma forma de “economia” para o governo, na medida em que os custos do trabalho remoto estão recaindo sobre os trabalhadores, sem qualquer tipo de auxílio por parte do Estado; se constitui também como uma nova forma de apropriação privada do fundo público já que o Estado não se preocupou em criar plataformas públicas e livres e nem mesmo estatizar empresas de telecomunicação que hoje gerenciam, junto com os grandes conglomerados tecnológicos, todo o serviço de mediação para o trabalho remoto.

Assim, o período da pandemia, tem servido como um bom ensaio para a imposição da nova lógica gerencialista do capital na organização do trabalho do setor público, que deve ser por nós compreendido de forma articulada com a emenda constitucional 95/2016, que limitou o investimento público nas políticas públicas e especialmente com a proposta de reforma administrativa do governo Bolsonaro, enviada para o Congresso Nacional no dia 03 de setembro de 2020. Nos aspectos mais gerais, a proposta de reforma administrativa significa uma completa desestruturação do Estado de direito, que inclui o fim do Regime Jurídico Único da União (RJU), o fim dos concursos públicos o caminho para a extinção dos cargos públicos de todas as carreiras que não são consideradas típicas de Estado² e aplicação, no setor público, da mesma lógica que rege o setor privado, inclusive a contratação de “funcionários públicos” pelo regime celetista, ou seja, uma nova configuração do público. Se a contrarreforma administrativa do governo for aprovada uma nova modalidade será instituída como forma hegemônica no Brasil, o do público não estatal.

Essa lógica do público não estatal, em que as parcerias público-privadas já vêm servindo de exemplo, também significa um tipo particular de apropriação do fundo público pelo capital. O processo de desresponsabilização do Estado com as políticas públicas tem como contrapar-

² Na proposta inicial do governo Bolsonaro, a Reforma Administrativa exclui apenas as forças armadas.

tida a transferência recursos diretamente para o setor privado no intuito de, por um lado, transformar os serviços em mercadoria e, por outro lado, potencializar a lucratividade do capital.

PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAPITAL E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Com o fim dos denominados “trinta anos de ouro” do pós-segunda guerra mundial, interrompidos pela crise do petróleo na década de 1970, o capitalismo tem passado por crises cada vez mais frequentes e profundas, com uma dificuldade crescente para reestabelecer patamares anteriores de acumulação. A crise do capital traz como consequências a busca pela reconfiguração do Estado e sua desoneração, a mercantilização das políticas públicas e o recrudescimento do conservadorismo. Ao longo desse percurso, os países do capitalismo central e os organismos internacionais, na perspectiva de superação da crise, trataram de estabelecer diretrizes políticas para os países do capitalismo periférico, que foram de encontro à garantia de direitos, pela intensificação da exploração do trabalho, a criação de novos nichos de mercado, aí inserida a educação, e a apropriação privada do fundo público.

A Constituição Federal de 1988, promulgada após a interrupção negociada da ditadura civil-militar (1964-1985), expressou em certa medida um esforço de construção de direitos sociais, ainda que tardio, mas, ao mesmo tempo, abriu diversas possibilidades para o avanço das políticas neoliberais. Na educação, estabeleceu que o ensino seja mantido livre à iniciativa privada, desde que respeitadas as normas gerais da educação, com a autorização e avaliação pelo poder público. Nem mesmo os recursos públicos foram definidos como exclusivos para a educação pública, o que se tornou um fator motivador e propulsor do mercado da educação privada no país, em especial a partir dos anos 2000.

Em contraposição ao desmonte do Estado e na perspectiva de garantia da educação como um direito, há de se destacar que as lutas sociais, empreendidas sobretudo no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas, foram construindo um projeto de educação pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada, com financia-

mento público, que pudesse contribuir no processo de superação da ordem do capital, enfrentando todas as formas de opressão que estruturam o sistema capitalista, quais sejam, racismo, machismo, LGBTIfobia, capacitismo, etc. Os projetos de educação devem ser compreendidos, portanto, dentro desse processo político e de reconfiguração do Estado.

O Banco Mundial (BM) tem exercido uma forte influência nas políticas educacionais brasileiras, incluindo a educação superior, a partir da reformulação das diretrizes de ensino, sob a justificativa de adequá-las ao mundo globalizado, conforme apontaram o Consenso de Washington e, mais recentemente, o Processo de Bolonha, conforme explicita Sguisardi (2000).

No documento “La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia”, o BM apresentou algumas estratégias para a educação superior na América Latina, Caribe e Ásia, que traduzem o projeto do capital para a educação superior:

El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones clave para la reforma: Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; Proporcionar incentivos para que las instituciones publicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14).

A partir desse marco histórico, as políticas educacionais de sucessivos governos federais, estaduais e municipais no Brasil buscam submeter o ensino superior à lógica do mercado e com isso consolidou-se uma tendência iniciada ainda no período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), que foi a ampliação das instituições privadas no ensino superior.

Para implementar o projeto de privatização é necessário desconstruir o caráter gratuito das universidades públicas, consideradas de alto custo e com pouco retorno, e reconfigurar o ensino superior de modo que o tripé ensino-pesquisa-extensão seja substituído por uma

educação voltada para o mercado de trabalho, uma educação terciária (LIMA, 2007). Ademais, a pesquisa que demandaria muitos recursos, já era realizada em países desenvolvidos (LESBAUPIN; MINEIRO, 2002).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) buscou avançar nessa agenda neoliberal, criando um arcabouço legal que permitisse o empresariamento da educação, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que consolida da educação a distância (EaD) no ensino superior, cujo crescimento exponencial virá a ocorrer nas décadas seguintes. O governo federal utilizou-se ainda de diversas táticas para diminuir as resistências de docentes, técnico-administrativos e estudantes à contrarreforma do ensino superior. Foram efetuados sucessivos cortes no orçamento das universidades públicas, que levaram à falta de água, energia elétrica, insumos para laboratórios de ensino e pesquisa, além da redução na oferta de bolsas para a pós-graduação, concursos públicos e reajustes salariais. Um conjunto de ações que visavam demonstrar que somente com a privatização seria possível garantir um ensino superior de qualidade. As IES públicas foram submetidas, naquele período, a um sucateamento sem precedentes ao longo da sua curta existência no contexto histórico do país.

Na década seguinte, sob o governo de frente popular de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), houve um aumento dos investimentos públicos nas IES públicas, que resultou na expansão da rede federal de ensino superior, principalmente com a criação de diversos Institutos Federais (IF), mas também da criação e da expansão de Universidades Federais, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse processo, entretanto, foi permeado de contradições, pois ao mesmo tempo em que buscava expandir o acesso ao ensino superior, aumentava o número de estudantes por professor em sala de aula, aligeirava o processo de formação, com o surgimento de cursos de curta duração e o incentivo à educação a distância. Análise de Lima (2008) já indicava que os impactos decorrentes do REUNI fariam avançar o projeto do capital para o ensino superior:

A adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e a do trabalho docente. A precarização dos processos de formação ocorre por meio do atendimento de um maior número de alunos por turma, da indicação de uma “aprovação automática”, para garantia da elevação da taxa de alunos concluintes, e da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes, conformadas às demandas do mercado. A implementação deste Programa resultará em uma Universidade desfigurada, descaracterizada enquanto tal, transformada em “escola de 3º grau”, subtraída de suas funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural (LIMA, 2008, p. 62).

Ao mesmo tempo, e como traço da conciliação de classes, foram impulsionadas políticas de transferência de recursos públicos para as IES privadas, através de isenções fiscais com o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), e de mercantilização do ensino superior com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

A desestruturação da carreira docente federal trazida pela Lei 12.772/2012, a substituição de concursos públicos pela contratação de professores substitutos nas IES públicas e a flexibilização das relações trabalhistas nas instituições privadas, com contratação de professores horistas, são elementos adicionais no projeto de desestruturação do ensino superior, pois desvalorizam o regime de dedicação exclusiva, que é a base para a garantia do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Com o surgimento da crise dos *subprimes*, em 2007, nos Estados Unidos, prenúncio da crise econômica de 2008, o capitalismo mundial entra em mais um processo de agudização de sua crise estrutural. No Brasil, tal fato contribuiu para a queda do governo Dilma Rousseff (2012-2016) e a posse do seu Vice-presidente, Michel Temer (2016-2018), que tratou de fazer avançar ainda mais a agenda neoliberal com a ampliação da terceirização, a aprovação da contrarreforma trabalhista e da emenda constitucional 95/2016, que impôs um teto no orçamento público para as políticas sociais, por um período de 20 anos. Houve, portanto, um aumento qualitativo e acelerado de ataques aos direitos sociais.

O relatório “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, encomendado ao BM pelo governo Dilma, sob o pretexto de realizar uma análise aprofundada dos gastos públicos, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores, ficou pronto no governo Temer, em 2017. No capítulo referente à educação: “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”, o relatório afirma que os gastos com o ensino superior público no Brasil são excessivos e que a gratuidade do ensino superior é o responsável pela perpetuação da desigualdade existente no país e aponta como alternativa a receita neoliberal:

Os resultados da análise indicam duas linhas de reforma: (i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes [...]. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho. (ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. [...] Paralelamente, é necessário facilitar o acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades. **Felizmente, o Brasil já possui o programa FIES, que oferece empréstimos estudantis para viabilizar o acesso a universidades privadas. O mesmo sistema deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais.** A ampliação do FIES para incluir universidades federais poderia ser combinada ao fornecimento de bolsas de estudos gratuitas para os estudantes dos 40% mais pobres da população, por meio do programa PROUNI. Juntas, essas medidas melhorariam a equidade do sistema e gerariam uma economia para o orçamento federal de aproximadamente 0,5% do PIB. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137-138 grifo nosso).

O fortalecimento do projeto de educação do capital está intrinsecamente relacionado com a precarização e progressiva destruição da educação pública. Nesse sentido a educação pública, em particular a educação superior, tem sofrido inúmeros ataques que se aprofundam no período mais recente. Agrupamos o conjunto desses ataques em dois grandes

eixos: financiamento público e concepções ideopolíticas de educação. É importante destacar que esses dois tipos de ataques coadunam com o mesmo projeto de educação que se firma nos preceitos do capital e, portanto, na transformação a passos largos da educação como mercadoria.

Embora nos governos de conciliação de classes tenhamos acompanhado um crescimento no ingresso da classe trabalhadora, em especial negros e negras por meio das políticas de cotas, nas universidades públicas visualizamos também um crescimento do investimento do fundo público nas universidades privadas via financiamento de bolsas e isenções fiscais. Essa questão tem um forte rebatimento na utilização dos recursos do fundo público pela educação que está inteiramente vinculada ao momento de expansão do capital financeiro no Brasil. Nesse contexto, ocorre de forma acelerada uma expansão da educação privada custeada, em grande parte, pelo Estado de modo a favorecer a consolidação dos grandes conglomerados que dominam o mercado da educação no Brasil.

A forma de custeio do fundo público para a educação também se expressa pela predominância das matrículas nas universidades privadas que tem representado entre 70% a 80% do total de matrículas do ensino superior no Brasil. O custo do FIES entre os anos de 2012 e 2016, por exemplo, foi sempre muito superior ao orçamento para as Universidades Federais. Em 2012, o orçamento das universidades federais foi cerca de 5 bilhões de reais enquanto que para o FIES o valor foi de aproximadamente 7,2 bilhões de reais; em 2014, 4 bilhões de reais foram destinados para as universidades públicas federais e 12,1 bilhões de reais para o FIES; em 2016 o orçamento das universidades federais chegou a pouco mais de 2 bilhões de reais enquanto que para o FIES significou 18,7 bilhões de reais (LEHER, 2018). Ademais, a partir de 2014 ocorre um contingenciamento mais severo de recursos para as universidades federais e logo em seguida esse contingenciamento passa a ser cortes efetivos no próprio orçamento do Ministério da Educação (MEC).

A disputa pelo fundo público da educação vai se materializar nessa forma descrita acima em que a prioridade passa a ser o deslocamento de recursos para o ensino privado, via financiamento de bolsas aos estudantes. Cabe destacar que esse movimento se alinha com a perspectiva da financeirização da economia que encontra no Estado um ator central

para, por um lado, estruturar o mercado financeiro no Brasil e, por outro lado, injetar recursos do fundo público para o circuito da financeirização. Nesse sentido, as políticas sociais vão progressivamente sofrendo intermediações das instituições financeiras, em especial os bancos. No caso da educação os recursos do fundo público são utilizados para custear bolsas de estudos, em forma de crédito, com retorno em médio prazo acrescidos de juros para os bancos. Deste modo, o Estado ao passo que diminui os recursos para manutenção das universidades públicas aumenta os recursos que financiam as universidades privadas e acelera a transferência de dinheiro do fundo público no moinho da financeirização via instituições bancárias.

Esse quadro de progressivo desfinanciamento da educação superior pública se agrava com a emenda constitucional 95/2016 que estabeleceu o teto e o congelamento dos gastos públicos. Essa emenda tem um impacto direto na política de educação que a partir de 2016 passa a sofrer, de forma mais brusca, cortes orçamentários e contingenciamentos além de ter como referência o orçamento de 2016. Aliado à emenda constitucional 95/2016, o Brasil vai vivenciar ainda um momento de re-credescimento da política econômica ultraneoliberal, em aliança com um conservadorismo da extrema-direita no governo federal, com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018.

Nesse cenário, podemos destacar o projeto FUTURE-SE que foi apresentado pelo governo federal em 2019 e teve forte rejeição por parte da comunidade acadêmica e até de gestores, e que agora em 2020 foi encaminhado ao Congresso Nacional, contendo alguns “ajustes” no intuito de reduzir a sua rejeição. O projeto resgata os princípios apontados pelo BM ainda na década de 1990 e estabelece que as IES públicas devem captar recursos próprios por meio de parcerias público-privadas, cessão de prédios públicos e a criação de fundos patrimoniais, dentre outras iniciativas. Na sua essência o FUTURE-SE ancora-se na lógica de diminuição progressiva dos recursos federais para a educação pública no intuito de transformar as universidades, institutos federais e CEFET's em instituições que, para sobreviverem, deverão buscar recursos privados. O discurso do empreendedorismo que vem agregado a esse projeto significa verdadeiramente mais um passo no processo de privatização do conheci-

mento em que as pesquisas e seus resultados servirão fundamentalmente ao capital. Ademais, significa também uma ruptura com o projeto de educação pública que caracteriza as universidades pelo tripé indissociável entre ensino-pesquisa-extensão. A adesão das instituições é “voluntária” e estabelecida por meio de um “contrato de resultado” com o Ministério da Educação, caracterizando mais um ataque frontal à autonomia universitária.

O segundo eixo de ataques à educação ancora-se numa investida ideológica de confronto à autonomia didático-pedagógica e política das IES públicas. Os ataques intensificaram-se com a ascensão do governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro. Projetos como o “Escola Sem Partido” foram impulsionados no âmbito do Congresso Nacional e em diversas Câmaras de Vereadores pelo país, apesar da flagrante inconstitucionalidade confirmada pelo Supremo Tribunal Federal. Para implementar a sua agenda de retrocessos civilizatórios, o governo federal passou a construir narrativa de que as IES públicas seriam um ambiente permissivo, de “balbúrdia”, infiltrada por ideólogos de esquerda. A lista tríplice para a escolha de reitores e reitoras passou a ser desrespeitada com a escolha dos menos votados, alinhados ideologicamente ao governo, ou a nomeação de interventores, como ocorreu na Universidade Federal da Grande Dourados, CEFET-RJ e nos Institutos Federais do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina, até esse momento.

Na esfera econômica, cortes e contingenciamentos foram anunciados para a educação pública, com forte reação de estudantes, docentes e de técnico-administrativos que ocuparam as ruas, em movimentos de massa, no mês de maio de 2019. No contexto da mais grave crise sanitária dos últimos 100 anos, com a pandemia da COVID-19, foi anunciado pelo governo federal um corte de 18,2% no orçamento para as IES públicas para 2021, que, se concretizado, pressionará para a adesão ao FUTURE-SE.

As IES públicas estaduais e municipais também têm sido afetadas pelo processo de privatização e sucateamento. São frequentes os cortes orçamentários, a contratação precarizada de trabalhadores, o desrespeito às progressões na carreira e os ataques à autonomia universitária. O Projeto de Lei 529/2020 do governador de São Paulo, João Dória, que bus-

ca confiscar recursos das universidades estaduais paulistas e retira recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), assim como a tentativa de privatização das estaduais do Rio de Janeiro, são uma demonstração de que o projeto neoliberal para o ensino superior tem capilaridade em todo sistema educacional superior do Brasil. Nas municipais, a cobrança de mensalidades já foi instituída.

TRABALHO DOCENTE E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: AMEAÇAS ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

No momento de absoluta excepcionalidade que vivemos, que implica em cerca de 130 mil óbitos em até de setembro de 2020 e mais de 4 milhões de pessoas infectadas pela COVID-19 no Brasil, desconsiderando a subnotificação e as causa-morte camufladas, o país vive ou deveria viver, um repensar de suas prioridades e da organização da vida social.

Ao que tudo indica, a partir das ações do governo Federal e de alguns governos estaduais e municipais, impulsionados pela prioridade do capital, o momento que deveria ser de repensar prioridades está sendo utilizado para buscar a adaptação ao denominado “novo normal”. A adaptação passa pela naturalização das mortes, pela construção do discurso de que o Estado é sobrecarregado e por isso precisa diminuir gastos e que o funcionalismo público e o conjunto da classe trabalhadora são os responsáveis pela crise. Para essa narrativa traçada pelos representantes da política neoliberal, agregada da perspectiva fundamentalista, anticiência, miliciana e militarizada, expressa, sobretudo pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro, a alternativa é a desestruturação dos direitos sociais materializada na redução das políticas públicas; a flexibilização dos direitos e das relações de trabalho; a revitalização do papel do Estado ancorado nos interesses do capital com a ampliação da apropriação privada do fundo público e a banalização da vida. Afinal, “é daí?” que já morreram mais de cinco mil pessoas? E quando passamos de cem mil mortes pela COVID-19, a orientação foi “tocar a vida”.

As falas do Presidente da República, replicadas na prática e nas ações por governadores e prefeitos, com os quais o discurso de que “o comércio reabre de qualquer maneira”, as “escolas têm que voltar a fun-

cionar”, os “servidores públicos estão em casa com a geladeira cheia sem trabalhar”, revelam a face mais perversa da política capitalista, que ao reorganizar o Estado para continuar a ser o guia central do impulsionamento para as condições de superexploração da força de trabalho, balizador das parcerias público-privadas e da redução de direitos sociais, indutor do desenvolvimento desigual e combinado, acaba por reafirmar um projeto societário absolutamente elitizado, que inclusive, prescinde da vida de milhões de pessoas.

Essa lógica estruturante do capitalismo no Brasil e na América Latina acaba por estruturar as políticas públicas e sociais, se revelando, de forma escancarada no momento de crise estrutural do capital agudizada pela crise sanitária mundial que vivemos pela pandemia do novo coronavírus. Assim, a Educação pública, como todas as demais políticas públicas, vai sofrer a reverberação dessa conjuntura.

É justamente nesse momento, que parecemos estar sem perspectivas, com caminhos interrompidos por uma pandemia que assolou a vida e se impôs de forma brutal no cotidiano da classe trabalhadora, que somos convocados a repensar o nosso horizonte e o projeto de sociedade e educação que nos mobiliza. Não temos nesse tempo, nada de absolutamente novo. Tudo que vivemos, ou já vivenciamos em outros momentos da humanidade, como é o caso da pandemia, ou já estavam apresentados como elementos do projeto do capital para a educação. Mas como estamos vivenciando tudo junto e sem experiência anterior que integrasse a crise estrutural do capital com pandemia e extrema direita, tudo aparenta ser uma novidade.

Talvez um dos principais desafios para quem defende um projeto de educação contra hegemônico, seja identificar os elementos desse projeto que necessitam ser reafirmados e até resgatados, assim como os elementos do projeto de educação do capital que nessa conjuntura são apresentados como única alternativa para a superação da crise. Nesse sentido, vale registrar que o projeto de educação que contribua para a emancipação política, que contribua para a emancipação humana, nos termos definido por Marx (2009), passa necessariamente pela construção de uma educação pública, gratuita, estatal, laica, socialmente referenciada, antipa-

triarcal, antimachista, antirracista, anticapacitista e antiLGBTTFóbica, que seja para todos e todas.

Mas a emancipação humana não é tarefa da educação, mas sim de um projeto de classe que ouse romper com o horizonte limitado do capital e construir outra relação social, para a qual a educação pode contribuir. Para Marx, “[...] a emancipação política é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma da emancipação humana [...], mas é a última forma de emancipação política *no interior* da ordem mundial” (MARX, 2009, p. 52 - Grifos nossos), ou seja, no interior da ordem capitalista. Daí a necessidade de nesse momento de profunda crise estrutural, em que o capitalismo dá explícitos sinais de sua produzida incapacidade de contribuir, sequer, para a emancipação política dos sujeitos, nos impulsiona a pensar os horizontes para a construção necessária da real emancipação humana, que prescinde da necessária radicalização de direitos, liberdades democráticas e organização coletiva ainda nos limites da ordem capitalista, para que o novo seja germinado, como afirmava Gramsci (2000).

Importante identificar que o processo recente que vivenciamos tem se caracterizado mais como um expandir do projeto do capital na estruturação da vida social, mesmo que com contradições e crises. É nesse horizonte que a educação pública superior no Brasil, e praticamente em toda a América Latina, a cada ano, passa por contrarreformas que a caracterizam como um serviço, nos termos da Organização Mundial do Comércio (OMC), sendo transformada em uma mercadoria à venda pelos grandes conglomerados educacionais.

No Brasil, de 1964 para 1974, durante a ditadura civil-militar (1964-1985), que foi dada a tendência do perfil público e privado na educação superior brasileira. Após a ditadura civil-militar, de 1985 a 1995, houve praticamente uma estagnação entre as matrículas nesses dois setores e um novo degrau de privatização ocorreu de 1995 a 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), atingindo quase o patamar de 70% de matrículas privadas. Com outras elevações nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o setor privado chegou ao ano de 2016 no seu maior percentual histórico, 75,3%.

Como aponta Sguissardi (2008), no início da ditadura civil-militar (1964-1985), 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 mercadorização que a educação superior se transformou.

No Brasil, o gasto acumulado com juros e amortizações, no período de 2003 a 2017, totalizou R\$7,04 trilhões. Esse total significou praticamente onze vezes os gastos com as universidades federais (R\$563,9 bilhões), sete vezes os recursos destinados à educação (R\$1,03 trilhões), e cinquenta e oito vezes os recursos gastos em ciência e tecnologia (R\$122,1 bilhões).³

Outro dado importante para mensurarmos a prioridade de investimento em educação e desenvolvimento de pesquisa no país, o que de certa forma revela o projeto do capital materializado pelos diferentes governos, são os números de bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), principal órgão nacional de fomento à pesquisa do Brasil. Segundo os dados do órgão em fevereiro de 2019 havia 79.749 bolsistas, assim divididos: 40.838 bolsas de iniciação científica; 16.923 bolsas de pós-graduação; 15.232 bolsistas de produtividade; 1.222 bolsas de pós-doutorado; 2.871 bolsas tecnológicas; 868 bolsas para capacitação no exterior e 1.795 outras bolsas espalhadas em diferentes modalidades. Só para um rápido termo de comparação, apenas a Universidade Federal Fluminense (UFF) possui cerca de 60 mil alunos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) possui cerca de 26.546⁴ e a Universidade

³ Despesas da União por Órgãos e Unidades Orçamentárias. SENADO FEDERAL (PORTAL SIGABRASIL: 2003-2017). *2018: Câmara dos Deputados. Orçamento da União. Lei Orçamentária da União (Banco de Dados. Dados fechados). PIB (2003-2018) BANCO CENTRAL DO BRASIL. Economia e finanças. Indicadores de conjuntura. Indicadores econômicos consolidados.

⁴ Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/pagina_estatica.jsf?id=1284>. Acesso em: 25 ago. 2020.

do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) cerca de 9.980⁵ discentes de graduação e pós-graduação. Apenas comparando com os números absolutos das três instituições de ensino que os autores desse artigo estão vinculados, fica explícita a absoluta insuficiência do investimento realizado, mesmo se considerarmos a existência de agências de fomento à pesquisa nos estados.

É nesse contexto de disputa entre o projeto de educação privada e o projeto de educação pública que se baliza em projetos antagônicos de educação e de sociabilidade, que as diferentes contrarreformas da educação têm reestruturado a educação superior pública a favor do projeto do capital. Assim, a educação é transmutada em uma mercadoria, vendável, aligeirada, para atender a um projeto “terciário” de educação, como expressam os documentos do BM, baseando-se na certificação em larga escala, no ensino a distância e na privatização da educação.

Compreendemos que a educação, um direito social, conquistado pela organização coletiva de movimentos e entidades, deve ser compreendida em uma perspectiva ampla, dialógica e emancipatória, considerando que:

A educação não se reduz às atividades de ensino. Um efetivo processo educativo exige: (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial. Nada disso é considerado nas propostas de “Educação à Distância”. Essas limitam a educação a um processo de formação nos marcos do ensino-aprendizagem por meio da reprodução e da memorização de conceitos. (ANDES-SN, 2020, p. 08).

Desconsiderando os elementos que norteiam o projeto de educação pública e de qualidade, reduz-se a educação a um serviço, ofertando-a, de qualquer forma, independente das condições necessárias para a manutenção de sua estruturação e de seu sentido pleno, impulsionando-se a

⁵Disponível em: <<http://www.uern.br/uernemnumeros/default.asp?item=uern-em-numeros-apresentação>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

massificação da educação a distância, em sua modalidade mais desqualificada e precarizada, o ensino remoto emergencial (ERE).

O projeto do capital para a educação, assentado em mais de dez documentos dos organismos coletivos do capital, como afirma Lima (2007), encontra-se com o momento da pandemia que revela não só a crise estrutural do capital, mas a própria crise civilizatória que vivemos, da qual a banalização da vida e a naturalização das mortes se tornam imperativos. O encontro da crise do capital, com a excepcionalidade do momento da pandemia armam a planificação de um “novo normal”, na qual a desqualificação e a desestruturação das políticas públicas e sociais tornam-se a única alternativa dos governos para a saída da crise. Assim a educação passa a ser impactada duplamente, por um lado, porque representa e aglutina um grande setor da área pública e por outro, porque sua autonomia de pensar confronta-se com o projeto anti-ciência da extrema-direita que se reverberou no país.

Entre muitos elementos, o “novo normal” na educação parece indicar a inevitabilidade de se realizar uma tentativa de transposição do presencial para o virtual, mesmo que isso comprometa a qualidade do ensino, o acesso de estudantes e promova o adoecimento de docentes e discentes. Nessa conjuntura, que pegou a todos de absoluta surpresa e que impediu a preparação prévia para um período de atividades excepcionais, não se é capaz nem mesmo de realizar a “educação a distância”, conforme previsto no decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. O possível, o palpável para adaptar-se ao “novo normal” acaba por ser o ensino remoto emergencial (ERE), desenvolvido sem estrutura, reduzindo a educação a uma perspectiva bancária, de mero repasse de conteúdos, seja por meio de aulas gravadas, de filmes, indicação de leituras de textos virtuais e atividades semelhantes, que nem de longe garantem a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Esse período, na maior parte das instituições de ensino, foi marcado por processos autoritários, impostos pelas administrações, que desconsideraram o desejo e as condições da comunidade acadêmica. Em alguns casos a imposição do ERE se deu sem sequer consultar aos conselhos superiores, mas simplesmente como uma deliberação autocrática do gestor central. A frágil democracia interna das instituições de ensino, ex-

plicitada nas inúmeras afrontas à autonomia universitária expressa no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, como a nomeação, por parte do governo federal, de reitores e reitoras que não foram os primeiros colocados da lista tríplice nas consultas às comunidades acadêmicas ou que sequer participaram do pleito, como foi o caso do CEFET-RJ, reverberaram em ações também autoritárias por parte de gestores e interventores eleitos e/ou nomeados, que em seu âmbito de atuação também desrespeitam os processos democráticos.

Outro ponto que deve ser problematizado, no processo de implementação do ERE, é o fato desse “novo normal” ter sido implementado, na grande maioria das instituições de ensino, sem um qualificado levantamento da realidade social e material de professores e estudantes. Na Universidade Federal Fluminense (UFF), a partir de um questionário lançado para os cerca de 60 mil estudantes da instituição, em que menos de 10 mil responderam, a universidade avaliou a necessidade de realização do ERE. Na maior parte das instituições de ensino, o quantitativo de estudantes acessados pelos questionários foi inferior a 50% dos matriculados. Além de não atingir a todos, os questionários, em sua maioria, limitavam-se ao aspecto de acesso à tecnologia, como se esse período pudesse ser reduzido a essa dimensão. Perguntas como a situação econômica, de emprego, saúde dos discentes e seus familiares não foram consideradas para pensar o período especial.

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 acessam a internet o fazem 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 a distância é uma forma de buscar uma nova elitização do ensino superior, excluindo, novamente, os segmentos mais pauperizados das instituições públicas de ensino.

Além da manipulação dos questionários de levantamento da realidade social, que em sua maioria foram realizados, quando o foram, de forma unilateral pela gestão da instituição de ensino, existem aspectos

como o tipo de plataforma ofertada pela instituição e o suporte técnico para a realização do ERE que também devem ser problematizados. A grande parte das instituições se limitou a fazer convênios com grandes empresas de tecnologia e de telecomunicações, servindo o ERE para mais uma forma de apropriação privada do fundo público. As instituições de ensino, que por questões de autonomia na produção do conhecimento e segurança deveriam ter se dedicado a produzir plataformas públicas e livres, se limitaram, mais uma vez, a realização de convênios e parcerias público-privadas. Esse é mais um aspecto da intensificação do projeto do capital para a educação que está se alastrando nesse período.

Assim, o ERE passou a se reduzir a uma mera interpretação e adaptação a atividades síncronas e assíncronas, palavras novas que passaram a compor nosso ambiente de trabalho virtual, desafiando docentes e discentes à adaptação ao “novo normal”. Sem apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais passa a ser considerada a única alternativa para o período. Os calendários seguem, em sua maioria, a mesma lógica e o processo de ensino-aprendizagem, que fica sobre a responsabilidade do docente, se resume a aulas gravadas, *lives*, textos digitais disponíveis, *powerpoint*, como um processo de mera “digitalização” das aulas presenciais. O debate sobre a qualidade do ensino, a preocupação com a não exclusão dos discentes e pessoas com deficiência, aprofundamento da desigualdade educacional são secundarizadas nesse processo. O receio de represálias, por parte dos governos “patrões”, das perseguições por parte de gestores que também se colocam no lugar do “patrão” e acima de tudo, o receio de uma pressão para o retorno presencial das atividades antes de termos condições sanitárias para tal, fez a maior parte da comunidade acadêmica, perceber o ERE como única alternativa para esse período.

Os receios não são sem motivos. Por parte do governo federal que impulsiona um projeto de educação anticiência e persegue o funcionalismo público, como já ficou explícito em várias falas do Ministro da Economia, Paulo Guedes, e dos Ministros da Educação, as Universidades são consideradas o local de difusão do comunismo e da “balbúrdia” e o funcionalismo público é o responsável pelo déficit do Estado. Essa mesma perspectiva vem sendo seguida por um conjunto de governado-

res, que acabam por reproduzir a mesma lógica de desvalorização da educação e do funcionalismo em sua prática e trato com as instituições de ensino.

Mas também deveriam ser preocupação dos docentes e das instituições de ensino o processo de exposição ao qual estarão subordinados professores e estudantes, que no mundo das redes virtuais podem ser alvo de grupos de extrema-direita, de defensores dos projetos “Escola Sem Partido” e até mesmo vítimas de ações de *capacitismo*, LGBTTIfofia, machismo, assédio sexual e moral, racismo, entre outros. Como esses casos vão ser tratados? Qual a segurança para a comunidade acadêmica? O direito de imagem dos docentes será preservado?

Limitados à possibilidade dos conteúdos didáticos acessáveis pela internet, o ERE já começa marcado pela redução da qualidade do ensino no que tange à redução de possibilidades bibliográficas a serem trabalhadas com os discentes. Esse não deve ser considerado por nós um aspecto menor, ao contrário. No processo de ensino-aprendizagem retirar da formação profissional dos estudantes determinados textos, livros e autores, significa reduzir e limitar a formação, contribuindo para o estreitamento do processo de formação da consciência dos sujeitos.

Como afirmam Antunes e Praun (2015):

Essas diversificadas formas de manifestação da *flexibilidade* no cotidiano do trabalho, além de resultarem pura e simplesmente de adaptações organizacionais potencializadas por inovações tecnológicas, constituem um traço essencial da atual fase de desenvolvimento do capitalismo. O fenômeno da *flexibilidade* é parte da essência da onda de mundialização da economia desencadeada a partir da crise dos anos 1970, da qual a esfera financeira, tal como destacou Chesnais (1998), constitui elemento essencial. (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 413- Grifos nossos).

O ERE, deve ser por nós compreendido nos termos do processo de flexibilização do cotidiano, como indicado pelos autores. O período do Ensino Remoto Emergencial, que em algumas instituições teve início já em março de 2020 como uma tentativa de transposição do ensino presencial, e em outras instituições passou por um período diferenciado voltado apenas para o semestre já iniciado ou para discentes concluintes, se

consolida, na perspectiva de alguns, nos meses de julho e agosto como a única alternativa para a educação superior no período da pandemia. Pouquíssimas instituições de ensino não retornaram o primeiro semestre letivo de 2020 a partir de setembro. Passando por um processo pouco democrático e aligeirado, de baixa preocupação com a qualidade e as dimensões pedagógicas implementadas, sobretudo, pelo receio dos docentes em serem “punidos” caso rejeitassem o ERE, um novo ciclo do projeto de contrarreforma da educação pode ter se iniciado.

Indicamos que pode ter sido iniciado, pois a definição se o provisorio se tornará permanente e se o ensino remoto entrará de vez como a alternativa do capital para diminuir os investimentos em educação, para rebaixar a qualidade de ensino fortalecendo uma sociedade anticidência e o senso comum, certamente dependerá da capacidade de resistir e de se organizar da comunidade acadêmica após o período da pandemia. Os elementos da nova contrarreforma da educação já foram introduzidos de forma drástica, basta acompanharmos para verificar se tornar-se-ão estruturantes ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente nos impõe muitos desafios de compreensão da dinâmica atual de reconfiguração das relações capitalistas de produção e a sociabilidade daí derivada, para que possamos, de forma unitária, criar reação na defesa do projeto de educação que desejamos.

Como afirmava Florestan Fernandes, já no final da década de 1960 quando debatia o projeto de Universidade Pública que estava sendo construído, “[...] a universidade brasileira será, como instituição, aquilo que a sociedade brasileira souber fazer dela”. (FERNANDES, 2020, p. 324). Assim, o desafio está nas possibilidades e na capacidade que temos de organizar a luta em defesa da educação pública superior, tendo como centralidade, além da qualidade da educação por nós defendida, a estruturação da carreira docente e a valorização dos professores e das professoras. Por isso, Florestan ao continuar sua reflexão sobre a Universidade, afirma “[...] nunca chegaremos a esse fim, se não fizermos,

certas opções fundamentais e que exigem a construção do modelo de universidade que pretendemos alcançar” (ibidem).

E considerando, como afirma Antunes, que:

As TICs, presentes de modo cada vez mais amplo no mundo da produção material e imaterial e que tipificam também os serviços *privatizados* e *mercadorizados*, configuram-se como um elemento novo e central para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital em nossos dias (ANTUNES, 2018, p. 33).

Se faz necessária nossa atenção, resistência e disposição para recuperar um projeto de educação emancipatória, que tenha vínculos com um projeto societário, que tenha como horizonte a superação da ordem do capital. Resistir à introdução de uma “educação de plataformas”, que desvaloriza o professor e esvazia o sentido pleno da educação, transformando-a em uma educação bancária, desinteressante e alienante, é fundamental. Pois como afirma Mészáros (2005, p. 45- Grifos nossos), “[...] *no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais*”.

REFERÊNCIAS

ALSP. **Projeto de Lei 529/2020**. Governo do Estado de São Paulo Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000332222#:~:text=Estabelece%20medidas%20voltadas%20ao%20ajuste,p%C3%ABablicas%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%AAncias%20correlatas>>. Acesso em: ago. 2020.

ANDES-SN. **Projeto do Capital para a Educação: O Ensino Remoto e o desmonte do trabalho docente**. v. 04. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/sites/publicacoes>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

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

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: BM, 1995.

_____. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Washington: BM, 2017.

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

_____. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 12.772, 28 de dezembro de 2012**. Lei do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

GRAMSCI, A. **Maquiavel – notas sobre o Estado e a Política**. Cadernos do Cárcere. v. 03. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

IANNI, O. **Pensamento social no Brasil**. São Paulo: Ed EDUSC, 2004.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LESBAUPIN, I.; MINEIRO, A. **O desmonte da nação em dados**. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

LIMA, K. R. de S. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Editora Xamã, 2007.

_____. Reuni e banco de professor equivalente: novas ofensivas da contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 41, p. 69-78, ago. 2008.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

_____. **O Capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Para a Questão Judaica**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

_____. 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, set./dez. p. 991-1022. 2008.