

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 67

ISSN 1517 - 1779

Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021

Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente



40 *anos*

ANDES

SINDICATO NACIONAL

C S P - C O N L U T A S

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 67

Ano XXXI - Nº 67 - janeiro de 2021

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Brasília

Semestral

- 8 A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela**
Covid-19 no contexto da crise do capital
Sandra Mara Alessi, Maria Suely Soares, Celeste Pereira,
Milena Maria Costa Martinez e Claudia March
- 22 Ensino a Distância (EaD)**
e destruição da Universidade Pública
Artur Bispo dos Santos Neto e Lorraine Marie Farias de Araujo
- 36 Educação na pandemia:**
a falácia do “ensino” remoto
Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão
- 50 Os impactos do ensino remoto**
para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia
Kelly Maria Gomes Menezes, Luiz Fernando de Sousa Martilis
e Virzangela Paula Sandy Mendes
- 62 A pandemia do novo coronavírus,**
Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação
Edvânia Ângela de Souza, Caio Antunes, Gustavo Pedroso e Ariana Celis Alcantara
- 80 Crise e contrarrevolução burguesa brasileira**
vistas a partir da Universidade Pública
Alexandre Marques Rola e Priscila Keiko Cossual Sakurada

Debates

- 94 A teoria de Paulo Freire e o**
debate em direitos humanos
Danielle Rocha
- 106 Sindicato sob o olhar docente:**
pesquisa na UFMT em foco
Alair Silveira
- 124 Vivências extensionistas**
com crianças e adolescentes em uma periferia
Bruna Rafaela Rodrigues Martins, Eliana Ribeiro de Freitas, Giovana de Souza Pozzi, Isadora Gomes, Laura Souza Fonseca, Leonardo Salvador Bandeira e Matheus Bertolo Damasceno
- 140 Gestão escolar democrática e gestão gerencialista:**
a disputa pela Educação Básica pública
Jéferson Silveira Dantas e Maria Eduarda Marcelino Rachadel

Charge

- 155 Trabalho e saúde docente na pandemia**
Bira Dantas

Resenha

- 156 A pandemia do capital e o**
trabalho docente “sob fogo cruzado”
Fabiana Pessanha

Reportagem

- 158 ANDES:**
40 anos de luta

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

- Publicação semestral do ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.
- Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos, mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES PARA PUBLICAÇÃO NA PRÓXIMA EDIÇÃO, ver página 154

Conselho Editorial

Antônio Ponciano Bezerra, Carlos Eduardo Malhado Baldijão, Ciro Teixeira Correia, Décio Garcia Munhoz, Eblin Joseph Farage, Luiz Henrique Schuch, Luiz Carlos Gonçalves Lucas, Luiz Pinguelli Rosa, Maria Cristina de Moraes, Maria José Feres Ribeiro, Marina Barbosa Pinto, Marinalva Silva Oliveira, Newton Lima Neto, Paulo Marcos Borges Rizzo, Roberto Leher e Sadi Dal Rosso

Encargatura de Imprensa e Divulgação desta Edição Cláudio Anselmo de Souza Mendonça

Editoria Executiva deste Número

Ana Maria Ramos Estevão, Erlando da Silva Rêses, Luiz Henrique dos Santos Blume e Rodrigo Medina Zagni

Pareceristas Ad Hoc

Antônio de Pádua Bosi, Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, Carmen Lucia de Sousa Lima, Cláudio Amorim dos Santos, Deodato Ferreira da Costa, Edna Maria Magalhães do Nascimento, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Erasmo Baltazar Valadão, Fernando Santos Sousa, Heleni Duarte Dantas de Ávila, Jeanes Martins Larchert, Jorge Manoel Adão, José Eurico Ramos de Souza, Lenilda Damasceno Perpétuo, Luis Flávio Godinho, Márcia Castilho de Sales, Maria Aparecida da Silva Cabral, Meire Cristina Costa Ruggeri, Nirce Barbosa Castro Ferreira, Renato Barros de Almeida, Rosana Soares, Salvador Dal Pozzo Trevizan, Sócrates Jacobo Moquete Guzmán, Solange Cardoso e Wanderson Fabio de Melo

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Editoração

Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação - Gabi Caspary - donasmarcianas@gmail.com

Ilustrações Kita Telles

Capa Gabriela Caspary e Gizane Silva

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 1000 exemplares

Impressão Gráfica Coronário

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308 - Pinheiros - CEP 05410-010 - São Paulo - SP

Tel.: (11) 3061-0940 / 99726-6706

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991)

Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Semestral ISSN 1517 - 1779

2021 - Ano XXXI Nº 67

1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da Educação - Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos.

I. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior CDU 378 (05)

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: direito de todos, dever do Estado.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C

CEP 70302-914 - Brasília - DF - Tel.: (61) 3962-8400

E-mail: secretaria@andes.org.br

67.....



ANDES

SINDICATO NACIONAL

C S P - C O N L U T A S

Bertolt Brecht escreveu, nos prenúncios do nazifascismo, que “quem, nos dias de hoje, quiser lutar contra a mentira e a ignorância e escrever a verdade deve ter a coragem de escrever a verdade, embora ela se encontre escamoteada em toda parte; a inteligência de reconhecê-la, embora ela se mostre permanentemente disfarçada; deve entender da arte de manejá-la como arma; deve ter a capacidade de escolher em que mãos será eficiente: deve ter a astúcia de divulgá-la entre os escolhidos. Estas dificuldades são grandes para os escritores que vivem sob o fascismo”.

O ANDES-SN, através de suas publicações, vem tentando realizar esta grande tarefa há 40 anos e hoje, mais do que nunca, no Brasil, escrever e divulgar a crítica aos negacionismos é nossa principal tarefa, como sindicato de professores e como produtores e divulgadores da ciência e do conhecimento. A responsabilidade política que pesa sobre os ombros de pesquisadores/as, escritores/as e cientistas nesta conjuntura de negação da ciência, do obscurantismo, fundamentalismo neopentecostal, *fake news* e retrocessos no campo das políticas sociais é enorme e necessária. Por esta razão, este número da nossa revista



67

traz muitas novidades. Começamos pela mais alegre: o ANDES completa quarenta anos vividos intensamente, no calor da luta.

A novidade imposta pela conjuntura política e sanitária é a impossibilidade de cumprir com o calendário regular de lançamento das revistas, entre Congressos e CONADs. Para dar continuidade à regularidade da publicação da revista, a diretoria optou por lançar este número em janeiro de 2021, tendo em vista a indefinição sobre o cenário da COVID-19. Dessa forma, mantemos a periodicidade semestral da revista e aguardamos uma oportunidade para o lançamento presencial quando tivermos condições para a realização de eventos presenciais do ANDES-SN.

Aponte-se também que o mesmo grupo de editores/as executivos/as, da mesma diretoria, fizeram cinco revistas, enquanto o normal seria quatro.

Tudo isso tem diretamente a ver com o momento de pandemia que vivemos sofredamente e que mudou não apenas o funcionamento do nosso sindicato, que está trabalhando remotamente desde março de 2020, mas também a vida cotidiana de milhões de brasileiros.

Para os/as docentes, técnicos/as e estudantes, as universidades públicas instituíram o ensino também remoto, em condições mais precárias, como o próprio nome diz: emergencial e, esperamos, temporário.

O tema deste número, portanto, está diretamente vinculado ao que vivenciamos em nosso cotidiano. Estamos trabalhando muito e estamos adoecendo também, não só por causa da Covid-19, mas pelo tanto que precisamos fazer para garantir um mínimo de qualidade, acolhimento, cuida-

do aos/as estudantes e às suas famílias, juntamente com as lutas diárias que nos são apresentadas.

Os artigos deste número apontam nesta direção. Começamos passando pela crise sanitária, aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital e pela constante tentativa do governo de destruir não só a educação pública, mas também pela imposição do ensino remoto que nega a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão, além da percepção das desigualdades que permeiam as condições nas quais sobrevive a maioria dos/as nossos/as estudantes e técnicos/as.

Os/as docentes sofrem ao perceberem que os/as estudantes trabalhadores/as assistem às aulas no celular, depois que saem do trabalho, no transporte público, a caminho de casa, como pontua o artigo que trata da falácia que é o ensino remoto.

Em meio a tantas crises, não falta a esperança que aparece nos artigos subsequentes, que tratam – desde a teoria de Paulo Freire e direitos humanos – do sindicato visto pelo olhar dos/as docentes até a extensão e a gestão democrática.

Este número é o último que a diretoria do biênio 2018/2020 produziu. Fica o respeito e a singela homenagem que fazemos a todos/as os/as colaboradores/as – pareceristas, docentes, estudantes, técnicos/as e funcionários/as do sindicato – que, em condições tão adversas, contribuíram com esta forma de dizer a verdade.

Continuaremos resistindo e lutando! **US**

A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela

Covid-19 no contexto da crise do capital

Sandra Mara Alessi

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR)
E-mail: sandramalessi@gmail.com

Maria Suely Soares

Professora Aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR)
E-mail: msue@uol.com.br

Celeste Pereira

Professora Aposentada da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)
E-mail: pontoevirgula64@gmail.com

Milena Maria Costa Martinez

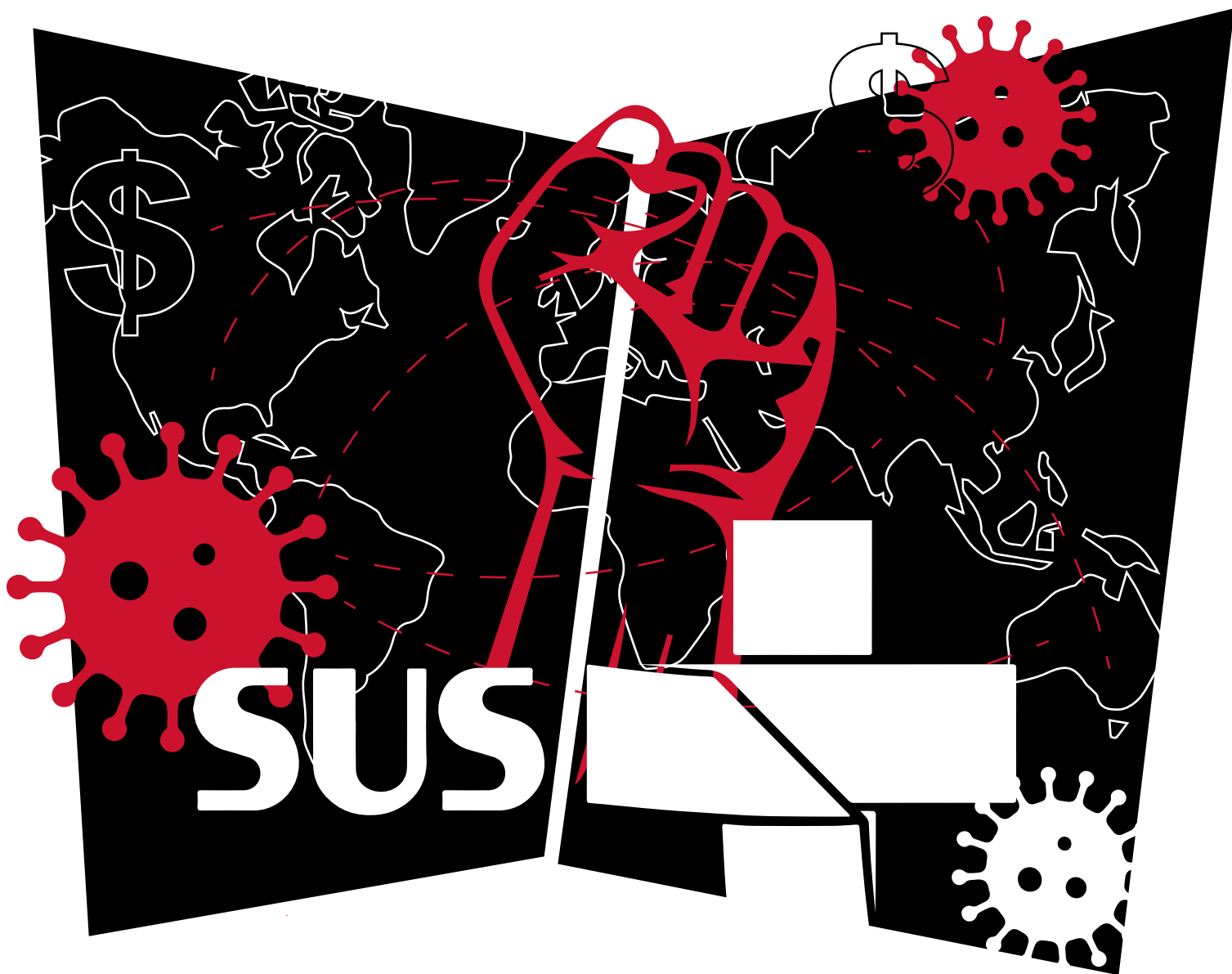
Professora Aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR)
E-mail: profmilenamartinez@gmail.com

Claudia March

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: cmarch38@gmail.com

Resumo: O artigo visa à reflexão sobre os fundamentos histórico-sociais da crise sanitária pela Covid-19 no Brasil no contexto da saúde e da educação superior. A compreensão da pandemia se alicerça no campo da saúde coletiva, especificamente na concepção da “determinação social da saúde”, que se constrói na análise do modo de produção, grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais. Discute-se que a Covid-19 provoca na população altos índices de morbimortalidade, associados à exacerbação da desigualdade social. O isolamento social é o principal recurso para o controle e a prevenção da pandemia, no momento em que ainda não há vacinas e medicamentos específicos para evitar os internamentos hospitalares e mortes. Essa medida depende muito mais das políticas econômicas e sociais e de coesão nacional do que da saúde. A política genocida do governo federal neste período, fundada no negacionismo da ciência e no ativismo contra ações da saúde pública e econômicas de proteção social da população, trouxe consequências nefastas de uma tragédia anunciada que dura mais de oito meses. A crise é enfrentada sem coordenação nacional e, ainda mais, com subfinanciamento e intervenção militar no Sistema Único de Saúde (SUS). A pandemia se tornou uma oportunidade para a implantação das contrarreformas da educação com o ensino remoto, o trabalho remoto e a expansão da Educação a Distância (EaD).

Palavras-chave: Saúde. Coronavírus. Capitalismo. Determinação Social.



Introdução

Diante de muitas incertezas em relação à pandemia pelo coronavírus, bem como o tempo para que a ciência possa criar novos conhecimentos a respeito das mutações do vírus e da prevenção e tratamento da Síndrome Aguda Respiratória pelo Novo Coronavírus - SARS-COV2 (Covid-19), a única insuspeita é que o vírus e a doença não foram geradores da crise social. A pandemia expressou e aprofundou os elementos de precarização do tecido social, as condições materiais e objetivas em que a população brasileira está submetida, especificamente para responder aos direitos sociais.

A Covid-19 é ocasionada por um vírus com alta capacidade de contaminação, cuja propagação no mundo globalizado aumenta substancialmente e para o qual ainda não há vacinas disponíveis e medicamentos específicos. O isolamento social

é o principal recurso para reduzir a velocidade de propagação da doença, evitar o esgotamento dos serviços de saúde – especialmente de terapia intensiva – e minimizar o impacto da Covid-19 na população. Este recurso depende muito mais das políticas econômicas do que do sistema de saúde. Os problemas do Sistema Único de Saúde (SUS) se aprofundaram na pandemia, com subfinanciamento, falta de coordenação nacional, gestão altamente fragmentada e até mesmo a interdição do SUS com intervenção militar. O Ministério da Saúde adotou a política neoliberal, não assumiu a compra de respiradores, insumos, equipamentos de proteção individual (EPI) e vacinas. Além disso, se ausentou da política de pessoal, privatizou e/ou implantou parcerias público-privadas por meio da terceirização de serviços com Organizações Sociais (OS) e outras Organizações Não Governamentais (ONG), responsáveis pela maior parte da corrupção durante

a pandemia. O controle da Covid-19 é precário no país; as intervenções econômica, social e de saúde foram insuficientes. Os impactos da hegemonia do capital e da ação débil do Estado são demonstrados em dados sobre a Covid-19 no Brasil: um dos maiores índices de mortalidade no mundo e índices mais altos na classe trabalhadora, especificamente na população mais vulnerável, mesmo com subnotificação (OMS, 2020).

O desafio é compreender o contexto da crise sanitária, que, ao longo da história, de acordo as diversas concepções de saúde, em consonância com o grau de domínio sobre a natureza e a realidade objetiva, leva à interpretação hegemônica de cada momento histórico a partir dos interesses dominantes.

No campo da saúde, se produziu um avanço epistemológico importante, com a elaboração da teoria da “determinação social da saúde” (LAURELL, 1982; BREILH, 1991). Com base no materialismo histórico-dialético de Marx, para quem “O modo de produção

O desafio é compreender o contexto da crise sanitária, que, ao longo da história, de acordo as diversas concepções de saúde, em consonância com o grau de domínio sobre a natureza e a realidade objetiva, leva à interpretação hegemônica de cada momento histórico a partir dos interesses dominantes.

da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2002, p. 24). O processo saúde-doença é compreendido como determinado socialmente, pois as transformações sociais ocorridas em uma sociedade, em um determinado momento histórico, geram transformações na estrutura da saúde do indivíduo, como também da comunidade.

A análise da determinação social do processo saúde-doença pressupõe a reflexão a partir da produção e reprodução do capital. Deve-se considerar a centralidade que o trabalho ocupa na sociedade, num processo de concentração de riquezas a partir da produção e distribuição das mercadorias necessárias à satisfação das necessidades humanas da atual fase do capitalismo.

O capital pressupõe existências sociais conflitantes, que se condicionam e reproduzem em todos os aspectos da vida e da saúde, levando à compreensão de que as relações sociais se estabelecem sobre a luta de classes e sua principal estrutura: a propriedade privada dos meios fundamentais de produção. A vida humana se produz e reproduz conforme se organiza a produção e distribuição dos meios de sobrevivência dos produtos humanos, dentro dos limites e possibilidades que o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção estabelecem (MARX, 2002).

O fenômeno atual de mundialização se caracteriza na reconfiguração das fronteiras geopolíticas, eliminando obstáculos à intensa circulação do capital, especificamente o financeiro. A conformação espaço-temporal consiste na expansão do capital diante da luta contra a queda tendencial das taxas de lucros pela aceleração da rotação do capital e do sistema de hierarquização entre as nações no sistema mundial (CHESNAIS, 2001).

O movimento do conjunto de acumulação pertence à esfera visível de mercadorias, que são os grupos industriais transnacionais, com condição de poder de dominação política e social. Cabe ressaltar que a reprodução do capital em nível internacional é predominantemente sustentada pelas instituições do capital financeiro. Estas possuem características rentáveis que, por meio do mercado financeiro, comandam a receita, o investimento e as formas de emprego (CHESNAIS, 2001).

A transformação do espaço e do tempo no mundo, com a acumulação flexível, explora as possibilidades geográficas, reduzindo as barreiras espaciais e aumentando a sensibilidade a espaços do planeta, numa metamorfose na perspectiva de tempo para o capital (HARVEY, 1996). A expansão expressa um sistema estruturalmente em crise, que não cabe nas fronteiras mundiais. Mészáros (2009) a chamou de crise estrutural, caracterizada como sendo universal, global, extensa e contínua, além de rastejante. Segundo o autor, as contradições do capital se exacerbam na relação entre a produção e a circulação, reverberando em outro patamar da internacionalização do capital, como o conflito de interesses das burguesias nos limites nacionais.

A saída se encontra na hierarquização entre as nações, com orientações econômicas e políticas diferentes, segundo a posição de cada país (MÉSZÁROS, 2009). A crise tem afetado as nações, principalmente os países na periferia da hierarquização, como o Brasil, com a diminuição do crescimento do PIB, a desindustrialização, as altas taxas de desemprego, o aumento das desigualdades sociais e a concentração de riquezas.

A crise do capital se caracteriza pela sobreacumulação e superprodução, desde os anos 1970. A queda das taxas de lucro promove o crescimento vertiginoso do capital fictício. O modelo neoliberal se expande na ampliação da oferta de dinheiro e da ampliação da dívida, além dos cortes no financiamento dos serviços sociais, incluindo o SUS, para o pagamento da dívida. Ressalta-se a ascensão do nacionalismo de direita e da xenofobia, neste momento de crise.

No plano ideológico e político, é construída e reforçada a crença do êxito da liberdade plena para as corporações como necessidade no mundo globalizado. O Estado, nessa perspectiva, é um mediador para garantir a liberdade de mercado e, assim, a acumulação e a reprodução ampliadas do capital, no qual o processo de dominação necessita atuar de forma incessante. Nesse sentido, a reconfiguração do Estado dominante, comprometido com a hegemonia burguesa, se expressa como máquina repressiva, disciplinadora, para a retirada dos direitos sociais e, cada vez menos, como prestadora de serviços sociais.

Desde 1980, acirrou-se o avanço da exploração capitalista por meio do neoliberalismo, com o Estado mínimo a serviço da dominação imperialista do Consenso de Washington. Segundo Harvey (1996, p. 135), entre 1965 a 73, se iniciou a destruição do *Welfare State*, a crise ficou evidente e a produção fordista e o keynesianismo tornaram-se incapazes de conter as contradições desta forma de capitalismo. As alternativas são propagandeadas pelos economistas ultraneoliberais, centrando-se no paradigma de princípios individualistas, que provocam a exclusão social, dada a característica capitalista de classes sociais.

O novo regime de acumulação, em bases flexíveis, se configura na competitividade em escala global, numa nova perspectiva de tempo para o capital. Esse padrão de racionalidade produtiva no Brasil se traduz

pela forma como o país se inseriu no processo de internacionalização. Os alarmantes índices de exclusão social, associados a um conjunto de relações de trabalho heterogêneas e predominantemente precarizadas (*e-commerce*, *startups* e empreendedorismo, entre outras) (ANTUNES, 2019), retratam um país onde a relação capital e trabalho, além da clássica exploração dos trabalhadores, como na “uberização” do trabalho, acentua a apartação social e a descartabilidade do ser.

Para a análise da saúde, tomamos como pressupostos que, no capitalismo, a vida material e espiritual das pessoas é determinada pela vivência reificada, nutrida de complexos sociais fetichizantes que impõem valores, costumes e formas de ser e existir e que negam a emancipação do trabalho. O trabalho alienado é a negação da emancipação humana.

[...] fórmulas que pertencem, claramente, a uma formação em que o processo de produção domina o homem e não o homem o processo de produção, [assim,] são consideradas pela consciência burguesa uma necessidade tão natural quanto o próprio trabalho produtivo (MARX, 2002, p. 102).

O processo saúde-doença e o Sistema Único de Saúde (SUS)

O conhecimento e a transformação do processo saúde-doença em sua dimensão coletiva ou social acontecem quando o objeto do trabalho se encontra nos processos de domínio social ou das classes sociais e grupos sociais. Estes determinam as condições específicas de saúde e doença. A teoria e o instrumental em que se fundamentam são as ciências sociais e as ciências naturais, na esfera supraindividual. A ação transformadora da saúde se constrói na problematização da saúde, em consequência dos processos de deterioração do trabalho e do consumo das classes sociais no modo de produção capitalista e, em decorrência deste, a respeito das condições políticas e culturais (BREILH, 1991).

O desgaste da saúde no processo de internacionalização produtiva é determinado pelas mudanças no processo de trabalho sob a lógica do capital. A vulnerabilidade da classe trabalhadora em relação à saúde se amplia na medida em que se

externaliza o processo de trabalho e se precarizam as condições de trabalho. Surgem novas substâncias, matérias-primas, equipamentos e tecnologias. Ocorre a intensificação do trabalho remoto. Surgem novos vírus, agrotóxicos e transgênicos, entre outros insumos, que ainda não são suficientemente conhecidos e controlados pelo homem e cujos impactos sociobiológicos e ambientais são imprevisíveis. No âmbito da saúde, com as mudanças no perfil demográfico do mundo, estão recrudescendo doenças já existentes, especialmente pela exclusão social. Nota-se que ocorrem novos quadros de doenças, como Covid-19, AIDS, tipos de tuberculose e malária resistentes à medicação, febre amarela e dengue, entre outras (MS, 2020). Por outro lado, há ainda aumento das doenças cardiovasculares, crônico-degenerativas e por causas externas, englobando acidentes de trabalho e violência, bem como as intoxicações ambientais, ampliados pelos impactos sociais da internacionalização capitalista e do seu regime de acumulação.

O Estado brasileiro, ao invés de implementar políticas públicas que enfrentem o seu quadro histórico de pobreza, adere de forma submissa à lógica da mundialização do capital, o que contribui para acentuar ainda mais o quadro da exclusão social. No campo da saúde, este cenário se traduz pelo crescimento do setor privado e precarização dos serviços públicos, não só da saúde, como também da educação e de outros serviços sociais.

O Estado brasileiro, ao invés de implementar políticas públicas que enfrentem o seu quadro histórico de pobreza, adere de forma submissa à lógica da mundialização do capital, o que contribui para acentuar ainda mais o quadro da exclusão social. No campo da saúde, este cenário se traduz pelo crescimento do setor privado e precarização dos serviços públicos, não só da saúde, como também da educação e de outros serviços sociais. Os impactos se configuram com a precarização da qualidade e a diminuição do acesso à assistência prestada à saúde da população, tendo como uma de suas causas o retrocesso da seguridade social e do financiamento do SUS.

A intervenção do Estado, proposta pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), *Lei Orgânica da Saúde* 8.080 e pela Lei 8.142, que dispõem sobre o SUS (BRASIL, 1990), assegura, no plano legal, as condições para uma política de saúde e para o seu controle social. No entanto, as dificuldades da implementação do SUS como política contra-hegemônica, decorrentes da política neoliberal, já ocorrem desde o governo Collor. Essa política tem orientado a sua ação no sentido de desresponsabilizar o Estado e privatizar os serviços e o trabalho na área da saúde, com uma visão de caráter tecnicista. Desta forma, reduz-se a complexidade da abordagem do processo saúde-doença. É como se o capitalista, além de comprar a força de trabalho para promover a sua acumulação de capital, comprasse também a saúde e, por que não dizer, os anos de vida a menos da classe trabalhadora.

As orientações do Banco Mundial (BM) em 1993, contempladas no Relatório *Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017), preconizam serviços de saúde essenciais, de acordo com a racionalidade econômica das opções de políticas sociais de investimento em saúde pública. O objetivo é a redução do impacto da doença e do financiamento de serviço mínimo para todos. A atenção à saúde essencial é a concentração na garantia do atendimento clínico factível, em termos de custos, para os pobres. Desse modo, as reformas impõem a reorientação dos gastos governamentais com saúde, nos sistemas sanitários, com pessoal, equipamentos e instalações especializadas para os serviços de alta complexidade e assistência de amplo acesso em instalações comunitárias e centros de saúde.

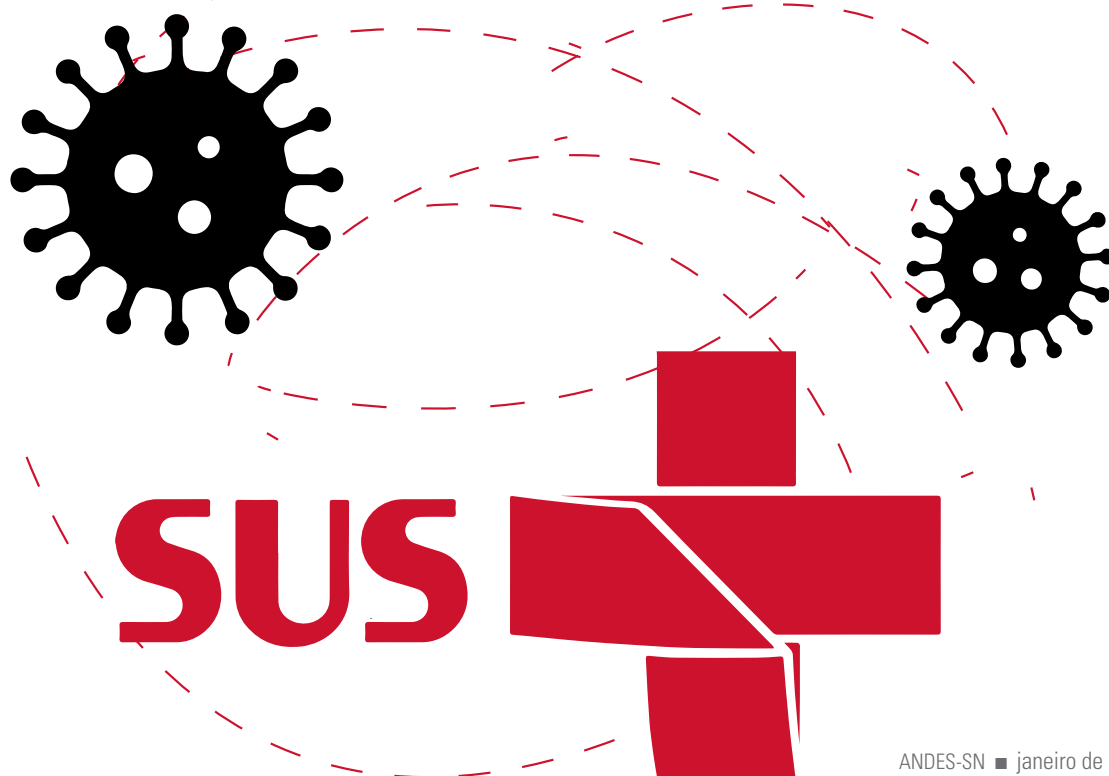
Os questionamentos do BM também são em relação à função dos setores público e privado na prestação de serviços clínicos, impondo a facilitação à iniciativa privada. O governo Fernando Henrique Cardoso, seguindo essas orientações, introduziu o Plano Bresser de contratação por parcerias público-privadas, com Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) ou por entidades com fins lucrativos. O BM preconiza a necessidade de subsídio público para tais organizações prestarem os serviços do pacote

essencial para a saúde, precarizando as condições de trabalho e a contratação de profissionais de saúde. A redução dos custos deve ser pelo corte de novos investimentos em instituições públicas. Outro método do capital que pode ser utilizado para “melhorar a qualidade do serviço” é a permissão aos hospitais públicos de concorrerem entre si, como empresas semiautônomas. Essa tendência de terceirização dos serviços do SUS se efetivou nos governos do Partido dos Trabalhadores, com a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). A explicação se baseia na concorrência com os seguros sociais privados, cobrindo serviços prestados por hospitais do governo e contribuindo para melhorar o seu “desempenho”. A assistência clínica deve ficar com o setor privado, sob a lógica do mercado. Esta premissa centra-se nos argumentos de que o Estado é pobre, além de apresentar ineficiência do setor público e inequidade no processo. Observa-se o aprofundamento crescente dessa política neoliberal de privatização do SUS nos governos Temer e Bolsonaro.

No Brasil, onde a classe trabalhadora conseguiu implantar o SUS entre os melhores do mundo por ser 100% público, gratuito e estatal, os recursos sempre foram limitados. Atualmente, sofrem cortes drásticos, que tendem a inviabilizar os princípios de universalidade, igualdade e integralidade do SUS. Os ataques ao princípio constitucional do SUS, em consonância com as propostas do BM, se materializam

com as mudanças da atenção básica e da participação do setor privado, os cortes no financiamento do SUS com a Emenda Constitucional 95/2016 e a Proposta da de Emenda Constitucional (PEC) do Pacto Federativo 188/2019 da desvinculação dos recursos orçamentários para a saúde.

O financiamento da saúde, desde a criação do SUS até hoje, sempre foi insuficiente. A Constituição prevê que 30% do orçamento da seguridade social deve ser repassado para a saúde, o que, no entanto, nunca foi praticado. O orçamento brasileiro dedicado ao setor é um dos piores da lista dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, em 2019, representou somente 1,7% do PIB Nacional. Os outros países investem entre 14,9 e 27,9% dos orçamentos dos seus governos na área. O SUS, em 2018, recebeu R\$ 240 bilhões para atender a mais de 80% da população e, integralmente, mais de 150 milhões de usuários, R\$ 1.600,00 per capita/ano (OCDE, 2020). Enquanto isso, o gasto do setor privado foi de R\$ 200 bilhões para atender parcialmente a 50 milhões de pessoas, R\$ 4.000,00 per capita/ano. Essa situação se agravou com a perda de R\$ 22,48 bilhões, entre 2018 e 2020, por força da EC/2016. E, ainda, o Ministério da Saúde (MS) utilizou somente 36% do orçamento previsto para combater a pandemia e liberado pelo Congresso Nacional, segundo os cálculos dos economistas do IPEA (2020).



O pressuposto do modelo assistencial do governo e dos grupos dos planos privados de saúde se fundamentam na racionalidade médica derivada do conhecimento e, principalmente, no tecnicismo da ciência moderna e da proposta de intervenção na realidade, centrada somente na *doença* (grifo nosso).

O retardamento da descentralização do sistema e a omissão do governo federal na fiscalização das ações de saúde, inclusive e principalmente dos serviços privados contratados pelo SUS e de outros serviços privados (como planos e seguros de saúde), advém da concepção do incentivo e da liberalização do mercado na área de saúde.

Nos EUA, devido ao grau de desenvolvimento de suas forças produtivas, possibilita-se o menor desgaste na produção e o maior acesso ao consumo necessário para manter a saúde. A partir de 1950, adotou-se sistemas segmentados de mercado, que atendem às clientelas por instituições. As corporações de seguro de saúde atendem às parcelas de população que podem pagar. Contraditoriamente, os dados indicadores de saúde, como os de morbidade e mortalidade, demonstram ser superiores aos de países com similar desenvolvimento e sistemas de saúde públicos, como Alemanha, Canadá, Holanda, Japão, e de outros países mais pobres, como Cuba, Portugal, Sérvia e Croácia (CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY OF THE UNITED STATES OF AMERICA, 2014). Até hoje, os EUA se constituem no país que mais gasta com saúde entre os da OCDE, US\$ 10 mil por habitante em 2019. Porém, houve a redução de 39% de leitos hospitalares, entre 1981 e 1999, e de 25% de pessoal, desde antes da recessão de 2008. Os cortes de orçamento atingiram até mesmo o *Center for Disease Control and Prevention* (CDC). As empresas farmacêuticas produzem medicamentos para as doenças crônico-degenerativas e psicotrópicos, os líderes do lucro, e, em sua maioria, reduziram a pesquisa e produção de antibióticos, antivirais e vacinas. Mesmo em situação de pandemia, em 14 estados americanos, houve recusa de se expandir o plano de saúde *Medicaid* para trabalhadores pobres (HARVEY, 2020, p. 86). As consequências dessas medidas neoliberais são evidenciadas nos dados epidemiológicos da Organização Mundial da Saúde (OMS) nos EUA, como o número crescente de casos de Covid-19 e, por

decorrência, a maior letalidade da população pobre e negra (OMS, 2020). A determinação da diferença dos indicadores de saúde se estabelece nas relações de produção e reprodução em um país de extrema exploração. Tais reflexões apontam para a diversidade do modo de viver, adoecer e morrer das diferentes classes sociais e extratos de classe.

A saúde é considerada como objeto de consumo ou mercadoria, aceitando eticamente a morte ou os problemas de saúde físicos ou mentais como condições aceitáveis de desenvolvimento das capacidades e, fundamentalmente, de desenvolvimento econômico e social.

No contexto atual da crise estrutural do capitalismo, cabe ao indivíduo assumir a responsabilidade de preservar, valorizar e melhorar o seu “capital saúde”, contratando um seguro de saúde. O liberalismo defende a ideia da essência humana egoísta, bem como do mérito na competitividade entre os pares. Na mundialização, o *ethos* individualista se expressa na competitividade do mercado, se desdobrando na área da saúde, educação e cultura.

A pandemia por COVID-19 no contexto da determinação social da saúde

“Pero las repercusiones económicas y demográficas de la difusión del virus dependen de grietas y vulnerabilidades en el modelo económico hegemónico”
(HARVEY, 2020, p. 84).

A história das epidemias de pestes que assolaram a Europa nos séculos XIV e XVI aponta que as classes mais ricas conseguiram se precaver com medidas de proteção e os mais pobres continuaram a morrer. Os rumos das pandemias foram determinados pelas desigualdades sociais e econômicas.

A Covid-19 ocasionou impacto, com a perda de muitas vidas em nível global. A dinâmica acelerada do trânsito das mercadorias e pessoas num contexto de mundialização e de crise do capital explicita o espaço-temporal da doença, de como o vírus se disseminou rapidamente e das consequências para a saúde pública. Portanto, a pandemia não é um fenô-

meno natural no contexto da visão de neutralidade da integração global para permitir o desenvolvimento econômico dos países e, dialeticamente, evidencia uma unificação do processo de determinação social no mundo (SOUZA, 2020).

No contexto de redução das estimativas de crescimento econômico em todo o mundo, com indicação de recessão e iminente novo *crash* no mercado financeiro no início de 2020, é que a pandemia da Covid-19 ocorre. As medidas de isolamento e distanciamento social para evitar a transmissão do vírus estão sendo apontadas pelos governos e pela mídia hegemônica como detonadoras da recessão e da depressão em que se encontra a economia. Para salvar o neoliberalismo, o mecanismo ideológico é a defesa da “volta ao normal” (COLETIVO ROSA LUXEMBURGO NO ANDES, 2020).

No início da pandemia pela Covid-19, quando a mesma chegou ao Brasil, estados e municípios adotaram medidas para o distanciamento social com base em evidências já descritas em outros países e aceitas pela OMS (2020). Porém, apesar de se observar o achatamento das curvas de incidência de número de casos e de número de mortes pela Covid-19, os dados têm se mostrado catastróficos (SANTOS DA SILVA *et al.*, 2020). Já no mês de abril, pesquisadores brasileiros recomendavam em editorial da Revista Brasileira de Epidemiologia, entre outras ações, a criação de um sistema de informações unificado e ágil, padronização de critérios para casos suspeitos, ampliação da capacidade de testagem para o DNA do coronavírus por Reação em Cadeia da Polimerase em Tempo Real (RT/PCR) na população, estudos para a estimativa da população infectada, suporte hospitalar para os pacientes graves e aumento significativo dos gastos públicos em saúde (LIMA BARRETO *et al.*, 2020). No entanto, o enfrentamento da Covid-19 no Brasil se configura pela insuficiência da identificação, por testagem laboratorial de casos leves e assintomáticos da contaminação pelo novo coronavírus, para isolá-los e quebrar o ciclo do contágio, política esta fundamental em outros países para arrefecer a pandemia (OMS, 2020). Pesquisas por amostragem indicaram que o número de infectados no Brasil é 6 a 7 vezes maior que o notificado pelo MS (OMS, 2020).

Após mais de oito meses do reconhecimento da chegada da Covid-19 ao Brasil, hoje ela se constitui em um problema de saúde muito complexo. Para além das mais de 160 mil mortes e dos quase 6 milhões de casos, que, por si só, já são devastadores, deve-se considerar as consequências atuais e futuras para aqueles que adoeceram e sobreviveram. De acordo com dados do MS (2020), já conhecidos, espera-se que não serão poucos os acometimentos devidos a sequelas desta terrível doença e para as quais o SUS também deverá estar preparado.

O novo coronavírus não apresenta seletividade contagiosa, mas os impactos da Covid-19, doença pela qual é responsável, afetaram a vida e a saúde da população de diferentes formas, em decorrência das desigualdades produzidas na sociedade por classes sociais e seus recortes, ligados à raça, etnia e gênero. A determinação social pode ser constatada na análise de estudos que reforçam a maior letalidade da doença na população mais vulnerável, expondo as diferentes chances de morte segundo raça e cor. “Um negro analfabeto tem 3,8 vezes mais chances de morrer com Covid-19 em relação a um branco com

O novo coronavírus não apresenta seletividade contagiosa, mas os impactos da Covid-19, doença pela qual é responsável, afetaram a vida e a saúde da população de diferentes formas, em decorrência das desigualdades produzidas na sociedade por classes sociais e seus recortes, ligados à raça, etnia e gênero.

ensino superior”. Nos Estados Unidos, demonstrou-se que morreram 50,3 negros/100 mil pessoas, o dobro se comparado a 20,7 brancos (BATISTA *et al.*, 2020). Os dados da OMS (2020) apontam que o número de casos e de mortes por Covid-19, dentre os povos indígenas em toda a região das Américas, tem aumentado – até outubro de 2020, foram 766 mortes.

O Brasil é o país com mais mortes de gestantes por Covid-19 no mundo. Os dados revelam que quase 23% das gestantes com Covid-19 não tiveram acesso a um leito de UTI e 36% não chegaram a ser intubadas e, ainda, as mulheres grávidas negras tiveram o dobro de chance de precisar de ventilação

mecânica (RADIS, 2020). Um estudo na cidade de São Paulo mostrou que a distribuição de leitos de UTI vinculados ao SUS no município só confirma a exclusão vivida por cidadãos que moram na periferia da cidade: apenas três subprefeituras (Sé, Pinheiros e Vila Mariana) – localizadas nas regiões mais ricas e centrais – concentram mais de 60% dos leitos em UTI do SUS no município (ENSP-FIOCRUZ, 2020). O número de leitos de UTI por 100 mil habitantes é cinco vezes maior no setor privado em relação ao SUS. Em decorrência, as filas de espera nos municípios foram determinantes no agravamento dos quadros clínicos dos doentes. Em muitos lugares foram montados hospitais de campanha e equipes para cuidar de pacientes graves, convocadas às pressas, sem treinamento e sem dispor de experiência necessária.

A pandemia desnudou a extrema dependência tecnológica do país em relação a princípios ativos, medicamentos, biofármacos, equipamentos, insumos, equipamentos de proteção individual

É oportuno lembrar que o Programa Nacional de Imunizações (PNI), que oferece 19 diferentes vacinas no SUS, com uma história de sucesso reconhecido mundialmente pela sua qualidade, vem sendo precarizado pelo governo federal, o que acaba tornando-o mais vulnerável a críticas e *fake news*.

(EPI) etc. Nos anos 80, o Brasil produzia cerca de metade dos princípios ativos dos medicamentos; hoje produz menos de 10%. No combate à pandemia, os governos dos estados tiveram dificuldades na importação de respiradores e EPI, entre outros, e, em decorrência, apenas 1,5% da população foi testada com o RT-PCR. O ideal é testar a presença do vírus por exame molecular em, no mínimo, 10% da população. Ressalta-se que, em média, somente 20% dos profissionais de saúde relataram acesso ao exame RT-PCR, apenas 25% tiveram acesso a todos os EPI e que, nas unidades de saúde onde trabalhavam, dispunham, em média: de oxigênio – para apenas 35% dos pacientes que o necessitavam, de oxímeter – para 40% e de termômetro infravermelho – para 20%, segundo pesquisa da FIOCRUZ e UFBA (2020).

A Covid-19 foi crucial para a elaboração de estra-

tégias de luta para o enfrentamento da crise sanitária, considerando a centralidade do debate sobre este assunto. Foi preciso pautar a necessidade de atenção à saúde, que se olhasse para o número de leitos de UTI e de leitos hospitalares, com a ampliação da capacidade instalada do SUS em sua integralidade, para enfrentar a Covid-19. O que o SUS deveria enfrentar trouxe à tona a sua importância para a crise, considerando-se aí, também, as políticas de distanciamento social, de importação e produção de vacinas e a atenção à saúde primária e de média complexidade, entre outras.

O presidente da República, em consonância com as orientações do capital, insiste em tentar desqualificar a ciência, as instituições e os profissionais de saúde, no que se refere às medidas de prevenção e tratamento da Covid-19. Em nome de uma economia que beneficia a poucos e mantém a exploração da classe trabalhadora, acaba naturalizando o genocídio por Covid-19.

É oportuno lembrar que o Programa Nacional de Imunizações (PNI), que oferece 19 diferentes vacinas no SUS, com uma história de sucesso reconhecido mundialmente pela sua qualidade, vem sendo precarizado pelo governo federal, o que acaba tornando-o mais vulnerável a críticas e *fake news*. O SUS tem muita capilaridade com a capacidade de distribuir vacinas para o país inteiro. A descontinuidade de comunicação do atual governo com a comunidade científica fragiliza o programa, com quedas de cobertura vacinal e retorno de doenças do passado, como o sarampo (FIOCRUZ, 2020).

No caso da Covid-19, observa-se um interesse crescente em notícias sobre o andamento das pesquisas sobre as diversas vacinas em teste. A população deposita suas esperanças em relação ao fim da pandemia na vacinação em massa e, assim, na solução para a crise da pandemia. Porém, não há garantias de que, quando as vacinas forem disponibilizadas, o serão em doses suficientes para a maioria da população a curto prazo. Além disso, é preciso enfrentar a pandemia de todas as formas possíveis.

A população mais vulnerável socialmente é obrigada a se expor mais à contaminação pelo vírus, devido à necessidade de sobrevivência em condições precárias. Isso também ocorre em casos de pessoas

que precisam retornar ao trabalho e de profissionais de saúde e de serviços essenciais. Uma grande parte dos que permaneceram trabalhando é de terceirizados, muitas vezes sem direito a condições de trabalho adequadas. Só durante a pandemia por Covid-19, o adoecimento e o número de mortes de profissionais de saúde e da linha de frente de serviços foram muito altos em relação à população em geral. Os trabalhadores são contaminados e/ou estão adoecidos pelas jornadas extenuantes e pela tensão permanente (OMS, 2020). Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do PNAD-COVID, apontam que houve maiores perdas de rendimento entre os ocupados em serviços essenciais na pandemia, como os entregadores e os trabalhadores da saúde e de limpeza (IBGE, 2020).

A política negacionista do atual governo em relação à ciência atinge diversas áreas, como a saúde, a educação e o meio ambiente, entre outras. O aumento da veiculação de informações falsas sobre o tratamento para a Covid-19, bem como sobre as vacinas, medidas de prevenção e controle da pandemia, confunde a população. O resultado é o fortalecimento do negacionismo na população, com a recusa do isolamento social, questionamento do uso de máscaras, defesa de medicamentos como a cloroquina e recusa de tomar vacina, entre outras. Em 2018, no Brasil, apenas 35% da população confiava na ciência, enquanto 72% da população mundial acreditava na mesma. Os dados são do maior estudo sobre atitudes globais em relação à ciência e à saúde do *Wellcome Global Monitor* (EPSJV, 2020). A manipulação das coisas, ou seja, a objetivação coisificada e a identificação do correto e verdadeiro, é a problemática do plano da vida. Os pensamentos e juízos que minimizam o impacto da pandemia inseridos na atual política do país podem resultar como corretos para grande parte da sociedade, por estarem intencionalmente revestidos dos interesses que pertencem ao indivíduo.

A ciência é incorporada ao capital como o trabalho, servindo a este na emancipação do processo de produção e não na emancipação do homem.

É possível atingir conhecimentos muitos úteis à vida e chegar a uma filosofia prática

que substituirá aquela filosofia especulativa aprendida nas escolas [...] que nos leve a conhecer a força e os efeitos do fogo, da água, do ar, dos astros e todos os demais corpos que nos cercam [...]. Nós poderíamos utilizá-los com a mesma eficiência e para todos os fins a que são adequados e assim nos tornar senhores e possuidores da natureza e contribuir para aperfeiçoar a vida humana (MARX, 1996, p. 445).

A pandemia se potencializa com o aumento da pobreza e a debilidade da atenção à saúde. Assim, se comprova que as insuficiências sanitárias de muitos países são agravadas pela privatização das condições de prevenção e preservação da saúde do estado neoliberal. O capitalismo, com a Covid-19, expõe sua natureza e organicidade perversas de exploração das forças produtivas e de produção da exclusão nos sistemas sociais e políticos. Somente um sistema público e gratuito de saúde, forte e bem estruturado, tem condição de combater a pandemia da Covid-19. A mesma “expõe à luz do dia a inoperância e a incapacidade das corporações, especializadas em espoliar as pessoas com o comércio da saúde (ou deveria dizer da morte), de darem respostas à altura do problema” (MACÁRIO, 2020).

A pandemia e a flexibilização do trabalho docente

A pandemia oportunizou a penetração de estratégias de utilização das tecnologias de informação e comunicação associadas ao trabalho remoto nas Instituições de Ensino Superior. Nas instituições públicas, entrou em vigor o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que permitiu aulas via plataformas digitais institucionais ou plataformas privadas, sem assegurar as condições de trabalho. Segundo Evangelista (2020), as metamorfoses de trabalho e as contrarreformas educacionais são orientadas pelos relatórios do BM, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da OCDE, que fundamentam a necessidade de adequação dos países às transformações nos setores produtivos e de serviços. As sugestões orientam mudanças nos marcos legais para alterações de flexibilizações do trabalho docente, dos currículos, da avaliação, dos métodos de ensino, das certificações,

dos materiais didáticos e da jornada letiva. Além de se apropriar do agir do docente em seu processo de trabalho, retém o seu saber. Neste sentido, as corporações, como a Google e Microsoft, dominam e fidelizam os clientes professor e aluno na dependência do consumo, agem abertamente para acumular patentes de direitos intelectuais, que são bens de capitais, gastando milhões dentro dessa lógica. Um exemplo disso é a intensificação de empresas que elaboram plataformas de ensino a distância.

Os docentes são submetidos às modalidades do trabalho remoto, enquanto o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre o trabalho vivo e o morto. Assim, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional. As tecnologias presentes em todos os espaços geradores de mais valor, no mundo da produção material e imaterial e que significam também os serviços privatizados e mercadorizados, servem como elemento fundamental para a compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital (ANTUNES, 2019).

Os docentes são submetidos às modalidades do trabalho remoto, enquanto o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre o trabalho vivo e o morto. Assim, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional.

A flexibilização do trabalho se constitui na resposta das grandes corporações do capital para a crise econômica, além de não se responsabilizarem pelo genocídio imposto pela crise sanitária. O impacto nas transformações das relações do trabalho gera diminuição entre o tempo da atividade laboral e privada, aumento da individuação do trabalho, redução de relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho, distanciamento sindical e desmonte da legislação trabalhista. Esse processo de mudanças fortalece a informalidade, a intermitência, a terceirização, o te-

letrabalho, o EaD e o ensino remoto. A precarização das condições de trabalho e as formas de contratação da força de trabalho dificultam a fiscalização e a regulação do trabalho e se expressam em adoecimento por problemas osteomusculares, distúrbios gastrointestinais, alterações cardiovasculares, distúrbios de saúde mental e acidentes de trabalho.

Também o trabalho docente, cuja realidade já era de intensificação, exploração e tendência ao adoecimento, se agrava com a pandemia (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Condições de trabalho inadequadas, atendimento a questões organizativas e de orientação, adicionados ao preparo de aulas e ao ensino remoto em si, têm levado ao desgaste dos docentes, à exaustão e ao esgotamento da saúde.

No que se refere à promoção da saúde em seu sentido mais amplo, na atenção às necessidades de saúde da população, segundo a determinação social do processo saúde-doença, há necessidade de enfrentar a crise sanitária em sua dimensão estrutural, particular e singular (BREILH, 1991). O processo de trabalho na área da saúde deve ser interprofissional, interdisciplinar e intersetorial, incluindo a educação e a ação social, entre outros.

Conclusão

O reducionismo simplista do pensamento idealista hegemônico sobre a determinação da crise sanitária de que o vírus é a única causa ou a teoria que aponta diversos fatores causais pressupõe que os comportamentos são sujeitos às condições particulares de existência, nos limites da determinação dos modos de vida dos diversos grupos sociais. As intervenções voltadas ao controle e à prevenção da Covid-19 devem incluir ações educativas de massa, melhoria do acesso à alimentação, água, saneamento, habitação, renda, emprego e prática de esportes. Além disso, deve-se tratar da proibição de substâncias nocivas à saúde, além do apelo à coesão social e ao fortalecimento dos laços de solidariedade. As ideias conclamam a colaboração e a caridade entre pessoas e setores da sociedade, tanto em políticas macroeconômicas, como de proteção ambiental e políticas de renda mínima, entre outras (como as mi-

croeconômicas de assistência), para diminuir a desigualdade social.

As propostas são importantes, no entanto, para materializar essas condições, se faz necessário alterar o processo de produção. Os enfoques dessas teorias ignoram a categoria social do homem, transformando-o em um ser apenas da dimensão do biológico, obstaculizando a análise das diferenças de classes.

Os limites centram-se na determinação do processo de produção e reprodução, bem como do acesso às condições de existência da vida humana. Os fundamentos do capitalismo, de exploração da classe trabalhadora, geram a desigualdade e assumem o discurso moralista de responsabilizar indivíduos e grupos sociais por suas condições de existência, atalhadas pelas necessidades do capital. Os capitalistas transferem o ônus da crise para a classe trabalhadora, ou seja, o encargo dessa tragédia humana para quem mais sofre.

A superação do modelo hegemônico pela interpretação da determinação social da saúde permite compreender as potencialidades de saúde e sobrevivência. A vulnerabilidade das diferentes classes sociais e de suas clivagens de raça, etnia e gênero determina o adoecimento e a morte pela Covid-19, levando em consideração a análise dos fenômenos biológicos dos grupos dos indivíduos que os compõem.

As transformações do capitalismo exigem um ambiente, uma estrutura social e um determinado estado. As mudanças do modo de ser e viver se desenvolvem mediante a coerção brutal de domínio de um grupo social sobre as forças produtivas da sociedade. Tal modificação se utiliza da educação do ser humano para novas formas de produção e de trabalho. A pressão coercitiva é exercida sobre o tecido social, estabelecendo ideologias conservadoras com a maquiagem de persuasão do consentimento ao uso da coerção. O princípio da coerção se define na organização da produção e do trabalho. Para tanto, concebe um tipo de trabalhador e de ser humano. As forças de produção do capital e seu desenvolvimento concebem uma racionalização capitalista do ser social.

Para o enfrentamento da crise sanitária, se faz necessário analisar a dimensão histórico-social, o discurso dos representantes do grande capital, bem como dos seus aliados políticos e midiáticos. Para

tanto, deve-se recuperar pressupostos do movimento sanitário da saúde coletiva, que desenvolveu a reflexão da determinação social da saúde: a defesa do SUS e do seu financiamento pleno pressupõe a denúncia da perversidade que significa o subfinanciamento do SUS, o qual já é crônico e histórico. O SUS deve atender às necessidades de saúde da população intervindo nos desdobramentos da pandemia pela Covid-19 e cuidando da integralidade na atenção básica e de média e alta complexidade, a partir de novos conhecimentos obtidos pela ciência, em especial nas universidades e institutos públicos de pesquisa.

As reformas trabalhista e da previdência devem ser revogadas, considerando os seus efeitos danosos na proteção social e com o desmonte de direitos dos trabalhadores, que redundam em subemprego, desemprego e no surgimento dos chamados “empreguinhos”, como os efeitos desse desmonte sobre as condições de vida da população e de como se escancararam as desigualdades sociais.

É preciso resgatar a defesa da ciência, a favor da vida, contra o negacionismo científico, mostrando que quem produz riqueza para o país são os trabalhadores, que as políticas governamentais têm impacto sobre a vida da classe trabalhadora.

É preciso resgatar a defesa da ciência, a favor da vida, contra o negacionismo científico, mostrando que quem produz riqueza para o país são os trabalhadores, que as políticas governamentais têm impacto sobre a vida da classe trabalhadora.

Professores e professoras, assim como os/as profissionais da área da saúde, têm papel fundamental no processo educativo em saúde coletiva, em salas de aula do ensino fundamental, médio e superior, em unidades de saúde, com os movimentos sociais, nas comunidades, nas ruas e em qualquer diálogo.

É fundamental o combate às *fake news* sobre saúde, às políticas genocidas do governo federal, tanto em relação à pandemia quanto à saúde em geral e às ações da área econômica, à naturalização da tragédia da Covid-19, inclusive o papel representado pela mídia de incentivar que se retome a economia a qual-

quer custo, e à situação de pacientes das mais diversas condições patológicas, cujo atendimento passou a ser descontinuado ou preterido em nome da pandemia.

O combate à crise sanitária só poderá ter algum resultado se associado à luta antifascista da classe trabalhadora contra o atual governo de extrema-direita. Ao mesmo tempo, para que se possa garantir o SUS estatal e 100% gratuito, bem como as políticas

e os serviços públicos em funcionamento pleno e de qualidade, é fundamental a implementação da Auditoria Cidadã da Dívida Pública e o impedimento da Reforma Administrativa proposta pelo governo. **Só a luta anticapitalista, como centro da agenda política, é que poderá fazer o enfrentamento à crise sanitária e à Covid-19.** **US**

ANTUNES, R, org. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BANCO MUNDIAL, BIRD/AI. **Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Brasil - Revisão das Despesas Públicas**. 2017 Ano. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/Brazilexpenditure-review-report>.

Acesso em: 07 abr. 2020.

BATISTA, A, ANTUNES B, FAVERET G, PERES I, MARCHESI J, CUNHA JP, *et al.* **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil** - Nota Técnica 11. Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde 2020; 25 mai. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkklvkydO/view>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei orgânica nº 8080, de 19 de setembro de 1990**. Brasília, DF, 1990.

BREILH, J. **Epidemiologia: economia, política e saúde**. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1991.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY OF THE UNITED STATES OF AMERICA. **Country comparison of infant mortality rate**. 2014. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2091rank.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

CHESNAIS F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**. v. 5, p. 7-28, 2001.

COLETIVO ROSA LUXEMBURGO DO ANDES. 2020. Defender o ANDES, barrar a reforma administrativa e o ensino remoto. **Caderno de Textos - 9º CONAD EXTRAORDINÁRIO do ANDES Sindicato Nacional**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/confira-o-caderno-de-textos-e-a-proposta-de-cronograma-do-8o-conad-extraordinario1>. Acesso em: 29 set. 2020.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO/FIOCRUZ. **Revista Poli**. AnoXII-72 Especial-ago. 2020. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_72_web.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO/FIOCRUZ. **Revista Poli**. Ano XIII - 73 - set./out.2020. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli_73_web.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

ENSP FIOCRUZ. **RADIS**. Ed. 214 jul. 2020. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/todas-as-edicoes/214>. Acesso em: 10 set. 2020.

referências

- EVANGELISTA, Olinda. **Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador**. Contrapoder. Net. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 10 set. 2020.
- FIOCRUZ. Informe ENSP-FIOCRUZ de 12 de maio de 2020. Em vez da idade, classe social passa a definir quem morre de covid no país. Disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/48894>. Acesso em: 10 set. 2020.
- FIOCRUZ e UFBA. 2020. **Rede CoVida - Ciência, Informação e Solidariedade**. Informação sobre gênero, raça/etnia e posição social para o controle da pandemia de COVID 19 no Brasil 2020. Disponível em: <http://painel.covid19br.org/>. Acesso em: 10 set. 2020.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. Sopa de Wuhan. La Plata: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. Disponível em: <http://afipeasindical.org.br/>. Acesso em: 7 set. 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD COVID 19. 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 7 set. 2020.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). PNAD COVID-19 - Divulgação de 2/10/2020 - Principais destaques. Brasília: IPEA. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36410. Acesso em: 10 set. 2020.
- LAURELL, A. C. La salud-enfermedad como proceso social. **Rev. Latinoamericana de Salud**, n. 2, p. 7-25, abr. 1982.
- LIMA BARRETO, M. *et al.* O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? **EDITORIAL**. v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200032>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MACÁRIO, E. A. Covid-19 e o neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**. Maceió: UEM, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br>. Acesso em: 7 abr. 2020.
- MARX, K. **O capital**. Volumes I - VI. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil S. A., 1996.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro I, v. 1 e v. 2.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- OLIVEIRA, A. S. S.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 609-619, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02131111132>. Acesso em: 20 set. 2020.
- OMS. Organização Mundial de Saúde - World Health Organization (WHO). **The World Health Report, 2000**. Health Systems: Improving Performance. Geneva, Switzerland, 2000. Disponível em: <https://www.paho.org/bra>. Acesso em: 7 abr. 2020.
- PEREIRA, A. M. M. **Estratégias de enfrentamento da pandemia pela Covid-19 no contexto internacional**: reflexões para a ação. Nota Técnica. Observatório Fiocruz-Covid-19. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. 32 p. DOI: 10.13140/RG.2.2.34886.09288. Disponível em <http://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19>. Acesso em: 28 set. 2020.
- SANTOS DA SILVA, L. L. *et al.* Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 9: e00185020, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00185020>. Acesso em: 28 set. 2020.
- SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciênc. saúde coletiva**. v. 25, s. 1, p. 2469-2477, 2020. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-1103-5474>. Acesso em: 28 set. 2020.

referências

Ensino a Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública

Artur Bispo dos Santos Neto

Professor na Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

E-mail: arturbisponeto@gmail.com

Lorraine Marie Farias de Araujo

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação

em Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

E-mail: lorrainemfa@gmail.com

Resumo: O artigo aborda a transformação da educação em mercadoria mediante a análise da certificação vazia que representa o Ensino a Distância (EaD), configurando uma forma de ataque ao tripé ensino, pesquisa e extensão que constitui a universidade pública. O EaD representa um ataque à produção do conhecimento, da ciência e educação na universidade. O texto ainda analisa os efeitos da Portaria do Ministério da Educação (MEC) 343/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas em meio à pandemia do novo coronavírus como uma forma de impor essa modalidade que representa a destruição do espaço universitário e escolar.

Palavras-chave: Trabalho Remoto e Teletrabalho. Mercadoria. Novas Tecnologias. Educação Superior.

Introdução

O ponto de partida para tratar da educação que interessa às trabalhadoras e aos trabalhadores é a realidade socioeconômica presente. Não é possível tratar da educação sem considerar que essa se forjou no interior de uma sociedade formada por classes sociais, que somente estendeu a educação à classe trabalhadora quando precisou de força de trabalho dotada do

domínio da palavra escrita e das habilidades fundamentais para a reprodução do capital, mediante uma intensificação da divisão social do trabalho.

Na sociedade burguesa, a educação tem como finalidade reproduzir os valores que interessam ao capital, aprofundando a divisão entre quem planeja o processo de produção e quem meramente executa as atividades determinadas. Em consonância à análise



perpetrada por Marx (2017), com o desenvolvimento da maquinaria e a Revolução Industrial, no final do séc. XVIII, começam a “sobrar” trabalhadores no centro de comando do capital e parte dessa força de trabalho excedente será deslocada para as colônias. Nesse contexto, surge um sistema de educação na periferia do modo de produção capitalista. Escola e universidade públicas emergem no Brasil, em meados da década de 1930, devido ao processo de desenvolvimento industrial e ao crescimento do espaço urbano no país.

Nos chamados “trinta anos dourados” do *Welfare State*, entre as décadas de 1940 e 1970, os capitalistas estabeleceram nas economias centrais uma política de tentativa de conciliação entre as classes sociais que subjugou completamente a classe trabalhadora e suas organizações sindicais aos imperativos do capital, passando as referidas organizações à condição de meras correias de transmissão dos interesses das

grandes corporações transnacionais e dos Estados nacionais. A recuperação das economias afetadas pela Segunda Grande Guerra Mundial intensificou a concorrência entre as grandes corporações empresariais das potências imperialistas na década de 1970. Os bancos de *Wall Street* apropriaram-se dos recursos emanados dos petrodólares¹ e estabeleceram uma política de empréstimos que aprofundou a dependência das economias periféricas.

Nessa perspectiva, o capital “produtivo” considera a educação como um mercado atraente para o processo de reprodução do capital, uma vez que a mais-valia capitalizada não poderia retornar à produção e gerar um movimento de ampliação da produção, devido ao enxugamento do mercado consumidor. Os capitais investidos na educação visam atender à febre capitalista de reprodução ampliada e de lucro. Assim, a educação vai lentamente deixando de ser um direito da classe trabalhadora para constituir-se como

necessidade exclusiva do capital. A educação privada permite o crescimento exponencial da esfera financeira, proporcionando rendimentos aos seus investidores no mercado de futuros, nas bolsas de valores, no mercado de ações etc. Segundo Roma (2013, p. 6), a educação passa a ser “um negócio promissor para grupos educacionais que compram centros educacionais por meio de fundos de investimento”. A década de 1990 será marcada pela proliferação do processo de mercantilização da educação superior brasileira mediante a expansão do ensino privado, da formação de grandes aglomerados na educação superior, pela inserção do capital estrangeiro no universo da educação, com a completa dominação do mercado pelo capital financeiro.

Ensino a Distância (EaD) no Brasil

O governo Lula implementou as contrarreformas no âmbito da educação, segundo o receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), de maneira homeopática, ou seja, fatiando o processo de privatização. O caráter neoliberal desse governo denominado de “esquerda” se manifesta na cronologia dos decretos aprovados. Foram eles: a) novembro de 2003: Projeto de Lei nº 11.079, que regulamenta a parceria entre o setor público e o setor privado (PPP); b) abril de 2004: Lei nº 19.861, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); c) setembro de 2004: Decreto nº 5.205, que regulamenta as fundações privadas ditas de apoio público, legitimando sua presença no interior das universidades; d) dezembro de 2004: Lei nº 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), que permite a abertura das instalações e laboratórios das universidades públicas para o setor privado, regulamenta a pesquisa a partir dos critérios do mercado, em que o pesquisador passa à condição de empreendedor e participante dos lucros disponibilizados pelos inventos patenteados, e estabelece a separação entre pesquisa, ensino e extensão, pois permite que o pesquisador se afaste de suas atividades de sala de aula para servir à iniciativa privada; e) janeiro de 2005: Lei nº 11.096, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI),

que caracteriza-se como uma espécie de Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (PROER) das instituições privadas de ensino superior que têm 50% de suas vagas ociosas; f) dezembro de 2005: Decreto nº 5.622, que regulamenta o Ensino a Distância (EaD) através de fundações privadas e do Banco do Brasil; g) junho de 2006: Projeto de Lei nº 7.200, que institui a reforma universitária; e h) abril de 2007: Decreto nº 6.096, que aprova a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). As medidas editadas, como a Lei de Patentes, Lei de Inovação Tecnológica e a parceria postulada entre universidades e empresas privadas (PPP), resultaram numa espécie de “privatização disfarçada” das universidades públicas.

O referido governo regulamentou o EaD mediante o Decreto nº 5.622/2005 e abriu caminho para que o capital pudesse lançar seus tentáculos às esferas consideradas como serviços essenciais do poder público. Evidentemente, o governo Lula não foi o primeiro a adotar a modalidade de ensino supracitada. A sua presença no interior da educação brasileira remete ao regime militar-empresarial, voltado para atender aos imperativos tecnicistas e essencialmente mercadológicos. Santos (2008, p. 63) escreve:

A criação e implementação de um sistema nacional de educação a distância e a instituição de uma universidade aberta no Brasil vêm sendo desenhadas desde a década de 1970, mas tem na última década do século XX os momentos, não só de maior articulação, mas também de implementação das primeiras experiências de cursos de graduação. É também a partir da década de 1990 que os consórcios universitários aparecem no cenário educacional brasileiro como mais uma possibilidade de implementação da EaD no país. Esses consórcios revelam um movimento de acolhimento da EaD no interior, sobretudo de algumas Instituições Públicas de educação superior no Brasil, ainda que se apresentem constituídos por ações descontínuas e pela carência de financiamento efetivo para a sua consolidação.

Os elementos essenciais para a implementação do EaD seriam estabelecidos na década de 1990, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e o conjunto de medidas que foi providenciado

pelos governos posteriores, como o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394, visando servir efetivamente aos interesses do capital e atacar os direitos da classe trabalhadora. A LDB emergiu das imposições estabelecidas pelo Banco Mundial e pelo FMI no processo de renegociação da dívida pública externa. O documento do Banco Mundial, de 1994, *Higher Education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência) propunha “uma muito maior diferenciação institucional e diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IESs públicas e considerava a *universidade de pesquisa* inadequada para os países em desenvolvimento; em seu lugar, propunha a adoção da *universidade de ensino* (sem pesquisa)” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) serviu como “guarda-chuva jurídico” do processo normativo que transformava a educação numa espécie de serviço comercializável, isto é, “um objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a *mercadoria-educação*” (SGUISSARDI, 2008, p. 1001). Na esteira da LDBEN, surge o Decreto nº 5.622/2005, que permitiu uma verdadeira onda expansiva da modalidade EaD no interior das instituições privadas. Não à toa, o mercado brasileiro é considerado o mais promissor no desenvolvimento da educação virtual da América Latina. A referida lei permitiu o progresso do EaD durante as primeiras décadas do século XXI. Segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2015, n. p.), “o número de ingressos nos cursos a distância cresceu 41,2% [em 2014]; já nos cursos presenciais, o aumento foi de 7,0% [...]. Entre 2003 e 2014, o número de ingressos variou positivamente 54,7% nos cursos de graduação presenciais e mais de 50 vezes nos cursos a distância”.

Na esfera superior, a educação superior EaD passou de 1% em 2004 para 20% em 2018. Segundo o banco de dados do Censo de Educação Superior (ABED, 2019, p. 7), o número de matrículas passou de 7,7 milhões em 2017 para 9,3 milhões em 2018, o que

representa um aumento de 21,5% de discentes dessa modalidade em apenas um ano. Somente em 2018 foram efetuadas 2,3 milhões de novas matrículas. A Região Sudeste possui a maior taxa de crescimento das instituições de EaD, com aproximadamente 702 mil matrículas, representando 39,98% em 2018 (2019, p. 13), seguida pela Região Sul, com cerca de 389 mil matrículas, representando 22,20% das matrículas efetuadas. Os ideólogos do EaD falam até em *réquiem* do ensino presencial.

Os ideólogos do *réquiem* encomendado pelo capital não se cansam de assinalar o espaço brasileiro como extremamente propício ao desenvolvimento do EaD, pois “o Brasil possui o segundo maior número de usuários do *Google* e *Facebook* do mundo, que passam em média 555 minutos mensais no *Facebook* contra a média internacional de 361 minutos” (ABINEE, 2013, p. 9). Em 2012, existiam no Brasil mais de 262 milhões de linhas telefônicas ativas – 133 acessos por 100 habitantes –, ou seja, existiam mais linhas telefônicas e celulares do que o quantitativo de habitantes no país. O Brasil somente perde para os Estados Unidos em número de usuários desses equipamentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) serviu como “guarda-chuva jurídico” do processo normativo que transformava a educação numa espécie de serviço comercializável, isto é, “um objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a *mercadoria-educação*”.

A Kroton Educacional, atualmente Cogna Educação, possui mais alunos de graduação e pós-graduação a distância que presenciais. São 574 mil no EaD e 450 mil no ensino presencial. “Sua rede de EaD atinge mais de 600 municípios pelo país, em quase mil polos presenciais. Sua capilaridade é maior que a UAB, maior programa de educação superior público a distância [...]. Sua mensalidade média é menos da metade da do presencial” (PIMENTA, 2017, p. 317). No decorrer de 2019, a Kroton (Cogna) ampliou sua

presença no ensino fundamental e no ensino básico mediante a compra do maior grupo relacionado à educação básica, formado pelo complexo Anglo, Saraiva, Scipione, Ática, *Red Balloon*, Sigma, Sistema de Ensino PH, SER, Maxi, Ético, Escola Chave do Saber, Plurall, Plataforma Educacional PAR, Colégio Motivó, Sistema de Ensino Geo, Colégio Integrado etc.

A Plataforma Plurall atende a aproximadamente 570 mil estudantes do ensino médio e do fundamental 2 (ciclo que começa por volta dos 11 anos de idade) para fazer exercícios e interagir com tutores. Os representantes do Cogna pretendem ampliar o uso médio da plataforma de 47 minutos diários para três a quatro horas. O grupo, assentado na transformação da educação em mercadoria, pretende se aproveitar da pandemia do coronavírus para vender suas plataformas digitais às secretarias estaduais, municipais e federal. No momento, o grupo possui mais de 1,3 milhão de estudantes que utilizam a plataforma educacional da Somos Educação (STEFANO, 2020).

A pandemia do coronavírus emerge como a oportunidade exemplar para que os capitalistas da Cogna consigam recuperar-se da crise. Somente no quarto semestre de 2019, o referido grupo teve um recuo nos seus lucros na ordem de 73%.

A pandemia do coronavírus emerge como a oportunidade exemplar para que os capitalistas da Cogna consigam recuperar-se da crise. Somente no quarto semestre de 2019, o referido grupo teve um recuo nos seus lucros na ordem de 73%. A Kroton, que teve um faturamento de 5,5 bilhões de reais e lucro de 1,9 bilhão de reais em 2018, teve queda de 40% em seus lucros em 2019. A pandemia é uma oportunidade para esses capitalistas, assim como para os grandes grupos do campo da internet. Enquanto 17 milhões de trabalhadores nos EUA estão desempregados e muitas empresas fecham suas portas ou sofrem prejuízos (como JPMorgan e Wells Fargo) com a pandemia do coronavírus (GLOBO NEWS, 2020), Jeff Bezos, dono da Amazon, teve um aumento de lucro em 26% somente no primeiro trimestre de 2020 (G1, 2020).

Ao lado da Amazon, empresas como Netflix,

K12 (especializada em serviços de educação para crianças), Teladoc (empresa que conecta pacientes e médicos online) e Zoom Vídeo (fornecedora de videoconferência para empresas) tiveram seus negócios ampliados entre 10% e 50% em poucos meses (UOL ECONOMIA, 2020). A Revista Forbes (2020) informa que, na China, as empresas líderes do EaD (Tal Education e New Oriental) faturaram 3,2 bilhões de dólares somente no primeiro mês da pandemia. Os ideólogos do EaD consideram a pandemia como uma excelente oportunidade para alavancar essa modalidade, que representava somente 2% da educação mundial em 2019.

Ensino a Distância (EaD) e supervvalorização da tecnologia

O Ensino a Distância (EaD) é a combinação perfeita entre duas coisas que servem para atacar a classe trabalhadora nas relações de produção especificamente capitalistas: 1) natureza contrarrevolucionária da tecnologia da informação; e 2) natureza reducionista da educação como ensino.

O primeiro elemento ligado à natureza da tecnologia se expressa no desenvolvimento da computação, da informática e da internet. Essas tecnologias, que emergiram do desenvolvimento do complexo industrial-militar, não têm como propósito aliviar o fardo do trabalho humano, mas aprofundar a exploração do trabalho mediante a economia de tempo do processo de produção. Assim, a denominada terceira “revolução industrial” serviu tão somente aos interesses do capital contra o trabalho, com o intuito de promover, de forma mais acelerada, a rotação do capital. Através do desenvolvimento tecnológico foi possível operar o processo de flexibilização das relações de trabalho, da terceirização e da precarização. A parafernália da computação atacou e ataca os direitos históricos da classe trabalhadora.

As novas tecnologias aplicadas ao processo produtivo tiveram como propósito atrofiar o desenvolvimento das forças produtivas, à proporção que serviram para a liberalização do mercado, a desregulamentação das relações e dos contratos de trabalho e a privatização de empresas estatais encetadas sob

os auspícios das reacionárias políticas neoliberais. As tecnologias da informatização remodelaram a produção e asseguraram elevados índices de produtividade aos grandes aglomerados transnacionais, lançando abaixo as velhas estruturas produtivas.

As transformações nas relações de produção passaram a reverberar nas relações sociais. As mercadorias providas da microeletrônica e microinformática passaram a dominar tanto o mundo da produção quanto o mundo das relações sociais e interpessoais. Isso pode ser observado na relação de dependência e subordinação dos indivíduos ao mundo integrado pela internet. As redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook, WhatsApp, chats, blogs etc.) constituíram um universo virtual à altura da natureza abstrata e fictícia do capital financeiro. Elas aprofundaram o processo de alienação humana e ampliaram as relações forjadas no isolamento, no individualismo e na concorrência. A natureza fictícia do capital financeiro se expressa nas formas de sociabilidade que valorizam o mundo virtual e abstrato em detrimento do mundo real.

O segundo aspecto está estritamente relacionado à educação. O EaD é a forma mais poderosa encontrada pelos representantes do capital para quebrar a espinha dorsal da educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Trata-se da banalização da educação, reduzindo-a meramente aos imperativos do mercado. A educação é simplesmente reduzida ao ensino, desconsiderando-se a complexidade que envolve o espaço pedagógico da aprendizagem e da produção do saber. O EaD é o coroamento do processo de mundialização do mercado interno brasileiro, devido à completa abertura ao capital estrangeiro.

O fim da reserva de mercado pelo governo Fernando Collor de Mello, em 1990, resultou na abertura do Brasil para o capital internacional e representou o completo desmonte dos incipientes e tímidos projetos de desenvolvimento tecnológico e científico sob bases forâneas. Desse modo, lançou-se abaixo o projeto de pesquisa constituído pelas empresas Cobra, Digibras (1974) e pelo Centro Tecnológico de Informática (1982), que tinha o objetivo de projetar, desenvolver e produzir hardware e software com tecnologia nacional, com predominância das empresas brasileiras, colaborando para o desenvolvimento industrial.

A natureza dependente do capitalismo brasileiro, no campo da produção de ciência e tecnologia, pode ser observada no baixo investimento privado e estatal em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). O Brasil está entre os 12 países com maior Produto Interno Bruto (PIB) mundial, entretanto, é aquele que destina a menor taxa de recursos para P&D. Em 2012, os EUA investiram 419,5 bilhões; a China, 132 bilhões; o Japão, 208 bilhões; e a Alemanha, 97 bilhões. Valores inscritos em dólares, enquanto o Brasil investiu somente 28,2 bilhões de dólares, ou seja, 1,25% em P&D (ABINEE, 2013).

A abertura para o capital estrangeiro e a ampliação das concessões fiscais permitiram que mais de 400 empresas multinacionais de equipamentos de telecomunicações, de informática e automação se estabelecessem no Brasil. Em parceria com essas multinacionais, empresas brasileiras acumularam fortuna produzindo equipamentos com “tecnologia nacional”, “como demonstram empresas como a Bematech, Padtec, Altus, Perto, Intelbras e Linear, entre várias outras. Geraram-se patentes e foram criados centros de design de semicondutores” (ABINEE, 2013, p. 32).



Os ideólogos do EaD defendem o uso de ferramentas e equipamentos que são todos estrangeiros; nada é produzido com tecnologia e ciência brasileira, mas com ciência e conhecimento produzidos no exterior. A Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, pertencente ao grupo seletor dos homens mais ricos do Brasil, promove inúmeros cursos para estudantes e professores, assim como vende diversas plataformas digitais para as instituições públicas e privadas brasileiras. A maioria de seus produtos deriva das parcerias desenvolvidas com universidades estadunidenses como Harvard University, Yale University, Stanford University, Columbia University, University of Illinois, University of California etc.

A TOTVS é a maior empresa brasileira no campo da informática devido à parceria estabelecida com as universidades Stanford e San Jose State (SJSU). Através dessa parceria, procura assegurar sua atua-

Isso indica que existe pesquisa sendo realizada no Brasil, pesquisas realizadas nas universidades públicas que não visam atender à lógica do mercado e ao processo de transformação do conhecimento em mercadoria.

ção no campo da inteligência artificial, UX design, processamento em linguagem natural, Big Data, visão computacional etc. A campeã nacional na venda de software de gestão empresarial tem laboratório de pesquisa em ciência e tecnologia em Raleigh, na Carolina do Norte, e busca apropriar-se do conhecimento produzido em três universidades: Duke University, University of North Carolina at Chapel Hill e North Carolina State University. Todas essas empresas transnacionais fazem coro ao processo de desmonte da pesquisa desenvolvida na universidade pública e defendem que os recursos públicos devem ser destinados ao setor privado.

A simbiose estabelecida entre a natureza contrarrevolucionária da tecnologia da informação e a natureza reducionista da educação somente ao ensino resulta na destruição da tríade ensino, pesquisa e extensão, no contexto da universidade pública brasileira. O EaD implica o fim da universidade pública.

Ameaça que se circunscreve não apenas ao ensino presencial, mas à pesquisa realizada nas diversas instituições públicas brasileiras.

De acordo com dados fornecidos pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2019), as pesquisas e publicações realizadas pelas universidades públicas representam 95%, enquanto as realizadas pelas instituições privadas representam somente 5% do total. As pesquisas no campo da saúde não são realizadas pelos hospitais e laboratórios privados, mas pelas universidades públicas e institutos de pesquisa estatais e/ou com financiamento estatal. Entre as vinte instituições brasileiras que mais publicaram na plataforma Science Direct estão 14 universidades federais, quatro universidades estaduais e dois institutos públicos federais; nenhuma instituição liderada pelas corporações que atuam no ensino superior, como o grupo Kroton-Anhangüera². As pesquisas das instituições públicas colocam o Brasil na 13ª posição em quantidade de publicações na referida plataforma (MANTOVANI, 2019).

Isso indica que existe pesquisa sendo realizada no Brasil, pesquisas realizadas nas universidades públicas que não visam atender à lógica do mercado e ao processo de transformação do conhecimento em mercadoria. Apesar das exigências dos órgãos de fomento no sentido de subordinar as pesquisas universitárias ao universo regulado pelas patentes e do estabelecimento de parcerias com as empresas capitalistas e sua lógica empresarial assentada no lucro, ainda se pode produzir conhecimento científico na perspectiva de armar trabalhadoras e trabalhadores para a superação do sistema do capital.

Apesar dos cortes de 30% (equivalentes a R\$ 5,8 bilhões) promovidos na educação superior em 2019 (G1, 2019), sob a forma de “contingenciamento” ou bloqueio, 46 universidades brasileiras integram a lista das mil melhores universidades do mundo, eleitas pelo Times Higher Education. Esses cortes servem para apontar que as pesquisas que procuram escapar ao receituário do mercado estão na iminência de serem completamente destruídas pela lógica do capital. Os recursos destinados à pesquisa são constantemente desviados ao sistema financeiro e às instituições privadas, direta ou indiretamente, mediante subsídios, anistia fiscal e desoneração trabalhista.

O crescimento exponencial da dependência brasileira no campo da educação e da produção do conhecimento encontra, na medida anunciada pelo Ministério da Educação (MEC), um ponto importante para o estabelecimento dessa modalidade na estrutura das universidades brasileiras. A Portaria nº 2.117/2019, da pasta que foi coordenada pelo ex-ministro da educação Abraham Weintraub, determina que as instituições públicas e privadas de ensino superior podem aumentar de 20% para 40% a fatia da grade curricular dedicada ao EaD. Houve redução substancial dos recursos destinados ao financiamento dos estudantes participantes do Fundo de Investimento Estudantil (FIES), que passou de 733 mil bolsas em 2014 para 82 mil bolsas em 2019.

Quatro meses depois, o mesmo ministro publicou a Portaria nº 343/2020 (17 de março), autorizando, por um período de trinta dias, “a substituição das disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017”. A referida portaria se aplica em caráter excepcional, devido à pandemia de coronavírus, às instituições de ensino superior: Institutos Federais, Colégio Pedro II, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Benjamin Constant (IBC), universidades e faculdades privadas. Esse caráter excepcional atende perfeitamente aos interesses das grandes corporações que atuam no EaD e que consideram a educação como uma espécie de commodity.

Ensino a Distância (EaD) como teletrabalho e trabalho remoto

De acordo com o Censo da Educação Superior (2015), entre os cursos vendidos pelas instituições privadas, o curso de licenciatura em Pedagogia ocupa posição destacada, seguido pelos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Gestão de Pessoas, Educação Física, Serviço Social, Gestão de Negócios, Gestão Logística, Sistemas de Informação, Gestão Comercial, Marketing, Gestão Pública, Gestão Fi-

nanceira, Matemática, Enfermagem, História e Engenharia de Produção.

Formar professores e enfermeiros a distância têm efeitos trágicos sobre a classe trabalhadora. Como pode um professor se formar, sem conhecer o ambiente coletivo que constitui a escola (merendeira, porteiro, serviçal, vigilante, professores, diretor, supervisor) e a universidade, bem como a relação da escola com a sociedade e os problemas sociais dos discentes, funcionários e professores? Como é possível alguém lidar com crianças, adolescentes e jovens sem nunca ter vivenciado o espaço de interação efetiva da sala de aula e sem conviver com o corpo administrativo da escola?

O trabalho remoto se distingue do teletrabalho porque não implica exclusivamente o trabalho realizado em domicílio, mas o trabalho realizado fora da sede da empresa ou da instituição de ensino. As trabalhadoras e trabalhadores devem produzir num sistema combinado e articulado de equipes, desen-

O trabalho remoto se distingue do teletrabalho porque não implica exclusivamente o trabalho realizado em domicílio, mas o trabalho realizado fora da sede da empresa ou da instituição de ensino. As trabalhadoras e trabalhadores devem produzir num sistema combinado e articulado de equipes, desenvolvendo atividades articuladas online.

volvendo atividades articuladas online. Essas equipes desempenham atividades mediante a constituição de um comando central que acompanha o desempenho de todas as atividades realizadas.

O teletrabalho (home office) consiste no deslocamento do trabalho realizado na empresa para o domicílio do trabalhador, mais de uma vez na semana, momento em que este passa a levar as atividades realizadas no escritório da empresa para a sua residência. Nesse caso, a empresa também constitui uma logística para monitorar e acompanhar o trabalho dos seus funcionários. O avanço tecnológico tornou possível que muitas atividades realizadas na empresa pudessem ser levadas para o ambiente residencial. Os capitalistas conseguem ampliar o processo de exploração diminuindo o número e/ou contratando traba-

lhadoras e trabalhadores para desenvolver atividades específicas e por tempo delimitado.

Na esfera da educação, a recorrência ao teletrabalho ou trabalho remoto resulta numa ampliação da expropriação do tempo de trabalho docente, porquanto intensifica o trabalho que o mesmo, anteriormente, realizava em seu lugar de moradia, como, por exemplo: preparar aulas, corrigir provas, ler os trabalhos das bancas examinadoras, emitir parecer para as revistas especializadas, escrever artigos para revistas nacionais e internacionais, publicar permanentemente em periódicos qualificados, realizar orientação de discentes etc.

Os apologetas do EaD recorrem o tempo todo ao discente ideal, ou seja, o discente organizado, motivado para o aprendizado, responsável pela realização das tarefas e obrigações de maneira autônoma, consciente dos objetivos das atividades realizadas, disciplinado na divisão de seu tempo, dotado de habilidades interativas com o mundo cibernético e com excelente fundamentação teórica. Porém, a generalização dessa modalidade de ensino ignora as condições objetivas dos estudantes que não possuem acesso à internet, dentre outros problemas, como, por exemplo, a falta de local adequado para estudo na residência, a ausência de equipamentos necessários, como computadores, *tablets* e celulares, entre outras diversas dificuldades encontradas pelas filhas e filhos da classe trabalhadora.

Os apologetas do EaD recorrem o tempo todo ao discente ideal, ou seja, o discente organizado, motivado para o aprendizado, responsável pela realização das tarefas e obrigações de maneira autônoma, consciente dos objetivos das atividades realizadas, disciplinado na divisão de seu tempo, dotado de habilidades interativas com o mundo cibernético e com excelente fundamentação teórica.

O teletrabalho e o trabalho remoto aplicados nas empresas de marketing adentram a universidade pública e as escolas no contexto da pandemia para colaborar no ataque aos direitos dos funcionários públicos e na completa destruição da escola e universidade públicas. Essas modalidades de trabalho

representam a ampliação dos imperativos postos pelo taylorismo enquanto formatação expressiva do controle do trabalho através da administração científica do tempo. A Rede Brasil Atual (2020) aponta que os problemas decorrentes na saúde das trabalhadoras e trabalhadores podem ser inúmeros: auditivos, estresse, depressão, tendinite, tenossinovite, bursite, epicondilite, síndrome do túnel do carpo, dedo em gatilho, síndrome do desfiladeiro torácico, síndrome do pronador redondo, mialgia etc. Além de afetar a saúde dos trabalhadores, o teletrabalho e o trabalho remoto geram o desmantelamento e o enfraquecimento da organização da classe trabalhadora. Tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas, a teleaula é uma expressão do trabalho remoto e do teletrabalho precarizado, flexível, polivalente e multifuncional, instituídos pelo toyotismo (GOUNET, 1999).

As máquinas inteligentes e os assistentes virtuais, com sua constelação de inteligência artificial, servem aos imperativos da reprodução do capital. O acesso do capital à ciência e à tecnologia permite a intensificação da exploração do trabalho docente mediante a incorporação de novas tecnologias, no controle da reprodução do conhecimento oferecido pelas instituições de ensino superior. O EaD representa a ampliação do distanciamento entre a classe trabalhadora e os meios de produção e de subsistência - esse processo acirra o afastamento estabelecido entre trabalhadores e o objeto de seu trabalho, em relação a si mesmos e também ao gênero humano. Separado de si mesmo, da coletividade de seus parceiros de trabalho e dos alunos, o docente teletrabalhador se transforma numa figura completamente cindida e fragmentada. Deixa de ser educador e transforma-se num apêndice da máquina³, perdendo sua verdadeira dimensão social.

Na procura incessante de assegurar o controle absoluto sobre o trabalho, o capital busca novas modalidades para aprofundar a subsunção real do trabalho a seus imperativos e comandos. O EaD representa a subsunção completa da atividade docente aos imperativos do capital, pois o educador não passará de um tutor ou apêndice da máquina, aprofundando, assim, a divisão social do trabalho. Ele não mais decidirá com seus educandos o conteúdo e a forma do

processo de aprendizagem e produção do saber. Será um mero consumidor dos tutoriais e programas elaborados pelas grandes corporações que controlam as instituições de ensino públicas e privadas.

Ensino a Distância (EaD) e a economia capitalista

A questão decisiva é de natureza econômica. A novidade do Ensino a Distância (EaD) está no universo da economia: na economia com a redução dos salários e no controle das atividades docentes. É preciso ampliar a taxa de acumulação de mais-valia⁴ e os processos de expropriação da riqueza das trabalhadoras e dos trabalhadores do segmento educacional. Para isso, é essencial destruir a carreira docente universitária e a universidade pública e gratuita. A figura do tutor deve substituir paulatinamente o educador e o professor. Cumpre desregular a atividade docente mediante o teletrabalho e o trabalho mediado por inovações tecnológicas, o que resultará na sobrecarga da jornada de trabalho e na impossibilidade de desvincular a vida pessoal e o trabalho.

A Portaria do Gabinete Civil nº 39, de 31 de março de 2020, estabelece o regime de trabalho remoto para servidores e empregados públicos em razão da pandemia do coronavírus (Covid-19). A referida Portaria ataca os direitos dos servidores públicos federais mediante a cláusula do trabalho remoto, suspendendo o pagamento de benefícios como horas extras, adicional de insalubridade e adicional por trabalho noturno, além do auxílio-transporte. O governo, primeiro, obriga os professores das instituições públicas de ensino ao trabalho remoto mediante o EaD e, em seguida, corta seus salários de forma significativa. De acordo com dados da Auditoria Cidadã da Dívida (2020) e Máximo (2020), esse processo atende aos interesses do sistema financeiro, visto que o governo da burguesia liberou cerca de 1,45 trilhões de reais para salvar os especuladores da bolsa de valores e as transnacionais brasileiras.

A economia com redução dos salários e a transformação dos professores em tutores, no formato trabalho remoto, serão seguidas pela redução expressiva dos custos com a logística e a infraestrutura necessá-

ria ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão na universidade pública. O EaD implica o fim das despesas com prédios, equipamentos, mobiliários, imóveis, veículos, laboratórios, centros de pesquisa, experimentos, salas de aula, salas de pesquisas, bibliotecas, auditórios etc. Grande parte dos bens móveis e imóveis poderá ser vendida ou alugada, como já foi projetado pelo governo para resolver os problemas de receita da educação superior, podendo, ainda, os laboratórios das universidades públicas serem alocados ou cedidos às instituições privadas.

As despesas com a constituição do espaço efetivo para a produção e a socialização do conhecimento deve ganhar, no mundo virtual, uma forma privilegiada, visando atender à natureza especulativa do capital financeiro e à sua capacidade de reprodução potencializada pelo mundo digital. Desse modo, as relações de sociabilidade efetiva dos estudantes entre si e destes com o corpo docente da universidade devem ser subvertidas para encontrar na representação do mundo abstrato e virtual sua quintessência, mostrando como o capital tende a transformar tudo em mercadoria⁵. A abstração que emana do trabalho abstrato encontra seu coroamento no mundo

As despesas com a constituição do espaço efetivo para a produção e a socialização do conhecimento deve ganhar, no mundo virtual, uma forma privilegiada, visando atender à natureza especulativa do capital financeiro e à sua capacidade de reprodução potencializada pelo mundo digital.

virtual; tudo aparece fora de lugar para esconder o fundamento do capital: a acumulação de mais-valia e exploração do trabalho (MARX, 2017). O EaD é a exacerbação do isolamento e da comunidade de homens e mulheres cindidos e afastados uns dos outros.

A pandemia do coronavírus (Covid-19) consiste em uma oportunidade para que as grandes corporações financeiras que detêm o monopólio do conhecimento das novas tecnologias e o controle do universo cibernético sejam as principais beneficiadas. Os grandes grupos do universo virtual – como a Amazon, de Jeff Bezos, e o Facebook e o

WhatsApp, de Mark Zuckerberg – ganharão trilhões com a modalidade EaD. Nesse contexto, os grandes grupos empresariais que atuam no referido complexo, como as empresas Cogna e Inc. Laureate International Universities, tornarão a crise uma excelente oportunidade para aumentar seus dividendos e destruir a universidade pública.

O EaD tem como propósito essencial subordinar completamente a educação ao sistema financeiro. Nessa perspectiva, várias empresas educacionais brasileiras passaram a abrir seu capital para investimentos de bancos estrangeiros e a negociar suas ações na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). Essa é a mirabolante forma com que o governo federal, em conluio com a burguesia (estrangeira e brasileira), pretende universalizar o EaD. Esta universalização caracteriza-se como abstrata, pois se encontra somente no mundo das ideias, em que o ensino torna-se completamente estranho à educação; portanto, não passa de uma forma de certificação vazia, típica do mundo centrado na mercadoria.

Considerações finais

A imposição do Ensino a Distância (EaD) e do trabalho remoto na esfera da educação pública representa a destruição da educação presencial e a economia de recursos com a educação. Nesse aspecto, o EaD está em plena consonância com a Emenda Constitucional nº 95/2016 (PEC da Morte), que retirou verba da educação e do Sistema Único de Saúde (SUS), congelando os investimentos até 2036. O ataque aos direitos não cessou com a Reforma Trabalhista e a Lei da Terceirização. Esse persiste por meio da Medida Provisória (MP) nº 936, que institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e autoriza a redução de jornada de trabalho e de salários, assim como a suspensão de contrato de trabalho mediante acordo individual entre patrão e empregado, com a proposta da Carteira Verde e Amarela (MP nº 905), aprovada no Congresso e que tramita no Senado como PLV 4/2020, destacando-se ainda a PEC nº 10 ou “PEC do Orçamento de Guerra”, que permite que o Banco Central aumente significativamente o

endividamento público, comprando e vendendo os títulos que interessam ao sistema financeiro para salvar os capitalistas da crise.

No bojo desses ataques emerge a imposição do EaD como uma espécie de elogio à loucura do sistema baseado na desumanização das relações sociais. O elogio ao mundo das máquinas inteligentes significa a destruição da humanidade, pois os seres humanos deixam de interagir com os outros para interagir com as máquinas, obstando as relações de sociabilidade que fortalecem o espírito coletivo. Desse modo, os tutores passaram a ser tutoriais inteligentes e os novos educadores serão as máquinas ou robôs que aplaudem a banalização das relações humanas. Essa é a alquimia que o capital financeiro pretende realizar pela mediação do EaD: a educação se transforma numa mercadoria que é negociada na bolsa de valores e num mercado disputado pelas grandes redes educacionais existentes no mundo. Mas a tentativa do capital de transformar a educação em mercadoria encontra o entrave das trabalhadoras e dos trabalhadores, bem como do movimento estudantil.

Contra a contabilidade capitalista existe a classe trabalhadora e subsiste a organização dos docentes, funcionários públicos e estudantes. Uma parte substancial da sociedade é diametralmente oposta ao EaD e não considera tal modalidade como uma representação do espaço escolar. O capital ainda não conseguiu destruir o imaginário da classe trabalhadora e da sociedade, da educação relacionada ao espaço escolar. No EaD inexistente o espaço escolar e universitário. Isso permite que a classe trabalhadora desperte para a necessidade de se contrapor radicalmente à proposta do EaD, pois ela aprofunda a separação e a alienação do ser humano em relação a si mesmo e ao outro. Somente a classe trabalhadora organizada pode dinamitar completamente a maquinaria estatal e o poder destrutivo do capital.

Os ataques dirigidos à universidade pública e à educação básica e fundamental indicam decididamente que o capital não tem nada a oferecer para a classe trabalhadora, tampouco para a humanidade como um todo. Numa época em que se deveriam construir hospitais para minimizar os efeitos da pandemia sobre a saúde da classe trabalhadora, os representantes do capital estão exclusivamente preo-

cupados com o lucro dos banqueiros. Nesse contexto, retiram recursos da educação mediante o corte de bolsas de pesquisa para o coronavírus (Covid-19) a fim de contemplar os interesses de banqueiros, empresários e latifundiários. Por isso, trabalhadoras e trabalhadores, unidos, devem superar suas fragilidades e fragmentações e colocar em movimento uma ofensiva de massa socialista para assegurar a universalização plena do trabalho, da educação e da saúde. O capital é barbárie e usa o coronavírus para atacar os direitos da classe trabalhadora na educação. Por isso, aquelas e aqueles que trabalham precisam estar atentos e fortalecer seus mecanismos de luta e organização contra o sistema do capital. **US**

notas

1. Para melhor compreensão sobre o termo, verificar o artigo denominado Para Além do Petrodólares e do Capital, publicado no blog Ofensiva Socialista. Disponível em: <https://ofensivasocialista.wordpress.com/2020/04/02/para-alem-do-petrodolares-e-do-capital/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

2. O balanço financeiro do grupo Kroton-Anhanguera, em 30 de junho de 2019, apontava que a empresa tem um patrimônio líquido de 16,05 bilhões e um ativo total de 33,84 bilhões de reais, com um lucro trimestral de 134 milhões. Segundo Primi (2014, p. 15): “O movimento que se verifica no mercado de educação brasileiro é inédito no mundo. Em levantamento feito pela KPMG e divulgado pela imprensa, desde 2008 ocorre no Brasil uma média de 26 operações por ano. Entre 2012 e 2013, o número de fusões de empresas de educação cresceu 20%, de 19 para 24 operações, sendo que 13 envolveram instituições que atuam no ensino superior. A participação do sistema financeiro e do capital estrangeiro no controle das instituições privadas serve para revelar o processo de transformação da educação em mercadoria”.

notas

3. A classe trabalhadora, em consonância com os apontamentos de Marx (2017), é transformada num apêndice da máquina com o advento da Revolução Industrial. Esse processo implica na subsunção real do trabalho ao capital, em que trabalhadoras e trabalhadores passam a ser meros executores de tarefas, onde seu processo de trabalho passa a ser controlado totalmente pelos ditames dos capitalistas, através do uso das máquinas. Em meio a esse decurso, a subsunção formal do trabalho ao capital é superada, pois a classe trabalhadora perde completamente sua autonomia no processo de trabalho.

4. Marx (2017) escreve que, dentre outras leis, o capital é regido pela Lei Geral da Acumulação Capitalista. Ao tempo que o capital tende a realizar a acumulação capitalista por meio da reprodução ampliada, a classe trabalhadora recebe o ônus desse processo através da expropriação contínua de sua força de trabalho, que a relega à miséria produzida por essa sociedade.

5. O fetiche da mercadoria, em meio ao capital, tende a transformar tudo em mercadoria, inclusive a classe trabalhadora: “O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação entre os objetos existentes à margem dos produtores. [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2017, p. 147).

- ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. *CENSO EAD.BR. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.
- ABINEE - Associação Brasileira da Indústria Elétrica e. *O Brasil na Infoera: impactos da Lei de Informática no país*. Duograf Gráfica e Editora Ltda, 2013. Disponível em: <http://www.abinee.org.br/programas/imagens/brainfo.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Bancos recebem R\$ 1,2 trilhão do Banco Central, mas só 4% disso vira aumento de empréstimos para pessoas e empresas. Auditoria Cidadã da Dívida, Brasília, 1 jul. 2020. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/bancos-recebem-r-12-trilhao-do-banco-central-mas-so-4-disso-vira-aumento-de-emprestimos-para-pessoas-e-empresas/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior 2015*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.
- FORBES. Líderes de ensino online na China faturam US\$ 3,2 bilhões com crise do coronavírus. *Forbes*. 28 fev. 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/02/lideres-de-ensino-online-na-china-faturam-us-32-bilhoes-com-crise-do-coronavirus/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- G1. Universidades afirmam que corte de 30% do MEC para despesas não obrigatórias pode comprometer ensino. *G1*. 3 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/03/universidades-afirmam-que-corte-de-30percent-do-mec-pode-comprometer-ensino.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- _____. Amazon registra alta nas vendas do 1º trimestre e prevê despesa adicional de US\$4 bi por causa do coronavírus. *G1*. 30 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/04/30/amazon-registra-alta-nas-vendas-do-1-trimestre-e-preve-despesa-adicional-de-us4-bi-por-causa-do-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- GLOBO NEWS. Número de desempregados nos EUA por causa do coronavírus chega a 17 milhões. *Globo News*. 9 abr. 2020. Disponível em: [https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews-edicao-das-18/video/numero-de-desempregados-nos-eua-por-causa-do-coronavirus-chega-a-17-milhoes-8470898.ghtml#:~:text=2020%20%2D%204%20min-,N%C3%BAmero%20de%20desempregados%20nos%20EUA%20por%20causa%20do%20coronav%C3%ADrus%20chega,quinta%2Dfeira%20\(9\)](https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews-edicao-das-18/video/numero-de-desempregados-nos-eua-por-causa-do-coronavirus-chega-a-17-milhoes-8470898.ghtml#:~:text=2020%20%2D%204%20min-,N%C3%BAmero%20de%20desempregados%20nos%20EUA%20por%20causa%20do%20coronav%C3%ADrus%20chega,quinta%2Dfeira%20(9).). Acesso em: 21 ago. 2020.
- GOUNET, Thomas. *Fordismo e Toyotismo: na civilização do automóvel*. Boitempo: São Paulo, 1999.
- MANTOVANI, Michelle. Quem faz pesquisa no Brasil? *Deviante*. 2019. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/noticias/quem-faz-pesquisa-no-brasil/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 2. ed. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MÁXIMO, Wellton. Medidas do BC liberam até R\$ 255,5 bilhões em crédito. Agência Brasil. Brasília, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-06/medidas-do-bc-liberam-ate-r-2555-bilhoes-em-credito>. Acesso em: 21 ago. 2020.

referências

- PIMENTA, Alexandre Marinho. A EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior. **Revista Internacional Educacional Superior**, Campinas, SP, v. 3, p. 308-321, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650606/16819>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- PRIMI, Lilian. Brasil detém recorde mundial em empresas lucrativas de ensino. **Revista Caros Amigos**, 2014. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/primi_l._2015_brasil_detem_recorde_mundial_de_empresas_lucrativas_de_ensino.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.
- REDE BRASIL ATUAL. 'Home office' pode acarretar doenças do trabalho de difícil caracterização. **Rede Brasil Atual**. 21 mai. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2020/05/home-office-doencas-trabalho/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- ROMA, C.C.L. **Financeirização da política educacional em tempos de neoliberalismo**. In: Anais VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impasse-desafios-das-politicas-de-educacao/financeirizacao-da-politica-educacional-em-tempos-de-neoliberalismo.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/pt-br.php>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas. Vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- STEFANO, Faviane. Por coronavírus, Somos coloca 1,3 milhão de estudantes em aulas online. **Exame**. Disponível em: <https://exame.com/negocios/por-coronavirus-somos-colocara-13-milhao-de-estudantes-em-aulas-online/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo. Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil. UNIFESP. 16 abr. 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/noticias-antiores-dci/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- UOL ECONOMIA. Coronavírus: quem está ganhando dinheiro com a epidemia. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2020/03/05/coronavirus-quem-esta-ganhando-dinheiro-com-epidemia.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.

referências

Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto

Dermeval Saviani

Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

Ana Carolina Galvão

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

Resumo: Em virtude da pandemia do novo coronavírus, as escolas aderiram ao chamado “ensino” remoto, com consequências diversas, como a exclusão de milhares de estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho de docentes e demais servidores das instituições escolares. Apesar da relevância desses aspectos, nosso objetivo é discutir as implicações pedagógicas do “ensino” remoto e sinalizar que o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso. Por meio da explicitação dos elementos constitutivos da tríade conteúdo-forma-destinatário, buscamos demonstrar a inviabilidade de uma educação de qualidade remota e finalizamos elencando algumas proposições que poderiam ter sido adotadas, além de outras que poderiam surgir se fosse garantida uma construção democrática sobre o funcionamento das escolas. Concluimos afirmando que, diante da situação grave em que nos encontramos, precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos.

Palavras-chave: “Ensino” Remoto. Implicações Pedagógicas. Educação Pública.

Introdução

O ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas. No Brasil, a desoladora crise sanitária já acometeu mais de quatro milhões e oitocentas mil

pessoas, levando a óbito mais de cento e cinquanta e seis mil¹. No entanto, a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sisitema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e co-



ordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial.

Não foi o que ocorreu. O governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais; além de colocar o Brasil como líder mundial de enfermeiras e enfermeiros falecidos em decorrência do SARS-COV-2 (BERALDO, 2020).

Nessas circunstâncias, nos vimos obrigados a entrar em isolamento social como medida preventiva

para a contenção da pandemia, adotada com mais ou menos seriedade e compromisso, conforme entendimento de cada governo municipal ou estadual, tendo em vista o abandono do governo federal nas providências que precisariam ser tomadas. Comércio, indústrias e serviços tiveram suas rotinas alteradas e não foi diferente com as escolas, nas quais, logo após o início do ano letivo, as atividades presenciais foram suspensas. De acordo com o DataSenado, em pesquisa realizada no final de julho,

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Nos Institutos Federais de Ensino, de quarenta e uma unidades, quarenta já aderiram às aulas remotas,

alcançando mais de novecentos e vinte e cinco mil estudantes. No caso das Universidades Federais, **todas elas** (sessenta e nove unidades) adotaram o “ensino”² remoto, totalizando mais de um milhão e cem mil estudantes de graduação³.

De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. Contudo, nosso objetivo é discutir as implicações pedagógicas do “ensino” remoto e sinalizar que o discurso de adesão por falta de alternativa é falacioso. Este segundo ponto é importante porque foi criada uma forte narrativa de lógica formal em que a oposição ao “ensino” remoto seria a volta ao presencial, colocando em risco a vida das pessoas. Empurradas para um suposto beco sem saída, comunidades escolares, incluindo famílias, se viram sem alternativas e, devemos admitir, o avanço do neoprodutivismo e suas variantes (SAVIANI, 2010), desde a década de 1990, em muito contribuiu para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Por isso, buscamos demonstrar que a “falta de opção” não foi a inexistência de possibilidades, mas uma escolha política.

“Ensino” remoto: seus problemas acabaram?

O advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas⁴, o que levou ao “ensino” remoto em substituição às aulas presenciais⁵.

A expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

No entanto, como já destacamos anteriormente, o “ensino” remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas “variações sobre o mesmo tema”.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Tudo isso é extremamente importante em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (ANDES-SN, 2020, p. 14).

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário

escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

O quadro que se anuncia para o período pós-pandemia trará consigo pressões para generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual. No caso do ensino superior federal, soma-se ainda a falta de firmeza de reitores, em especial aqueles que não foram eleitos por suas comunidades acadêmicas e que atendem aos interesses do governo federal com pouquíssima resistência e compromisso com suas instituições⁶.

Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal.

A tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho. E, hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com um mínimo de horas de trabalho diário, liberando o tempo disponível para o cultivo do espírito, abrindo-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.

O avanço da tecnologia vem para propiciar a liberação e, portanto, a possibilidade de que nos en-

contremos mais entre as pessoas e não para separar e isolar cada uma no seu computador.

Agora, o que impede a generalização desse estágio de aumento do tempo livre para usufruto do lazer e o cultivo do espírito é a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos do trabalho, fazendo com que, de meios de libertação dos indivíduos humanos do trabalho pesado e meio de redução do tempo de trabalho socialmente necessário, a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão.

Foi isso que aconteceu na revolução industrial, com a introdução da maquinaria, que levou os trabalhadores a destruírem as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas, que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É essa situação que se manifesta agora, com as novas tecnologias expressando-se no fenômeno que vem sendo chamado de “uberização” do trabalho.

Portanto, com o “ensino” remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais.

Implicações pedagógicas do “ensino” remoto

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos (SAVIANI, 2011). Mas não basta apenas presença simultânea, pois isso estaria minimamente dado por meio das atividades síncronas do “ensino” remoto. Para compreender essa insuficiência, precisamos nos deter nos elementos constitutivos da prática pedagógica.

Martins (2013, p. 297) afirma que “A tríade formato-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal,

nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico”. Vejamos então cada um desses componentes, tratados em separado, apenas para fins de exposição, uma vez que já foi alertado que nenhum deles pode ser tomado isoladamente.

Começemos pelo “**destinatário**”. Está bastante evidente que este é o elemento ao qual se dirige o trabalho educativo que tem como finalidade permitir que cada sujeito particular incorpore a humanidade em si, pois o ser humano, por meio de sua atividade vital humana (o trabalho), não nasce humanizado, mas humaniza-se a partir da realidade objetiva. Isso exige, por conseguinte, que as máximas possibilidades de desenvolvimento sejam dadas a cada pessoa, para que, se apropriando do conjunto das produções do gênero humano, a ele se incorpore. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 265-266):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Se o ser humano é um ser social, ele é um ser de pulsões e carências (MARX, 2010), que se constitui pela apropriação do patrimônio cultural do gênero humano. Seu enriquecimento, obviamente, não será fornecido inteiramente pela escola, pois a educação não se reduz ao ensino. Mas isso não diminui a importância da educação escolar, destinada a socializar o saber sistematizado (SAVIANI, 2011).

Tratamos de situar o “destinatário” (ser humano) e, agora, vinculada à necessidade de sua humanização, chegamos à escola e sua função de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. Porém,

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar (SAVIANI, 2011, p. 17).

O tema do saber escolar, portanto, nos leva a outro componente da tríade anteriormente citada, qual seja, o “**conteúdo**”. A escola precisa selecionar os elementos culturais fundamentais para a humanização dos indivíduos. Chamamos estes elementos de “clássicos”, definidos desse modo pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento humano, mesmo que em tempo histórico distinto daquele em que foram elaborados, tanto quanto não se opondo necessariamente ao atual ou moderno. Se pretendemos atingir o objetivo de colaborar com uma formação omnilateral, então não nos servirão quaisquer conteúdos e, daí, a necessidade de sua escolha criteriosa. Como assinalam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 91, grifos dos autores), todo aluno alcançará certo desenvolvimento, pois

Seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas **sobreviver** nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de **viver** plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver.

Fazemos aqui uma observação a respeito da seleção dos clássicos, ora compreendida como algo que desconsidera a riqueza das culturas em suas mais variadas expressões e ora interpretada como algo que partiria de uma manifestação burguesa, alienante, que não auxilia na busca da superação da sociedade de classes. No primeiro caso, afirmar que a escola precisa garantir o que é essencial (clássico) para que

os indivíduos se humanizem, ao contrário de inviabilizar, silenciar ou suprimir qualquer expressão cultural, destina-se a garantir que essa riqueza esteja na escola, socializada com todas e todos. Na segunda hipótese, como assevera Duarte (2016, p. 64):

Ver nesses conhecimentos apenas a alienação é não analisá-los no curso histórico das contradições sociais objetivas e subjetivas. E ninguém melhor que Karl Marx para nos ensinar a analisar dialeticamente uma realidade histórica. Ninguém criticou tão radical e profundamente a sociedade capitalista como Marx, mas isso jamais o impediu de compreender a importância das conquistas do capitalismo para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Assim, voltemos às implicações da escolha de um ou outro conteúdo para reafirmar que não são quaisquer conteúdos que servem ao objetivo da educação escolar emancipadora. Para tanto, recorremos aos estudos de Martins (2013), que elucidam a importância da educação escolar para o desenvolvimento do humano em termos psicológicos.

A autora explica o psiquismo humano como “unidade material e ideal que comporta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 74). Nós já citamos anteriormente que os indivíduos precisam se apropriar do patrimônio humano genérico (realidade objetiva) para se humanizarem (instituição de uma segunda natureza). Portanto, cada indivíduo precisa subjetivar a realidade, pois é isso que permite torná-la inteligível. Contudo, a captação do real pela consciência depende do tipo de substrato (conteúdo) dado ao funcionamento psíquico, pois as funções psicológicas “[...] só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que **não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona**” (idem, p. 276, grifo nosso). Em outras palavras, o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades depende da grandiosidade dos conteúdos que são disponibilizados aos indivíduos, razão pela qual defendemos uma escola que se constitua como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258).

Depois de abordar alguns aspectos relativos ao “destinatário” e também ao “conteúdo”, nos resta abordar o elemento da “**forma**” da tríade de Martins (2013). Segundo Saviani (2011), é preciso organizar os meios através dos quais se proporcione a cada indivíduo singular a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. As formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos. No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto⁷. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem. No tocante à natureza dos conteúdos, é importante destacar que os recursos pedagógicos para ensinar e aprender matemática, por exemplo, são diferentes daqueles que precisamos para ensinar e aprender filosofia. Em entrevista recente, sobre a consciên-

Assim, voltemos às implicações da escolha de um ou outro conteúdo para reafirmar que não são quaisquer conteúdos que servem ao objetivo da educação escolar emancipadora. Para tanto, recorremos aos estudos de Martins (2013), que elucidam a importância da educação escolar para o desenvolvimento do humano em termos psicológicos.

cia filosófica na pedagogia histórico-crítica, Saviani explica que “[...] não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e dos procedimentos” (MARTINS; REZENDE, 2020, p. 20).

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico.

Façamos então uma reflexão sobre as seguintes questões: pode o “ensino” remoto garantir “[...] uma totalidade de manifestação humana de vida” (MARX, 2010, p. 112) que colabore com a emancipação dos indivíduos (“destinatário”), tendo em vista o distanciamento entre professores e estudantes? Não se trata apenas de distância física, o que nos leva à outra questão: pode o “ensino” remoto garantir o conteúdo com a qualidade que desejamos?

Vejamos a relação entre essas duas perguntas. O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar **na relação com o outro**. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar.

Tomando referência na psicologia histórico-cultural, Martins (2013) assinala que o psiquismo é um sistema composto por funções psicológicas interdependentes, que são socialmente qualificadas, sendo algumas delas exclusivamente humanas, dada a interdição de seu desenvolvimento na ausência das relações sociais. E são os comportamentos complexos culturalmente formados que nos diferenciam das demais espécies e que possibilitam a razão humana (tornar a realidade inteligível). Daí a centralidade do desenvolvimento das funções psicológicas para o processo de humanização e o lugar decisivo ocupado

pelos conteúdos da educação escolar, como já destacamos anteriormente.

O funcionamento psicológico se dá no duplo trânsito entre dois planos. O primeiro, interpéssico; e o segundo, intrapéssico. Segundo Vigotskii (2010, p. 114, grifos nossos):

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança⁸: a primeira vez, **nas atividades coletivas**, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpéssicas; a segunda, nas **atividades individuais**, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapéssicas.

Isso significa que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar **na relação com o outro**. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar. Porém, como salienta Martins (2013, p. 278, grifos nossos):

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens **promovidas pelo ensino** qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. O estofo dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem.

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, webinários etc.

Porém, em concordância com o que explicitamos a partir de Vigotskii (2010), assinalam Abrantes e Martins (2007, p. 320-321):

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

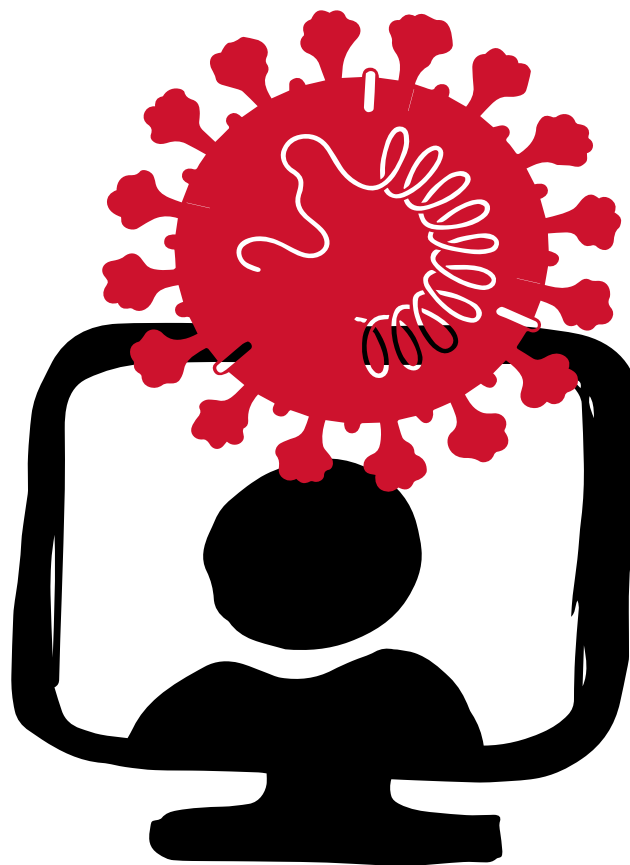
Já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.

Relevante destacar também que esse processo açodado de implementação do ensino remoto contribui para a intensificação do adoecimento docente. Pois, além da pressão e vigilância impostas que podem se configurar em assédio, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental. A elevação da carga de trabalho se dá, ainda, em condições subjetivas desfavoráveis, uma vez que muitas e muitos docentes têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares (INFORMANDES, 2020, p. 12).

A grande justificativa para adesão ao “ensino” remoto foi se tratar de uma solução emergencial, como afirmou o reitor da Universidade Federal do Espírito Santo, “que nos tira de uma situação de ausência” desse tipo de atividade, mas respeitando o isolamento social, em obediência às regras do Ministério da Saúde e do Governo do Estado, que buscam proteger a vida das pessoas e controlar a pandemia de Covid-19” (UFES, 2020). O que questionamos é: esse modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo? Com esta pergunta, para a qual procuramos trazer contribuições neste texto, fechamos a tríade conteúdo-forma-destinatário no “ensino” remoto nos seguintes termos: conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído *a priori* ou ludibriado sobre sua aprendizagem.

Proposições para realmente nos tirar de uma “situação de ausência”

Conforme anunciamos no início deste artigo, o “ensino” remoto foi colocado como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas. No entanto, como também procuramos evidenciar, essa suposta alternativa é precarizada e não atende minimamente ao que defendemos que seja ofertado pela educação pública de nosso país. Assim, antes de mencionar quaisquer proposições, é preciso reiterar que fomos atravessados por uma crise sanitária planetária, que obviamente tem consequências. Também não nos esqueçamos que a pandemia poderia ter atingido nosso país em menores proporções e, portanto, se há responsáveis pela situação de calamidade a que foi submetida a classe trabalhadora brasileira, ela não pode ter seus efeitos minimizados ou dirigidos à “ausência” dos trabalhadores. Lembremos que o chamado “novo normal” é uma ideia que busca dar uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida. Assim, o “ensino” remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor.



A maioria das proposições que pontuamos aqui circulam entre os educadores, coletivos, sindicatos e poderiam ter sido adotadas se, de partida, um primeiro ponto fosse garantido. Trata-se da “**Construção democrática** de políticas sobre o funcionamento das instituições durante a pandemia” (ANDES, 2020, p. 53, grifo nosso). Aliás, fossem abertos o diálogo e o debate, outras tantas possibilidades poderiam ser pensadas coletivamente, como destacado por Adufes-S.Sind (2020), Adufmat-S.Sind (2020) e ANDES-SN (2020). Em consequência dessa construção conjunta, buscar as **condições de trabalho** (ADUFES-S.SIND, 2020; ANDES, 2020), o planejamento e investimentos em **plataformas virtuais públicas** (ADUFES-S.SIND, 2020; ANDES, 2020) e **diagnósticos** sobre a realidade da comunidade escolar (ANDES, 2020).

Em um momento de tamanho apuro da sociedade brasileira, [a escola] pode funcionar como apoio, articulando-se a redes de assistência à população, buscando formas de acompanhamento dos estudantes e suas famílias, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade (FRANCO *et al.*, 2020, p. 2).

É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos ou dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso à água tratada e produtos de higiene.

É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência, com manutenção de merenda escolar entregue nas casas dos alunos ou dos auxílios estudantis no caso dos estudantes universitários; com os governos assegurando programas de renda para manutenção das famílias, acesso à água tratada e produtos de higiene.

Nesse diagnóstico, de busca ativa pelos estudantes, as instituições deveriam procurar garantir os meios de acesso à internet e equipamentos para todos que integram as comunidades escolares (ADUFES-S.SIND, 2020; COLEMARX, 2020; FRANCO *et al.*, 2020).

Havendo disponibilização de acesso e equipamentos, poderiam ser criados “**espaços de encontros** virtuais nas escolas, redes, objetivando promover debates sobre as crises em curso e o papel da educação” (COLEMARX, 2020, p. 23, grifo nosso), além de outras atividades culturais, cursos livres, seminários etc., que mantenham os vínculos com a comunidade escolar (ADUFES-S.SIND, 2020; ADUFMAT-S.SIND, 2020; COLEMARX, 2020; FRANCO *et al.*, 2020; INFORMANDES, 2020).

Em relação ao **calendário letivo** 2020, o mais sensato seria proceder ao seu cancelamento. Não adianta querer recuperar isso ou aquilo. É um período de pandemia, de exceção, de isolamento e, portanto, não é o período regular de atividades educativas. A sugestão de Franco *et al.* (2020) vai na mesma direção, assim como assinala o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação: “Reorganizar o calendário de 2020 em conjunto com o ano letivo de 2021, não havendo qualquer substituição de atividades desenvolvidas por EaD ou ensino remoto para integralização da carga horária dos diversos níveis e modalidades” (COLEMARX, 2020, p. 23). Aliás, essa reorganização do calendário foi tardiamente estabelecida pela Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020¹⁰. Por outro lado, é inegável que a lei incentiva o “ensino” remoto, da educação infantil ao ensino superior. Contudo, a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020) não **determina** a adoção das “atividades pedagógicas não presenciais” e apenas **permite** que sejam desenvolvidas.

Fazer uma **seleção de livros** que seriam indicados para leitura digital nas casas em que isso estivesse disponível e distribuídos na forma impressa nos demais casos. Os professores pediriam que, após a leitura, os alunos fizessem breves redações sobre os conteúdos dos livros lidos. Assim, os alunos não deixariam de estudar, permaneceriam ativos e, quando retomadas as atividades presenciais, os alunos estariam mais enriquecidos com todo o conjunto cultural e pedagógico que teria sido viabilizado a eles.

Uma vez que essas medidas qualificadoras da educação em tempos de pandemia não foram tomadas, do ponto de vista prático, devemos travar

[...] vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade [exclusão] por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

Nesse sentido, não cabe acatar, mesmo que “temporariamente” ou “emergencialmente”, nenhum tipo de “ensino” remoto/virtual/não presencial e afins. Até porque sabemos que o discurso da excepcionalidade serve bem aos interesses de ampliação da Educação a Distância, como já indicado pelo Parecer nº 15/2020 do Conselho Nacional de Educação (que aguarda homologação)¹¹ e como se observa pela instituição de iniciativas do governo colocadas nas Portarias 433¹² e 434¹³, ambas de 22 de outubro de 2020.

Portanto, diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofreremos, sem concessões e “puxadinhos pedagógicos”. **US**

notas

1. Dados disponíveis em 25 de outubro, <https://www.covidvisualizer.com/>.

2. Conforme pretendemos argumentar em nossa exposição, consideramos inadequado denominar “ensino” a modalidade precarizada de atividades virtuais da educação escolar e, por essa razão, utilizaremos o termo sempre entre aspas.

3. Dados disponíveis no site do Ministério da Educação que monitora o funcionamento dessas instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em 25 out. 2020.

4. Exceto quando necessário diferenciar a educação básica do ensino superior, leia-se por “escolas” as instituições de ensino em geral.

5. É importante registrar que as escolas mantiveram suas atividades administrativas e de planejamento pedagógico e desenvolveram milhares de projetos de assistência à população e, no caso das universidades, a interrupção das atividades presenciais não significou a paralisação da pesquisa, da extensão, das atividades administrativas e ainda acrescenta-se o desenvolvimento de centenas de projetos voltados ao próprio combate à pandemia.

notas

6. Segundo Leher (2020), “Desde que Bolsonaro assumiu a presidência da República, em 2019, recebeu 38 listas tríplexes. Destas, apenas 26 resultaram em nomeação de um novo dirigente, sendo que dez (38,5%) não foram os indicados por suas comunidades e um sequer estava na lista. Preocupa o fato de que 12 aguardam decisão do presidente e, ainda, que parte relevante dos pro-tempore, a rigor, é de mal disfarçados reitores nomeados à revelia do princípio da gestão democrática. Se acrescentarmos o processo de nomeação dos reitores dos IFET que possuem legislação específica estabelecendo que a eleição é direta e o vencedor deve ser nomeado (Lei 11.892/2008), o quadro torna-se ainda mais difícil, como é possível depreender pela nomeação dos dirigentes do CEFET-RJ, IFSC e IFRN”. Portanto, antes do final de seu mandato, Bolsonaro pode interferir na direção de um número significativo de instituições, reconfigurando a correlação de forças em entidades, como a Andifes, órgãos de assessoramento e conselhos, que, por sua vez, terá como consequência o aprofundamento do produtivismo acadêmico, da privatização e do sucateamento do ensino público.

7. O Censo Escolar de 2018 apurou que 26% das escolas brasileiras não contam com abastecimento público de água e 49% não têm acesso à rede pública de esgoto.

8. O texto trata da “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, razão pela qual é utilizado o termo “criança”. Apesar disso, a formulação do autor não se restringe à infância, uma vez que ancorou sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”.

9. Conforme já destacado, as instituições de ensino não pararam suas atividades e, por essa razão, discordamos dessa afirmativa, em especial sendo manifestação do reitor de uma universidade que permitiu, até a instauração do “Ensino-aprendizagem [sic] remoto, temporário e emergencial” (Earte), que atividades de ensino fossem realizadas de forma não obrigatória, como “atividades de apoio ao ensino-aprendizagem [sic]” (CONSELHO UNIVERSITÁRIO UFES, 2020).

10. Conforme o § 3º do Art. 2º da Lei nº 14.040, “Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no Art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020, grifo no original).

11. Cf. Conselho Nacional de Educação, 2020.

12. Institui o Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências (MEC/SES, 2020a).

13. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância (EaD), nas universidades federais (MEC/SES, 2020b).

notas

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface [online]**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.
- ADUFES-S.SIND. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo. **A Ufes e o ensino remoto em tempos de pandemia**. Junho de 2020. Disponível em: http://adufes.org.br/portal/images/2019/cartilha_Material%20Adufes%20ensino%20remoto.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.
- ADUFMAT-S.SIND. Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso. **Estudantes sem escolas, escolas sem estudantes**. É possível flexibilizar a educação? Grupo de Trabalho em Política e Formação Sindical. Maio de 2020. Disponível em: <http://www.adufmat.org.br/portal/index.php/prestando-contas/category/3-documentos-diversos#>. Acesso em: 24 set. 2020.
- AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 10 set. 2020.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4**: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 set. 2020.
- BERALDO, R. Trabalhadores da saúde em pandemias: 1918 e 2020. **Casa de Oswaldo Cruz**. Fundação Oswaldo Cruz. Notícias. Especial Covid-19. 16/07/2020. Disponível em: <http://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1821-trabalhadores-da-saude-em-pandemias-1918-e-2020.html#X5VYKohKhPY>. Acesso em: 25 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Publicado em: 19/08/2020, Edição 159, Seção 1, Página 4. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 25 out. 2020.
- COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Data do texto: 22/04/2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Conselho Nacional de

referências

Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Aprovado em 6/10/2020, aguardando homologação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2020.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO UFES. Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo. **Resolução n. 07/2020**. 6 de abril de 2020. Regulamenta a reorganização das atividades acadêmicas, administrativas e eventos no âmbito da Ufes como medida de prevenção à Covid-19. Disponível em: http://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/resolucao_no_07.2020_-_cun_1.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

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

FRANCO, A. F. *et al.* **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena**: carta às professoras e professores brasileiros. 2020. Disponível em: <http://ceva.org.br/arquivo/biblioteca/4050229.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

INFORMANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. **Ensino remoto em substituição ao presencial? Tô fora!** Informativo n. 106, julho de 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/informandes_-_julho_2020_-_hi. Acesso em: 20 set. 2020.

LEHER, R. Nas garras da autocracia: interferência governamental na escolha de reitores e liberdade de cátedra. **Carta Capital**. Publicado em 21 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Nas-garras-da-autocracia-interferencia-governamental-na-escolha-de-reitores-e-liberdade-de-catedra/54/48786>. Acesso em: 23 set. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. F.; REZENDE, A. C. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-24, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525/22648>. Acesso em: 22 set. 2020.

referências

- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MEC/SES. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 433, de 22 de outubro de 2020**. Institui o Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Publicado em: 23/10/2020, Edição 204, Seção 1, Página 448. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-433-de-22-de-outubro-de-2020-284699498>. Acesso em: 25 out. 2020.
- MEC/SES. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior. **Portaria nº 434, de 22 de outubro de 2020**. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais. Diário Oficial da União. Publicado em: 23/10/2020, Edição 204, Seção 1, Página 449. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573>. Acesso em: 25 out. 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Em coletiva, reitor afirma: O Earte é uma solução que nos tira de uma situação de ausência**. Texto: Lidia Neves. Edição: Thereza Marinho. Publicado em 19 de agosto de 2020 - 17:54. Disponível em: <http://portal.ufes.br/conteudo/em-coletiva-reitor-afirma-o-earte-e-uma-solucao-que-nos-tira-de-uma-situacao-de-ausencia>. Acesso em: 24 set. 2020.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

referências

Os impactos do ensino remoto

para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia

Kelly Maria Gomes Menezes

Docente da Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: kelly.menezes@ufc.br

Luiz Fernando de Sousa Martilis

Docente da Faculdade Cearense (FaC)
E-mail: fernandomartilis@gmail.com

Virzangela Paula Sandy Mendes

Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: virzangela.sandy@uece.br

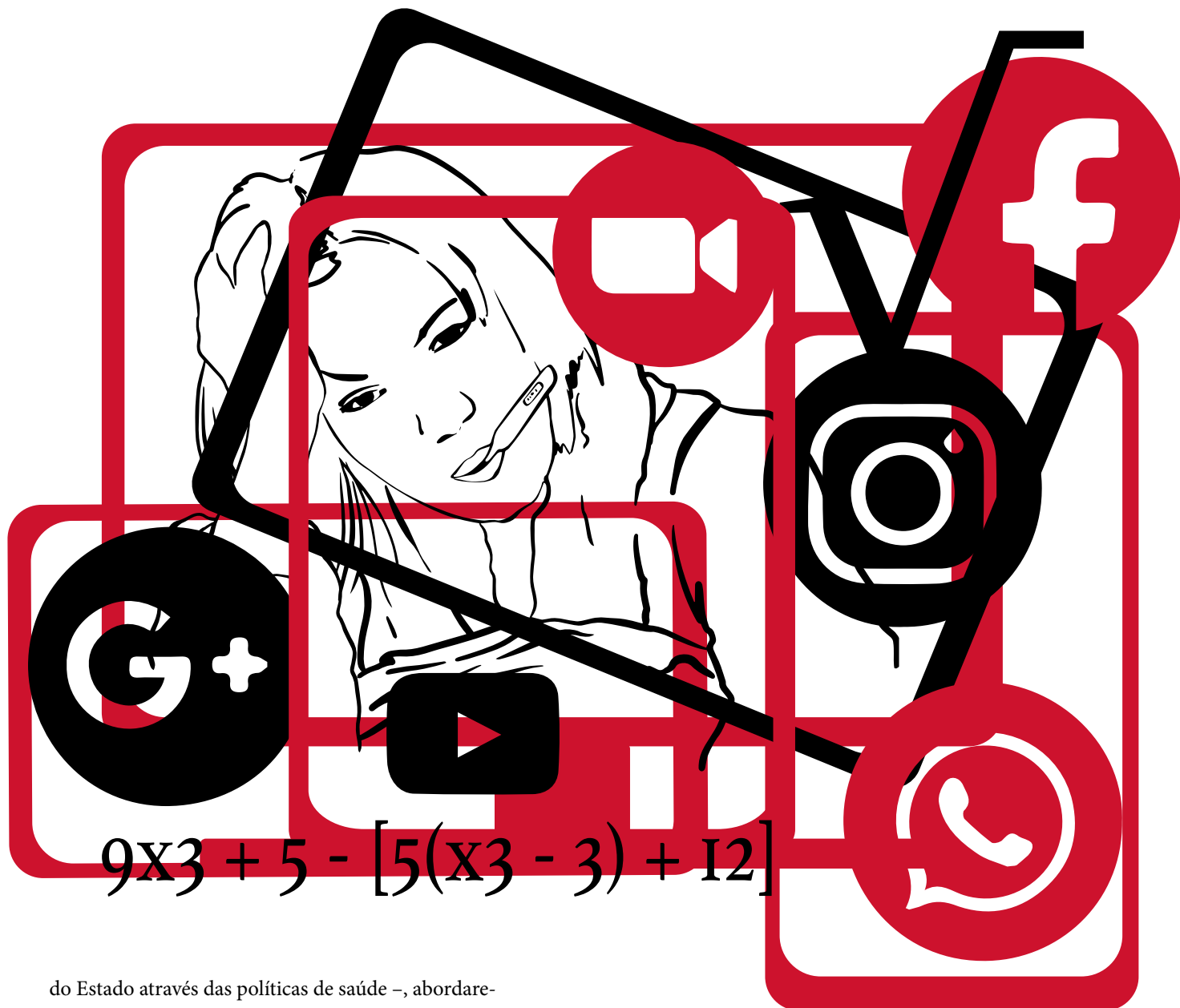
Resumo: Este artigo objetivou compreender até que ponto o ensino remoto, imposto aos docentes no atual contexto de pandemia de Covid-19, pode afetar a saúde mental desses trabalhadores. Para tanto, lançou-se mão da pesquisa de tipo bibliográfica e documental, com método de análise fundamentado na teoria social crítica, considerando a experiência dos autores enquanto docentes para as análises ao longo do texto. Concluiu-se que os trabalhadores docentes, visando garantir as condições objetivas e subjetivas de suas existências, submetem-se a situações cada vez mais precárias, sem condições de trabalho, muitos destes destituídos de direitos fundamentais e mal remunerados. O trabalho remoto atinge boa parte dos docentes, seja em instituições públicas ou privadas, os quais experienciam cotidianamente rebatimentos no seu saber-fazer, com consequências que podem se materializar em adoecimento físico e mental.

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior. Pandemia. Ensino Remoto. Saúde Mental.

Discussões iniciais

O pedagogo e escritor Rubem Alves, durante uma entrevista¹, falou da necessidade de repensar o exercício da docência. Para ele, a educação deveria “criar alegria de pensar”, seria uma espécie de pedagogia do “espanto”, da busca pelo saber. Nesse caso, caberia

ao educador facilitar esse processo, ultrapassando a função perigosa de mero repassador de informações e conteúdos. Essa reflexão nos reaparece em um momento desafiador para a espécie humana, materializada na pandemia da Covid-19, que ceifou, apenas no Brasil, cerca de 140.000² vidas. Dentre esses desafios – embora o mais visível se mostre na intervenção



do Estado através das políticas de saúde –, abordaremos neste artigo a relação entre o ensino remoto e a saúde mental dos docentes: até que ponto é possível desenvolver as potencialidades do pensar num cenário que cheira a dor, morte e angústia?

A Covid-19, identificada como a síndrome respiratória provocada pelo novo coronavírus, despontou em 2019 na cidade de Wuhan, na China Central. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS)³, trata-se de uma emergência de saúde pública de importância internacional, classificada desde 11 de março de 2020 como uma pandemia. Até meados de setembro de 2020, foram confirmados no mundo 25.327.098 casos de Covid-19, somando 848.255 óbitos.

Sentimentos como o medo de contrair a doença, de perder entes queridos, amigos e conhecidos passaram a fazer parte do cotidiano. A sensação de insegurança invadiu todos os âmbitos de nossa existência, modificando nossas relações interpessoais e

sociabilidade. O distanciamento social, considerado o método de controle mais eficaz no que se refere à contaminação, é também um dos aspectos que impactam a saúde mental da população. Nós, docentes, não estamos imunes a esses impactos. Ao contrário, estamos na ponta, encurralados entre o exercício da docência remota e a garantia da sobrevivência.

Vale ressaltar que estamos vivenciando um dos períodos de maior retrocesso, consolidado a partir da ascensão ao poder de um projeto político de austeridade, além de ultraconservador, coordenado por uma extrema-direita reacionária, balizada pelo fundamentalismo religioso e pelo irracionalismo. Tem-se, nesse cenário de obscurantismo/negacionismo, o ataque sistemático à ciência, à pesquisa, à verdade histórica (acesso aos fatos), ao saber socialmente elaborado e à universidade pública (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020).

Essa perspectiva neoliberal e neoconservadora precisa ratificar sua soberania também através da educação, como instrumento superestrutural ideológico de alívio à pobreza extrema e de manutenção da hegemonia dominante (ZANARDINI, 2014). No ensino superior, diversos ataques foram empreendidos nos últimos anos, especialmente aqueles praticados no governo ilegítimo de Michel Temer e, mais recentemente, de Jair Bolsonaro, onde o primeiro instituiu a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos com serviços sociais essenciais, como a educação, por vinte anos, e o segundo apresentou o Future-se, que se mostra como o ataque mais grave na busca pela total mercantilização do ensino superior público, sua financeirização e privatização (GIOLO; LEHER; SGUISSARDI, 2020).

Além disso, outros elementos, advindos com o contexto neoliberal e neoconservador, emergem no cenário e trazem diversos impactos ao trabalho docente. São eles: a imposição da falaciosa neutralidade no exercício docente; a acusação aos professores de doutrinação ideológica; o professor tido como mero

desempregado, chegando a 12,9 milhões no primeiro trimestre de 2020⁵. Ademais, houve consequências em seus ofícios, agudizando-se as desigualdades e as formas destrutivas de obter lucro pelo capital que não respeita o sofrimento, o luto ou a vida. Nas instituições privadas, o conjunto de trabalhadores tem sua força de trabalho e também sua força intelectual (PIANA, 2009) sugadas pelos empresários da educação (FREITAS, 2018).

Dentre as transformações advindas com a pandemia no trabalho docente, destaca-se o ensino remoto, o qual emerge como solução mágica para a superação de todos os problemas educacionais na atualidade em todos os níveis e modalidades, quando, na verdade, converge para o que já vinha se encaminhando no Brasil em termos de *eadização* da educação (MALANCHEN, 2015). Segundo o Relatório do Censo da Educação Superior (Inep, 2018)⁶, houve um aumento de 50% no número de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) em relação a 2017, sendo que o número de vagas de educação a distância foi maior que o dos cursos presenciais. Foram, portanto, 7,1 milhões de vagas e 3.177 cursos nesta modalidade.

Do ponto de vista estritamente econômico, a EaD é muito mais vantajosa para os empresários da educação. São custos reduzidos em relação ao pagamento de pessoal (tanto docentes quanto profissionais administrativos e outros), além das demandas por infraestrutura de salas, recursos didáticos e tecnológicos e despesas com energia elétrica, internet etc. A responsabilidade pelo provimento de grande parte desses insumos, como veremos, competirá ao professor. Esta modalidade, então, traz inúmeras vantagens econômicas, pois “diminui substancialmente os ‘gastos’, abre um lucrativo mercado e ainda permite uma considerável expansão do ensino em um curto espaço de tempo” (SOARES, 2020, p. 08).

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo consistiu em compreender até que ponto o ensino remoto, imposto aos docentes no ensino superior em tempos de pandemia, pode afetar a saúde mental desses profissionais. Trata-se de uma temática de extrema relevância no contexto atual, a qual divide as opiniões de docentes, especialistas, estudantes, movimentos sociais, poder público e sociedade em geral. Desse modo, considerando a nossa experiência e inserção

Essa perspectiva neoliberal e neoconservadora precisa ratificar sua soberania também através da educação, como instrumento superestrutural ideológico de alívio à pobreza extrema e de manutenção da hegemonia dominante.

instrumento/insumo no processo de ensino-aprendizagem; o deslocamento do ensino para a aprendizagem/metodologia (conteúdo sacrificado à forma); o recrudescimento dos tipos de censura, controle/vigilância e monitoramento/avaliação (RAVITCH, 2011); a transferência de centralidade da instituição educacional para as tecnologias e para outros espaços, como o trabalho, igualmente considerados educativos (DUARTE, 2008) etc.

A classe trabalhadora, aqui incluídos os docentes, tem sua força de trabalho cada vez mais precarizada no contexto da pandemia. Com a MP nº 936, por exemplo, os trabalhadores tiveram seus contratos suspensos ou suas jornadas de trabalho diminuídas, com reduções salariais⁴, num cenário em que metade da população com idade de trabalhar está

no meio acadêmico, podemos afirmar que as consequências da pandemia (adoecimento físico e mental) e a demanda do trabalho remoto atingiram boa parte dos docentes de instituições públicas e privadas, que, despreparados, tanto em relação ao formato dessas aulas – que precisam de adaptações para o cenário virtual – quanto em relação ao uso das tecnologias (apenas para citar dois aspectos dessa complexa situação), têm experienciado cotidianamente reatamentos em seu saber-fazer.

Para tanto, lançou-se mão da pesquisa de tipo bibliográfica e documental, com método de análise fundamentado na teoria social crítica. Netto (2011), ao analisar o método de Marx, salienta a sua pertinência para compreender a sociedade capitalista e pressupõe que nós, pesquisadores, devemos assumir uma deliberada postura diante do objeto estudado para “[...] extrair dele as suas múltiplas determinações” (p. 53). Trata-se, pois, de um texto resultante de pesquisa teórica, que compreende o fenômeno da emergência do trabalho remoto docente no contexto da pandemia a partir do entendimento de categorias como totalidade, contradição e mediação.

O trabalho está organizado em quatro grandes partes, quais sejam: Discussões iniciais; Pandemia, saúde mental e trabalho docente; Ensino remoto na educação superior: consequências para o trabalho docente; e Considerações finais.

Pandemia, saúde mental e trabalho docente

A pandemia do novo coronavírus trouxe não apenas a Covid-19, doença que vem matando milhares de pessoas em todo o mundo, mas também suscitou o debate acerca dos cuidados com a saúde mental da população (SCHMIDT *et al.*, 2020). Vale ressaltar que a crise sanitária do contexto da pandemia não apenas desencadeou como agravou processos de adoecimento mental provocados por uma conjuntura de crise generalizada que já vinha ocorrendo em diversas dimensões, como política, econômica, social e cultural; além disso, “demandas de saúde pública não podem ser dissociadas de questões de classe, raça e gênero e, como veremos, de ambiências urbanas e

rurais” (BERNARDES; LIMA, 2020, p. 36).

O contexto político, econômico, social, cultural e os aspectos sanitários perpassam a saúde mental e a vida dos indivíduos e, obviamente, as diferenças entre eles nesses diversos aspectos já existiam antes da pandemia e não deixarão de existir após. Contudo, fica evidente nessa realidade de pandemia que o distanciamento social, apontado como uma das principais formas de conter o avanço do coronavírus, impõe limitações na forma como podemos ajudar as pessoas e a nós mesmos (SCHMIDT *et al.*, 2020).

A situação se torna ainda mais preocupante, pois, além do aumento no número de pessoas que precisam de serviços de saúde mental ou apoio psicossocial, houve a interrupção desses serviços em muitos países. Foi necessária a conversão de instalações de saúde mental em instalações de atendimento a pessoas com Covid-19 e, assim, equipamentos públicos, serviços comunitários e consultórios particulares foram afetados com o risco ou até a infecção dos profissionais pelo vírus e pelo fechamento dos serviços presenciais.

O contexto político, econômico, social, cultural e os aspectos sanitários perpassam a saúde mental e a vida dos indivíduos e, obviamente, as diferenças entre eles nesses diversos aspectos já existiam antes da pandemia e não deixarão de existir após.

Santos (2020, p. 21) afirma que “a pandemia afeta a todos, mas de diferentes formas [...]”. A quarentena não só torna mais visíveis como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”. A realidade de trabalho dos professores nesse contexto de pandemia, consequentemente, não se encontra isenta desse processo.

Em todos os níveis de ensino, os professores já vêm, há algum tempo, sofrendo assédio nas escolas e instituições públicas e privadas, com tentativas de controle sobre as falas e posicionamentos dos profissionais, a partir de propostas nefastas como o programa Escola Sem Partido (RAMOS, 2017). Soma-se a isso a precarização das condições de ensino e pesquisa no país e a desqualificação da função docente, dentre outros fatores (COLEMARX, 2020).

Segundo palestra proferida por Gurski (2020)⁷, mesmo antes da pandemia, no contexto acadêmico já se encontrava o sofrimento psíquico, por conta, dentre outros fatores, da demonização dos professores e da universidade pública. Para a referida autora, há um tipo de oposição ao intelectualismo que tomou conta da sociedade brasileira e que tem como consequência um ataque frontal com desgastes intensos nos traços de identidade da vida acadêmica e dos professores. O desgaste da imagem do professor se configura, então, como um processo gradativo de barbarização da educação no Brasil. Nesse sentido, essas variáveis têm produzido efeitos corrosivos para a saúde mental dos docentes.

De acordo com Soldatelli (2020), em especial nos últimos quinze anos, os professores já se encontravam entre as categorias profissionais com os maiores números de afastamento do trabalho em decorrência de transtornos mentais. Tais afastamentos possuem associação direta entre condições de trabalho e o processo de adoecimento, indicando uma necessidade urgente de se repensar diversos fatores, como a organização das políticas públicas e dos espaços institucionais, as relações de poder, as condições de trabalho e o próprio sistema vigente.

O desgaste da imagem do professor se configura, então, como um processo gradativo de barbarização da educação no Brasil. Nesse sentido, essas variáveis têm produzido efeitos corrosivos para a saúde mental dos docentes.

Com a pandemia, que descortinou a necessidade e a importância do cuidado com a saúde mental de diversas categorias profissionais, evidenciou-se que os professores estão entre as categorias que mais preocupam (SOLDATELLI, 2020). Para a referida autora, a apreensão gerada pelo contexto de pandemia tem resultado em questões que configuram um desgaste emocional demasiado para a categoria, enquanto cidadãos são atingidos pelas consequências da demora dos governos em relação à tomada de medidas sanitárias, que impactou na proporção da disseminação do vírus no país (e do elevado número de mortes), e pela necessidade constante de atender à demanda de reinvenção da sua práxis profissional. Assim,

Os professores, como todos os trabalhadores, foram pegos de surpresa. E como todos, estão pagando o preço pela irresponsabilidade dos governos que não quiseram implementar uma política verdadeiramente em defesa da vida. Sabemos que no sistema capitalista a vida não está entre as prioridades. Mas nem o mínimo foi feito. Vimos que com todo o avanço da ciência e da tecnologia, que podiam ter sido usadas pelos governos pelo menos para amenizar tanto sofrimento, continuaram a serviço do lucro dos grandes empresários. Com as escolas fechadas (como se isso por si só representasse um grande feito), estudantes e professores tiveram a árdua tarefa, da noite para o dia, de se reinventarem. Palavra bonita quando se tem a liberdade de pensamento e a estrutura necessária (*Ibidem*, on-line).

Ainda de acordo com Soldatelli (2020), a insegurança trabalhista soma-se à insegurança sanitária e o medo de ficar desempregado e sem renda soma-se ao medo da morte, sua ou dos seus familiares, configurando-se num contexto de intenso desgaste emocional e sofrimento psicológico. Esse sofrimento acaba por ser reforçado com o sentimento de frustração no que tange ao desenvolvimento do próprio trabalho, quando a realidade que se apresenta, da imensa maioria dos estudantes do Brasil, e também de muitos professores, evidencia completa falta de estrutura para o trabalho remoto.

Falta estrutura de internet na quase totalidade das casas dos estudantes das escolas públicas e, como não poderia deixar de ser, falta estrutura adequada na casa da maioria dos professores. E aí veio o grande problema: como dar aulas on-line com esta situação? Para quem olha de fora, talvez não perceba, mas os professores sofrem quando o resultado do seu trabalho não é adequado, não é próximo daquilo que colocou como objetivo, quando não atinge a todos, enfim, quando o resultado do trabalho causa frustração. E este sofrimento e frustração podem representar geradores também de adoecimento (*Ibidem*, on-line).

A preocupação com a qualidade do trabalho e as cobranças que vêm de todas as partes (empregadores, pais e estudantes) resultam numa sobrecarga absurda de trabalho, que cobra o seu preço à saúde física e mental dos professores:

[...] a cabeça não desliga. Tomando banho e planejando, fazendo comida e planejando, pensando em como fazer para atingir o aluno, como produzir algo atraente. Tanta dedicação mesmo sabendo que muito pouco das atividades propostas terá retorno, em função da não ou precária conexão, pelas dificuldades que as famílias têm de orientar seus filhos, até porque não é função delas, pela total falta de estrutura e ambiente para estudo em casa, entre tantos outros motivos. À carga de trabalho soma-se o fato de que agora as famílias possuem acesso ao WhatsApp, e-mail, número de telefone e tudo mais dos professores. E não por maldade, ficam em qualquer horário pedindo explicações, tirando dúvidas, pedindo orientação etc. Os professores trabalhando em casa, na grande maioria, trabalham o tempo todo. A jornada ampliou demasiadamente. Presencialmente, explica-se, orienta-se, tira-se dúvidas, avalia-se de forma coletiva. Agora isso é feito, na maioria dos casos, de forma individualizada, o que faz com que os professores estejam o tempo todo à disposição. Esta sobrecarga de trabalho poderá potencializar os já terríveis processos de adoecimento dos professores (*Ibidem*, on-line).

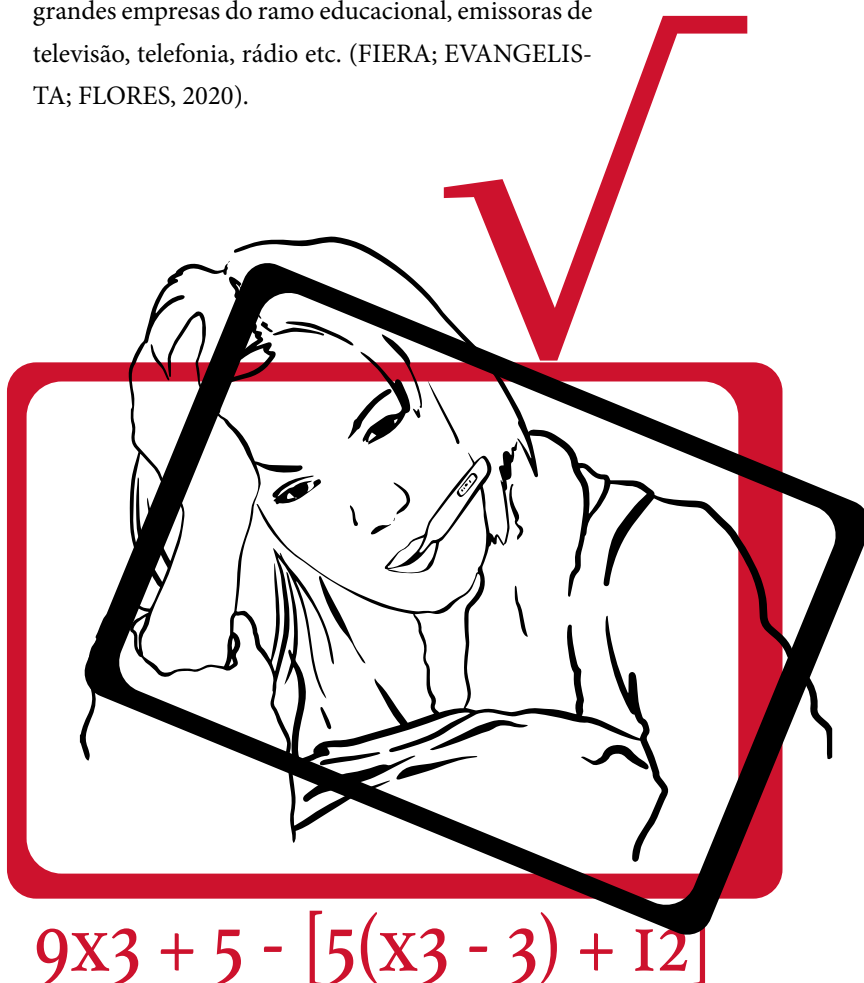
A pesquisa “Educação, docência e a Covid-19”, realizada por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) entre maio e junho de 2020, aponta alguns números que ilustram bem a discussão proposta neste artigo. De acordo com os dados, 48,1% dos professores entrevistados indicam medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza como os principais sentimentos associados à pandemia. Cerca de 53% se consideram muito ou totalmente vulneráveis a contrair o vírus causador da Covid-19. Sobre o fazer docente, chama atenção a predominância da insegurança com relação à atuação nesse novo modelo (cerca de 51% das respostas) e o fato de 85% dos respondentes apresentarem a percepção de que os estudantes aprendem menos ou muito menos via educação mediada por tecnologias (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020).

Os dados são reveladores sobre a realidade que ora se apresenta, pois, além dos desafios sanitários, a pandemia tornou-se o cenário ideal para o recrutamento da precarização do trabalho nos mais diferentes campos profissionais, aqui inclusos os professores. Em outras palavras, o momento presente exige que os docentes se “reinventem”, lançando mão

de “criatividade”, “inventividade” e “jogo de cintura” para minimizar as consequências sofridas em seu trabalho, as quais abordaremos no tópico a seguir.

Ensino remoto na educação superior: consequências para o trabalho docente

Adotado rapidamente pelo capital educacional, o ensino remoto emergiu como solução mágica para flexibilizar currículos, aligeirar cursos, precarizar ainda mais a qualidade do ensino e seguir o calendário a despeito da tragédia vivenciada pela humanidade e sob uma pretensa aparência de normalidade. Utilizando-se da justificativa perfeita, uma vez que inquestionável, de “cuidado à saúde”, implantou em seus cursos o tipo de ensino que, conforme evidenciado, há décadas vem sendo introduzido de forma discreta, embora não tão lenta. Quem ganha com isso: setor privado de tecnologia, consultores e seus pacotes e plataformas de aprendizagem digitais, grandes empresas do ramo educacional, emissoras de televisão, telefonia, rádio etc. (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020).



A partir da imposição de adesão ao ensino remoto, exigiu-se o trabalho com ferramentas e tecnologias de uso particular do conjunto de trabalhadores da educação (fora despesas com contas de internet, luz, alimentação etc.). Outro elemento para a discussão é que não há mais diferenciação entre o espaço da casa e do trabalho. Assim, no *home office*, acentuam-se: a indefinição de horários de trabalho, a invasão da privacidade do trabalhador, a superexposição de sua imagem e apropriação pelos empresários educacionais do conteúdo de suas aulas (aulas gravadas que podem ser replicadas a qualquer tempo a um sem-número de estudantes).

Observa-se, pois, a continuidade de uma ofensiva histórica de perda da autonomia docente e liberdade de cátedra, a qual está prevista no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. O professor se encontra coagido, submetido a constante vigilância e controle por parte de gestores, familiares dos estudantes e, sobretudo, a empresários da educação que capturam até a subjetividade do trabalhador (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A partir da imposição de adesão ao ensino remoto, exigiu-se o trabalho com ferramentas e tecnologias de uso particular do conjunto de trabalhadores da educação (fora despesas com contas de internet, luz, alimentação etc.).

Ao descaracterizar o seu papel, o professor tem sua práxis pedagógica inviabilizada: passa a ser um mero facilitador (RELATÓRIO DELORS, 1998) e tarefeiro (polivalente/multifuncional), atuando praticamente na função de tutor/mediador no ambiente virtual, *youtuber*/blogueiro/*coach*. Os efeitos mais nefastos desta descaracterização é, pois, a desprofissionalização e a desintelectualização docente (SHIROMA, 2003).

A qualidade do ensino também é comprometida nesse contexto, uma vez que nem todos os professores e estudantes têm formação direcionada ao ensino remoto (e isso exigiria tempo e recursos); muitos contam com acesso incipiente a internet e a equi-

pamentos tecnológicos de qualidade que o ensino demanda, possuem condições precárias de trabalho (para professores) e de estudo (para estudantes), em casas com muitas pessoas e sem espaço específico e adequado de trabalho e/ou estudo, principalmente na zona rural (BERNARDES; LIMA, 2020).

Nesse cenário, o professor é um mero gestor da crise e da barbárie (CATINI, 2019). Sem protocolos gerais de atuação, posto que vivemos um contexto inédito, com restrições inimagináveis até pouco tempo e sob um governo omissor e genocida, as instituições propõem as suas próprias metodologias e transferem para os professores uma ilusória autonomia de desenvolver o seu trabalho. Contudo, o que se tem de fato, a partir dessa transferência – longe da possibilidade de autonomia metodológica, principalmente em decorrência das restrições de acesso democrático às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – é a responsabilização dos professores com a incumbência de solucionar as limitações, carências e vulnerabilidades que impedem os discentes de acessar o ensino remoto. Tem-se a absurda proposição de que cabe ao professor desenvolver soluções que visem incluir todos os alunos.

Na realidade das instituições privadas, urge que o produto comprado seja entregue, não importa como, para que não se corra o risco de perder o consumidor para a concorrência (CARVALHO, 2013). Ao final dos períodos letivos, pouco importando o modelo implementado, o estudante precisa da nota de aprovação para exercer a rematrícula. A lógica imposta retrata perfeitamente a instituição educacional como insumo, mercadoria, empresa, o aluno como cliente/consumidor e o professor como provedor da mercadoria educação (LAVAL, 2019).

Como uma das consequências desse processo, tem-se o aprendizado reduzido à aquisição meramente instrumental de competências e conhecimentos tácitos-práticos, à miséria da razão (COUTINHO, 2010) utilizada tão somente para a resolução de problemas que emergem da imediatividade cotidiana, especialmente do mundo do trabalho. Nesta lógica, o educando deve ser adestrado a ser “flexível”, “proativo”, “resiliente”, “empreendedor”, “criativo” e todo esse léxico que tem como fito a docilização/passivização do sujeito.

O reducionismo pedagógico é claro: a educação é convertida apenas em ensino (FRIGOTTO, 2006). No entanto, defensores da EaD e do ensino remoto esquecem – ou é mais conveniente esquecer – que educação não é só ensino, ou seja, não se limita ao repasse de conteúdos como se o professor fosse o detentor absoluto do conhecimento e o aluno um depósito, análogo a uma caixa vazia, em que se inserem os saberes. Em contraposição a essa educação bancária (FREIRE, 1987), o professor comprometido com a educação libertadora possui um dever político e, definitivamente, este não se aprende fora da prática:

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 2019, p. 77).

Dessa maneira, educação, em seu sentido *lato sensu*, também é socialização, sentimento de pertença à instituição educacional, troca, internalização de princípios e valores que balizam a convivência coletiva e ética. Educação é, portanto, necessariamente, relacional e dialógica. A instituição educacional – escolas e universidades – não pode deixar de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, cedendo lugar ao ambiente virtual e à máquina (celular, tablet, computador), sob pena de descaracterizar o seu papel e o saber-fazer docente, comprometendo o direito a uma educação emancipadora para o coletivo de estudantes.

Como a presente análise é alicerçada na teoria social crítica, é oportuno salientar algumas contradições presentes nesse processo: embora façamos a crítica ao ensino remoto e a toda precariedade que o envolve, os docentes, principalmente da rede privada, assumiram a “missão” de torná-lo viável da melhor maneira possível, não apenas pelo compromisso ético com a formação de novos profissionais como também para garantir suas condições de sobrevivência. Muitos colegas viram seus salários reduzidos (o que foi possibilitado pela flexibilização das leis trabalhistas) e muitos perderam disciplinas a partir do trancamento por parte dos discentes trabalhadores, que, nesse

contexto de pandemia, se viram desempregados e, conseqüentemente, impossibilitados de pagar as mensalidades⁸.

O final do primeiro semestre letivo de 2020 surge com a seguinte pergunta: haverá disciplinas no próximo semestre? O ensino remoto terá continuidade? Como horistas, os professores têm seus salários compostos a partir do quantitativo de disciplinas que são lotadas a cada semestre. Paradoxalmente, os docentes dependem da continuidade deste ensino remoto, especialmente pela necessidade de preservação de nossa saúde/vida (docentes, discentes e demais trabalhadores da educação). Nesses termos, o ensino remoto é a garantia, ainda que mínima, do isolamento social, tão necessário para conter o avanço do coronavírus.

Considerações finais

A crise sanitária por que passa o país e o mundo não é apenas de ordem ecológica ou econômica, mas uma crise própria do modo de produção capitalista de tipo neoliberal, que, desde a década de 1970, com a crise do petróleo, demonstra que sua ávida busca por superlucros em detrimento da vida tende ao fracasso e à destruição de nossa natureza e humanidade (MÉSZÁROS, 2011).

Nesse sentido, responsabilizar o professor e a educação pelas desigualdades sociais é escamotear o processo perverso empreendido historicamente pelo modo de produção capitalista no Brasil e no mundo e pela ofensiva neoliberal. A denominada virada assistencialista da educação (EVANGELISTA; LEHER, 2012) possibilita mascarar as contradições geradas pela relação capital x trabalho que se configura como a raiz da questão social e suas refrações.

O momento de crise que vivemos passa a imagem de que nada pode ser feito e, não tendo outra saída, o conjunto de trabalhadores, com vistas a garantir as condições objetivas e subjetivas de suas existências, se submetem a situações cada vez mais precárias, sem condições de trabalho, destituídos de direitos fundamentais e mal remunerados. Neste grupo, diversos professores – igualmente trabalhadores, pois vendem sua força de trabalho em troca de um salário e não detêm os meios de produção –

também se encontram em subempregos, pagos por hora-aula e em regime de contratos temporários, e, durante a pandemia, se veem obrigados a lecionar remotamente, flexibilizando o ensino e sua função docente e com perda na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ao fim e ao cabo, defender o ensino presencial não quer dizer ser contra as tecnologias. Estas são importantes e há muito têm sido inseridas como suporte didático-pedagógico, mas como papel complementar e não central. No entanto, conforme já salientado, no ensino privado, encerrar as aulas remotas é findar com os contratos de trabalho dos docentes horistas, os quais, mesmo precários, respondem pela subsistência desses trabalhadores.

Consoante ao que foi apresentado neste artigo, são muitos os interesses econômicos do setor privado na educação a distância e remota, além de contribuir para que a universidade, sobremaneira a pública, fuja de sua função/responsabilidade social quanto à elaboração e publicização de um saber científico capaz de desvelar as determinações sócio-históricas das condições de vida da classe trabalhadora e, conseqüentemente, ilumine as formas de luta que essa mesma classe pode utilizar em seu favor: de

mente legitimado, aprofundando as desigualdades estruturais de ensino já existentes e prejudicando ainda mais a classe trabalhadora (MARTINS, 2020).

Finalizamos este artigo reafirmando nosso compromisso com a educação pública, de gestão pública, gratuita, laica, de qualidade, universal, presencial e socialmente referenciada. É imprescindível atuar de tal modo que se tenha como horizonte a socialização – igualmente aos filhos da classe trabalhadora – dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos acumulados e sistematizados pela humanidade em sua história (SAVIANI, 2011), através de uma educação libertadora (FREIRE, 1987), unitária e desinteressada (GRAMSCI, 2001), omnilateral/politécnica/pluriprofissional (MARX; ENGELS, 2004), emancipatória e para além do capital (MÉSZÁROS, 2008). **US**

Ao fim e ao cabo, defender o ensino presencial não quer dizer ser contra as tecnologias. Estas são importantes e há muito têm sido inseridas como suporte didático-pedagógico, mas como papel complementar e não central. No entanto, conforme já salientado, no ensino privado, encerrar as aulas remotas é findar com os contratos de trabalho dos docentes horistas, os quais, mesmo precários, respondem pela subsistência desses trabalhadores.

classe em si à classe para si (LUKÁCS, 1989).

O risco iminente é o que hoje se coloca como exceção transformar-se em regra ao final da pandemia. O projeto de ensino a distância encontra-se dentro de uma conjuntura maior, com o mote de precarizar e mercantilizar o ensino, tanto para professores quanto para estudantes, em favor dos oligopólios educacionais e do capital. Nesse sentido, a pandemia pode ser instrumentalizada e se tornar laboratório de testes do modelo de educação a distância amplificado e social-

nota

1. Assista em: <http://fnbr.es/3i1>. Acesso em: 01 set. 2020.

2. Ver dados atualizados em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

3. Ver mais informações em: paho.org/pt/covid19#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%ADde,previsto%20no%20Regulamento%20Sanit%C3%A1rio%20Internacional. Acesso em: 20 set. 2020.

4. Ver dados em: <https://servicos.mte.gov.br/bem/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

5. Ver mais informações em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 27 jul. 2020.

6. Ver dados em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

7. Assista em: <https://www.youtube.com/watch?v=4tQP5CMJIcE>. Acesso em: 24 jun. 2020.

8. Ver mais informações em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3493/educacao-superior>. Acesso em: 12 out. 2020.

- BERNARDES, Marcus; LIMA, Luciméa S. Do caos à pandemia: educação emergencial em escolas do campo. In: BONA, Sávila; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- CARVALHO, Cristina H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.
- CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Colemarx, 2020. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação - Colemarx.
- COUTINHO, Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors)**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco J. C.; DUARTE, Elaine C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.
- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.
- FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: BONA, Sávila; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020.
- GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro R.; MARCHINI, Silvio. **Educação, Docência e a Covid-19**. Universidade de São Paulo (USP), 2020. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>. Acesso em: 24 set. 2020.

referências

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Tradução de Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elfos Ed., 1989.
- MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, João R. Educação como locus da luta de classe na pandemia. In: BONA, Sávila; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PIANA, Maria C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- RAMOS, Marise N. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS, Boaventura de S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria A.; BOLZE, Simone D. A.; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). **Estud. psicol.** (Campinas), vol. 37, Campinas, 2020. Epub maio 18, 2020.
- SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SHIROMA, Eneida O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.
- SOARES, Sávila B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: BONA, Sávila; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.
- SOLDATELLI, Rosângela. **Processo de adoecimento de professores amplia durante pandemia**. Esquerda Marxista. Corrente Marxista Internacional, 2020. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/processo-de-adoecimento-de-professores-amplia-durante-pandemia/>. Acesso em: 24 set. 2020.
- ZANARDINI, João B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

referências

A pandemia do novo coronavírus,

Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação

Edvânia Ângela de Souza

Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP)
E-mail: edvaniaangela@hotmail.com

Gustavo Pedroso

Professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP)
E-mail: gtpedroso@gmail.com

Caio Antunes

Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG)
E-mail: antunescs@uol.com.br

Ariana Celis Alcantara

Professora da Faculdade de Saúde Pública
da Universidade de São Paulo (USP)
E-mail: arianacl@usp.br

Resumo: Este texto é um ensaio que faz uso de dados a respeito das publicações na Revista Internacional del Trabajo da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com vista a identificar como as publicações da OIT abordam os temas Saúde/Docente, Crise Econômica/Educação e Mudanças Tecnológicas/Educação. Além disso, compila os dados de acidentes de trabalho (AT) registrados pela Previdência Social (PS) no Brasil, nos anos de 2015, 2016 e 2017, com ênfase para as ocorrências sob o registro da Classificação das Atividades Econômicas (CNAE) do setor da educação. Apesar de fazer uso desses dados, o texto é um ensaio e tem como principal objetivo chamar a atenção do movimento sindical para a saúde docente e de como as inovações tecnológicas afetam o funcionamento das atividades acadêmicas, sob novos patamares no contexto atual da pandemia do novo coronavírus, Covid-19, que, por vezes, intensifica o trabalho, precariza o ensino e impacta a saúde docente.

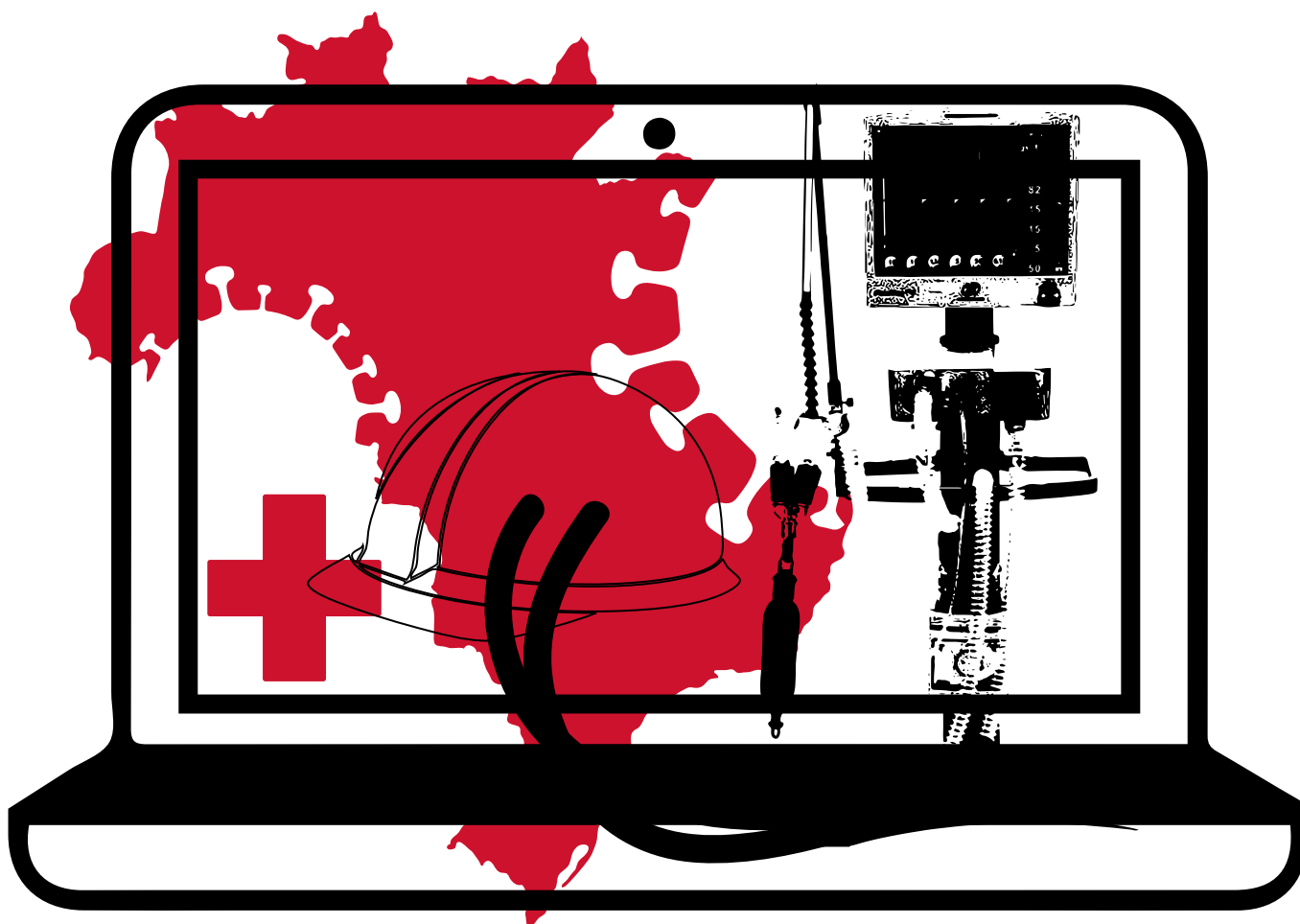
Palavras-chave: Pandemia do Novo Coronavírus. Covid-19. Teletrabalho. Intensificação do Trabalho. Trabalho Docente.

Introdução

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a SARS-COV-2 como pandemia causada pelo novo coronavírus – Covid-19 – em 11 de março de 2020 (WHO, 2020). Divulgou também (WHO, 2020) um relatório indicando a fatalidade da doença para

3% dos casos, podendo chegar a 15%, a depender da idade (acima de 80 anos) e comorbidades (câncer e problemas de saúde que afetam os sistemas cardiovascular, respiratório e imunológico) que aumentam o risco da gravidade e de morte.

A partir disso, ao redor do mundo, foram adotadas diversas medidas de isolamento social, determina-



das, dentre outros fatores, em parte pelos diferentes estágios de desenvolvimento nacional e subnacional, bem como pelas diferenças de organização e capacidade de seus serviços essenciais (dentre os quais está o de saúde), em parte pelo papel desempenhado por suas lideranças políticas.

Além disso, a OMS faz uma diferenciação: houve países que assumiram responsabilidade frente à pandemia, instituindo as medidas de contenção da propagação do vírus e de diagnóstico pela identificação rápida de casos e isolamento de pessoas infectadas ou com suspeita, rastreamento abrangente de contatos, quarentena de contatos etc. Cabe enfatizar que nestes países e regiões ocorreu um forte impacto sobre a propagação da Covid-19, reduzindo a curva de contaminação, de gravidade e letalidade (WHO, 2020). Mas houve países que não procederam dessa maneira, às vezes por não contarem com uma rede de serviços de saúde capaz de atender, diagnosticar e evitar o excesso de mortalidade ou pela ausência de um serviço ativo de vigilância em saúde responsável

pelos dados estatísticos e pelo controle; também não ocorreu um direcionamento político envolvendo, especialmente, serviços de saúde públicos e privados para que as ações tivessem algo de uníssonas. Este segundo conjunto de países vivenciou o avanço da contaminação pela via comunitária, com profundo impacto negativo sobre a vida social, sanitária e econômica.

O Brasil é um dos países que compõem este segundo grupo. Aqui, as medidas de isolamento social ocorreram de formas profundamente heterogêneas e geograficamente desiguais, muito mais marcadas por iniciativas (muitas das vezes incipientes, amedrontadas, atrasadas e frágeis) de instâncias estaduais e municipais do que efetivamente por uma política federal.

Como se pouco isso fosse, neste período, o Ministério da Saúde (MS) perdeu dois ministros e, com a vacância, o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) nomeou para o posto um general do Exército, que assume o cargo sem um programa objetivo de conten-

ção da propagação do vírus da Covid-19 e tampouco um discurso a favor da saúde pública e do Sistema Único de Saúde (SUS). O silêncio do ministro diz muito, uma vez que se aventura numa área distante de seu domínio técnico-científico, mas, enquanto general, segue a disciplina e a obediência ao presidente da República, o qual se colocou contra as medidas de isolamento social, querendo, inclusive, desrespeitar a autonomia dos estados e municípios ao tentar bloquear a implementação do isolamento social nas várias cidades e entes federados. Fato este levado até a Suprema Corte (STF), que julgou constitucional a garantia de governadores e prefeitos quanto à autonomia para traçar planos de enfrentamento à pandemia do novo coronavírus, Covid-19, em seus territórios, incluindo as medidas de isolamento social. Na busca por ganhos eleitorais, ignorando quase completamente as causas de que dependem as medidas de isolamento, o presidente Bolsonaro alegou que estava defendendo o trabalho e os empregos e que fora impedido pelo STF de resguardá-los ou de fazer qualquer coisa para enfrentar a pandemia (ALONSO, 2020). Tal discurso visa apenas manipular as pessoas, ao passar uma imagem que não corresponde aos fa-

Não há testes em quantidade suficiente, de modo que quando os casos suspeitos são testados e há confirmação, as pessoas, em geral desorientadas, agem mais por conta própria, que, segundo qualquer diretiva, os hospitais continuam com risco de saturação de suas vagas para a Unidade Intensiva de Tratamento (UTI) e, como ‘cereja do bolo’, os dados sobre a pandemia continuam (quando são revelados) dispersos e nebulosos. Mas ainda até aí, não há nada de novo.

tos, pois omite que o STF reafirmou o papel da União no planejamento, organização e direção nacional das ações contra a curva de contaminação da Covid-19 e na preservação da saúde pública, mas, para além das bravatas do presidente, tem-se apenas o silêncio do atual ministro. Presidente e ministro estão distantes do maior problema sanitário que assola o País.

Não há testes em quantidade suficiente, de modo que quando os casos suspeitos são testados e há confirmação, as pessoas, em geral desorientadas,

agem mais por conta própria, que, segundo qualquer diretiva, os hospitais continuam com risco de saturação de suas vagas para a Unidade Intensiva de Tratamento (UTI) e, como ‘cereja do bolo’, os dados sobre a pandemia continuam (quando são revelados) dispersos e nebulosos. Mas, ainda até aí, não há nada de novo.

Jair Bolsonaro assumiu desde o início uma postura de negação da pandemia e da letalidade do vírus. Entre um pronunciamento e outro, ironizou o isolamento social e defendeu insistentemente a reabertura do comércio, das academias de ginástica, das escolas, chegando a minimizar o risco da pandemia, na medida em que os brasileiros pobres, segundo suas próprias palavras, seriam imunes, pois tomam “banho no esgoto e não pegam nada” (URIBE; CARVALHO, 2020).

Estas e outras cabais demonstrações de falta de humanidade e sabedoria (“gripezinha”, “vamos todos morrer um dia”, “e daí?”, “eu não sou coveiro”), que foram resumidas num editorial da BBC News (2020), apesar do estarecimento que possam causar, encontram – é preciso dizer – seus adeptos. O posicionamento político de boa parte do empresariado brasileiro não deixa dúvidas quanto às suas afinidades eletivas. Muito mais grave é o posicionamento que tem surgido entre a população em geral, que imagina ser o enfrentamento à Covid-19 muito mais uma questão de valentia ou de fé que de prevenção e de conhecimento técnico-científico. Também aqui a negação da ciência cumpre uma função política.

Foi em meio a todo este contexto de pandemia que as aulas presenciais foram suspensas, mas, assim como na saúde, a insegurança se configurou como sentimento basilar de professores/as, estudantes e toda a sociedade. A suspensão das aulas ficou a cargo de cada estado, sendo o retorno prometido praticamente mês a mês. A principal estratégia para manter as atividades escolares em funcionamento, ao longo da pandemia, tem sido a adoção do ensino remoto. É preciso destacar o caráter deste tipo de ensino, que, apesar de ganhar novas proporções no momento pandêmico, não é novidade no País. Embora o ensino por meio de plataformas *on-line*, com a disposição de conteúdos não seja novidade (OLIVEIRA, 2009), o foi em grande medida, pela imposição do manuseio de plataformas, *webcam*,

criação de vídeos e de conteúdos para a manutenção das aulas a distância, devido à realidade episódica da pandemia. O trabalho remoto não seria o mesmo que o Ensino a Distância (EAD); todavia, se vale dos mesmos mecanismos tecnológicos para congregar e estabelecer a relação de ensino – aprendizagem, acesso a conteúdos etc. Compreende-se, portanto, que o problema do ensino remoto, ao mesmo tempo em que dispõe de uma grande quantidade de informações e de possibilidades, é quase inacessível para a grande maioria dos/as estudantes no Brasil, uma vez que lhes são inacessíveis as dimensões mais básicas, aqui resumidas, na falta de um espaço adequado em suas casas para o estudo, falta de energia elétrica e de boa conexão com a internet, computadores e aparelhos telefônicos adequados ao acesso às vídeo-aulas e respectivos conteúdos e plataformas. Ademais, compreende-se que a educação é, sobretudo, convivencialidade, construção de laços, amizades, reconhecimento das diferenças, entre outros atributos, nos quais o contexto histórico-social franqueia à educação um papel que vai muito além da transmissão de determinados conteúdos. Pense, por exemplo, na violência, nas carências de afeto, além de alimentação, na ausência de interesse pela educação e de paciência a que muitas crianças estão submetidas em suas próprias casas. Fato é que muitas questões atravessam os ambientes familiares e, por vezes, escolares e demais instituições de ensino; um e outro não passam incólumes frente às repercussões da dinâmica de trabalho estabelecida na sociedade, tais como a corrosão social e familiar trazida pelo desemprego e subemprego, como também as questões políticas e culturais.

No paradigma neoliberal e de mundialização do capital, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais estão essencialmente marcadas pelas mudanças tecnológicas e pela desregulamentação das legislações trabalhistas, ambientais e sociais, constituindo um modelo de sociedade que se caracteriza pela privatização das políticas sociais e pelas inovações tecnológicas, o que atravessa incessantemente todos os aspectos da vida social e pessoal, mas, essencialmente, a educação.

Com efeito, num lapso temporal, desde a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), da implementa-

ção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e respectivas legislações complementares, a educação passou a ser vista e tratada como mais um componente do mercado, ao aderir aos seus atributos, padronizando um tipo de formação que deve atender às demandas mercadológicas, o que abriu caminho para o empresariamento do setor, na disseminação de apostilas e materiais pedagógicos a serem rigidamente seguidos por escolas privadas e também públicas, no caso dos municípios que realizaram parceria com determinadas empresas para o direcionamento do ensino nas escolas públicas (OLIVEIRA, 2009), pela parceria pública-privada, repercutindo no interior das escolas o modelo de gestão privada; e, no âmbito universitário, com a massificação do ensino realizado a distância e liderado por empresas como a Kroton (que detém a maior quantidade de matrículas no ensino superior, inclusive reúne subsidiárias, como Anhanguera, Unic, Unopar, Uniderp etc.), o que revela uma complicada conjunção de variáveis que desemboca na monopolização do setor (LIMA, 2005; COSTA, 2006; OLIVEIRA, 2009; SILVA JUNIOR, 2017) e, ainda, no aligeiramento da formação

No paradigma neoliberal e de mundialização do capital, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais estão essencialmente marcadas pelas mudanças tecnológicas e pela desregulamentação das legislações trabalhistas, ambientais e sociais, constituindo um modelo de sociedade que se caracteriza pela privatização das políticas sociais e pelas inovações tecnológicas, o que atravessa incessantemente todos os aspectos da vida social e pessoal, mas, essencialmente, a educação.

e na precarização do trabalho docente como efeito imediato do avanço do uso de contratos intermitentes, por tarefas, sob demanda, entre outros, opondo-se às condições necessárias para a satisfação e bem-estar no trabalho (FREITAS, 2018).

Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) compõem um quadro muito mais profundo de inovações e transformações tecnológicas e societárias, já indicado como a 4ª Revolução Industrial (4ª R. I.), que também não se limita às esferas da produção, circulação e consumo (SCHWAB, 2016),

mas avança para a neuromodulação das pessoas e para o capitalismo de vigilância. A configuração de uma sociedade em rede não é uma “nova era”, mas uma continuidade dos padrões e sequências das transformações tecnológicas do capitalismo no século XX (CRARY, 2016). A sociedade 24/7, ou seja, que funciona 24 horas, sete dias por semana, na qual tudo pode ser gravado e arquivado, é uma sociedade acelerada, onde se consome ininterruptamente e tudo se transforma em imagens a serem gravadas, arquivadas e publicadas, cuja ilusão é de maior liberdade. Crary (2016) enfatiza que há uma ilusão de maior autonomia e liberdade, mas que, no fundo, vem sendo operada maior capacidade de vigilância e controle pelo capital, com maior potencial belicista (por drones) do Estado (CRARY, 2016).

Apesar dos limites deste texto, é importante frisar que a aceleração social de imediato repercute na saúde docente e também de crianças, adolescentes e universitários. A título de exemplo, é possível indicar a maior medicalização da sociedade em torno de problemas que afetam a saúde mental (WHITAKER, 2017). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperati-

No âmbito da política da educação, é preciso registrar que, desde que o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) assumiu a presidência da República, em janeiro de 2019, já houve três ministros do Ministério da Educação (MEC), sendo que um dos indicados para o cargo não pôde assumir quando se tornou público que o que constava em seu *Curriculum Lattes* não correspondia à sua formação. No momento atual, Milton Ribeiro, pastor presbiteriano e ex-gestor de uma rede de ensino particular conservadora e religiosa, é o terceiro ministro a assumir a pasta em menos de dois anos de governo.

vidade (TDAH), depressão, transtorno bipolar, síndrome de *burnout*, entre outros problemas de saúde, têm exposto o público infantil e adolescente a alta medicalização, a exemplo do crescimento do uso de metilfenidato (Ritalina) em mais de 700% nos últimos anos (KEDOUK, 2016). A lógica medicamentosa não se limita à “correção” dos problemas de ensino-aprendizado, mas também são “recursos” para

enfrentar a intensificação do trabalho, que, ao gerar quadros de angústia, ansiedade e depressão, eleva o uso de psicotrópicos entre professores/as. Nota-se ainda as mutilações, tentativas de suicídio e suicídio entre os públicos infantil e juvenil (RIBEIRO, MOREIRA, 2018).

No âmbito da política da educação, é preciso registrar que, desde que o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) assumiu a presidência da República, em janeiro de 2019, já houve três ministros do Ministério da Educação (MEC), sendo que um dos indicados para o cargo não pôde assumir quando se tornou público que o que constava em seu *Curriculum Lattes* não correspondia à sua formação. No momento atual, Milton Ribeiro, pastor presbiteriano e ex-gestor de uma rede de ensino particular conservadora e religiosa, é o terceiro ministro a assumir a pasta em menos de dois anos de governo. Em entrevista recente, concedida ao jornal O Estado de São Paulo, no dia 24 de setembro de 2020, ele não reconheceu o papel do MEC frente à questão da desigualdade social de acesso ao ensino, tão evidenciada no momento da pandemia (SALDAÑA; PALHARES, 2020). A proposição que apresenta para o setor da educação configura um conjunto de dificuldades para a grande maioria dos/as estudantes das escolas públicas brasileiras, os quais enfrentam graves problemas quanto ao acesso à internet, aos computadores ou a telefones tipo *smartphone*, além da falta de espaço adequado para o ensino remoto e de acompanhamento pedagógico, entre outros, e mesmo à própria natureza da educação, que é um processo que se efetiva, em grande medida, a partir da convivialidade, como já inferido. Pela experiência na docência, é possível afirmar que as dificuldades vivenciadas por estudantes são também experienciadas pelos/as professores/as. Pode-se até mesmo dizer que elas são reflexos umas das outras. Professores/as tiveram que se adaptar às novas metodologias, sem qualquer adicional ao salário ou preparação técnica, sendo-lhes imposta a reconfiguração de todo o seu programa de aula, bem como a readequação da didática do ensino presencial para o virtual, o que inclui a aquisição de equipamentos e planos de internet equivalentes. Acredita-se que os problemas

vivenciados por estudantes e professores/as são problemas da educação; portanto, também deveriam ser reconhecidos como problemas do MEC e não como problemas externos, como considerado pelo ministro Milton Ribeiro (SALDAÑA; PALHARES, 2020).

Para o ministro Milton Ribeiro, o MEC não tem responsabilidade no direcionamento, planejamento e organização da educação no País. A exemplo da atuação do presidente da República frente ao coronavírus, como já relatado, ele coloca o MEC “planando no vácuo” – para usar uma expressão de Durkheim (1978) – e, quando se trata das dificuldades objetivas enfrentadas pelas escolas públicas, considerando estudantes, professore/as e toda a equipe escolar e/ou universitária, o ministro empurra o problema para a responsabilidade dos estados e municípios: “cada município que deve cuidar disso aí” (SALDAÑA; PALHARES, 2020). O ministro também desmereceu e desqualificou a função de docente, ao afirmar que “hoje, ser professor é ter quase uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa” (SALDAÑA; PALHARES, 2020). Por fim, o ministro, do alto escalão que ocupa no Estado brasileiro, ofendeu as populações de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, questionando, intersexo (LGBTQ+), fazendo uma ligação preconceituosa entre a orientação sexual das pessoas e os conflitos internos vivenciados pelas respectivas famílias. Ou seja, para o ministro, a orientação sexual de uma pessoa é resultado de “famílias desajustadas” (SALDAÑA; PALHARES, 2020).

Enquanto disparates como estes continuam a proliferar de maneira praticamente cotidiana, a desigualdade social do país aprofunda-se de maneira inaudita em pleno contexto da pandemia, avançando com taxas elevadas, muito mais agravadas e com sérias consequências para a classe trabalhadora, especialmente aquela fração da população que vive sob condições inadequadas de moradia, em bairros ou comunidades sem infraestrutura, sem saneamento básico, onde faltam água, energia e coleta de lixo, sem equipamentos sociais e com serviço de transporte público escasso e de baixa qualidade. São populações que já padeciam com o desemprego, subemprego e com a desigualdade étnico-racial e de gênero, tão for-

te no Brasil. Padeciam com as moradias inadequadas e superlotadas, com o trabalho informal, esporádicos “bicos” e com as agruras enfrentadas para se obter ganhos para a sobrevivência diária. Agora, a pandemia do novo coronavírus, Covid-19, acrescenta-se a estes sofrimentos, intensificando-os ainda mais, na medida em que essa população é a que mais vem sendo atingida (GOMES, 2020).

O modo de produção capitalista, na sua fase essencialmente financeirizada, compreende um projeto de prosperidade e lucratividade extremamente restrito a uma poderosa elite econômica, disseminando a desigualdade social e narrativas reacionárias e ultraconservadoras como partes de um movimento contrário aos direitos sociais e humanos, à participação política da classe trabalhadora e às liberdades humanas, sobretudo de gênero e de orientação sexual. Essas narrativas também são contrárias ao pensamento crítico, taxam qualquer crítica ao modelo econômico e político vigente como “comunista” e, portanto, como um alvo a ser perseguido. Vivencia-se também um verdadeiro ataque às universidades públicas, ao ingresso universitário por cotas desti-

O modo de produção capitalista, na sua fase essencialmente financeirizada, compreende um projeto de prosperidade e lucratividade extremamente restrito a uma poderosa elite econômica, disseminando a desigualdade social e narrativas reacionárias e ultraconservadoras como partes de um movimento contrário aos direitos sociais e humanos, à participação política da classe trabalhadora e às liberdades humanas, sobretudo de gênero e de orientação sexual.

nadas aos/as estudantes das escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, segundo a classificação do IBGE. Atacam também os recursos naturais, com a privatização da água e amplo *lobby* para a entrega da Amazônia ao agronegócio, incluindo a mineração. Defender o meio ambiente como fonte de vida para a geração atual e futura também vem se configurando como “coisa de comunista”, ou seja, que deve ser desconsiderada e veementemente combatida.

A *Oxford Commintte for Famine Relief* (Comi-

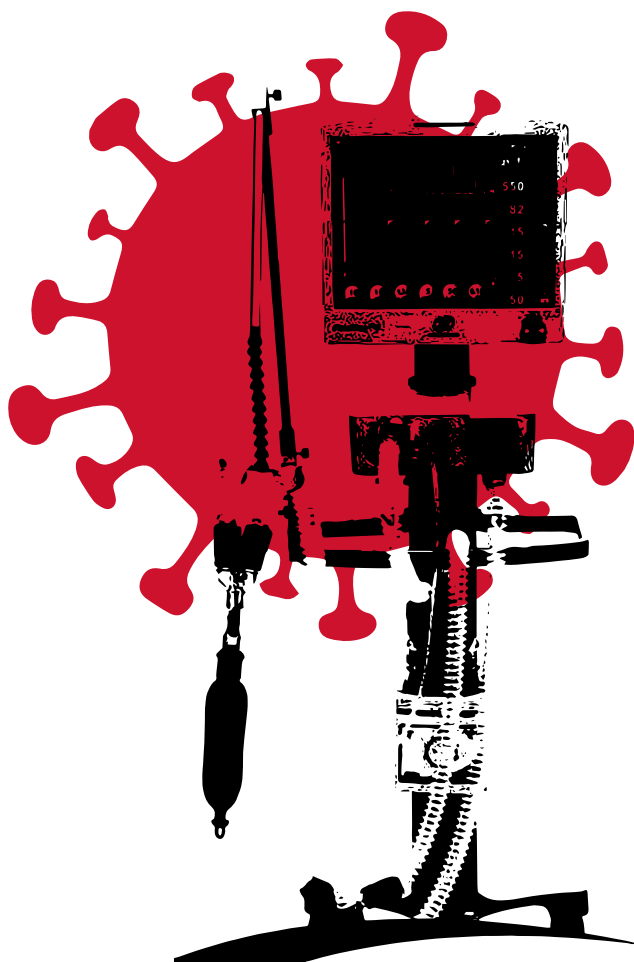
tê da Oxford para Alívio da Fome, resumido para OXFAN), em relatório recente (OXFAN, 2020), demonstra como a atual fase do sistema capitalista é, muitas vezes, sinônimo de sistema financeiro. Ao analisar os dados de grandes empresas listadas na Global Fortune 500, evidencia que há uma transferência exorbitante dos lucros dessas empresas para os acionistas, deixando o investimento em melhores condições de trabalho, salários e tecnologia para um segundo plano ou para plano nenhum. Impressionante como essas empresas vêm aumentando os seus lucros: apesar da crise econômica que afetou o mundo em 2008, de lá para cá, elas “[...] aumentaram em 156% – de US\$ 820 bilhões em 2009 para US\$ 2,1 trilhões em 2019” (OXFAN, 2020). Esses ganhos foram distribuídos entre os acionistas, como afirma o relatório.

O relatório (OXFAN, 2020) evidencia também que mesmo as empresas que têm se defrontado com os problemas econômicos atuais não deixaram de transferir somas avantajadas aos seus acionistas. Sob o espectro da pandemia, poder-se-ia imaginar que o caráter substantivo dessas transferências seria profundamente afetado; todavia, não foi isso o que ocor-

reu, pois não apenas as empresas que se mantiveram lucrativas continuaram a transferir somas exorbitantes aos seus acionistas, como também aquelas que se encontram em dificuldades econômicas – tais como as seis maiores empresas petrolíferas do mundo (Exxon Mobil, Total, Shell, Petrobras, Chevron e BP), as quais, conforme destaca o relatório, tiveram juntas um prejuízo líquido de US\$ 61,7 bilhões de janeiro a julho de 2020 –, ainda assim, distribuíram US\$ 31 bilhões aos seus acionistas no primeiro semestre de 2020 (semestre fatídico e pandêmico). “A Seplat Petroleum, maior empresa de petróleo da Nigéria, distribuiu 132% dos seus lucros a acionistas nos primeiros seis meses de 2020, embora o país corra o risco de sofrer um colapso econômico” (OXFAN, 2020).

Como se sabe, a par das transferências financeiras exorbitantes aos acionistas, essas empresas vêm pressionando os Estados nacionais, fazem *lobbys* junto aos legisladores e todo o espectro político e jurídico para flexibilizar a legislação trabalhista, retirar direitos sociais e, no âmbito mais particularizado dos contextos de trabalho, promovem demissões em massa, cortam salários e benefícios, instituem o pagamento por metas, eliminam ou substituem postos de trabalho formais, passando a estabelecer contratos terceirizados, intermitentes, autônomos e/ou outras formas precárias de contratação, além de amplo ataque à forma sindical. A partir da pandemia, o desemprego disparou; no mundo, foram perdidos 400 milhões de postos de trabalho (OXFAN, 2020), ou seja, a despeito do auxílio governamental – que garantiu não apenas a permanência, mas, sobretudo, a lucratividade de muitas atividades econômicas –, não houve fiscalização sobre essas empresas que receberam auxílio, as quais não garantiram os postos de trabalho.

O desemprego no país já assombrava a vida de 12,6 milhões de brasileiros no final de 2019, quando sua taxa ficou em 11%, e a de desocupação atingiu 23% (IBGE, 2019). Com a pandemia do novo coronavírus, houve forte impacto no mercado de trabalho, atingindo-se a cifra de 14,1% de desempregados/as (IBGE, 2020). Ou seja, 13,5 milhões de pessoas desempregadas na segunda semana de setembro de 2020, sendo que, na primeira semana, a taxa foi de 13,7%, havendo redução de 500 mil postos de



trabalho de uma semana para a outra. Um total de três milhões de trabalhadores/as estavam afastados do trabalho em decorrência das medidas de isolamento social por conta da pandemia (IBGE, 2020). A pesquisa indica ainda que mais de oito milhões de pessoas estavam trabalhando remotamente ou 10,7% da população ocupada (IBGE, 2020).

Em meio a toda esta hecatombe, nunca é demais reforçar que caminhamos, no Brasil, a passos ainda largos, para a terrível marca dos 150 mil óbitos nestes pouco mais de sete meses de pandemia (BRASIL, 2020). Isso para não reforçar que as estatísticas no Brasil ainda são muito incipientes e parciais. Além disso, cumpre mencionar que muitas pessoas que passaram pela Covid-19 tiveram que enfrentar, além das dificuldades da própria doença, suas sequelas, tanto de ordem física (como insuficiências renal e/ou respiratória) quanto de ordem emocional (perda de familiares e/ou pessoas próximas, insegurança frente à possibilidade de desemprego, trabalho remoto, solidão, medo, angústia).

Mas se a saúde de trabalhadores e trabalhadoras já era por demais impactada pelos movimentos do sistema do capital, a partir dos quais vivenciamos (com especial destaque para os últimos 50 anos), dentre muitas outras coisas, a precarização e a intensificação em escala crescente do trabalho, não fica difícil conceber que a crise engendrada pela pandemia afeta, muito mais intensamente, toda a classe trabalhadora, em suas mais variadas categorias profissionais e na transversalidade de gênero e étnico-racial.

Com os trabalhadores e as trabalhadoras da educação não é diferente, ainda que sejam distintas as formas por meio das quais tais consequências se manifestam, bem como as próprias consequências. Aqui, se faz necessário considerar que, ainda que nos restrinjamos apenas à categoria de docentes universitários, essa categoria de trabalhadores/as é bastante heterogênea, uma vez que vigoram diferentes formas de contratação, carga horária, público atendido, formação demandada, além de questões salariais (entre outras, a própria natureza do trabalho), se se tratam de aulas presenciais, no sistema a distância (EAD) ou ensino remoto, se se tratam de universidades públicas ou faculdades privadas.

Este texto não focaliza a discussão em alguma des-

sas especificidades, mas busca, essencialmente, chamar a atenção do movimento sindical para o trabalho docente, com ênfase para a relação trabalho e saúde e a intensificação do trabalho a partir dos ambientes e estratégias virtuais. A introdução se vale da análise de conjuntura no contexto da pandemia do novo coronavírus, Covid-19.

O texto, além das notas introdutórias, realiza dois movimentos de ordem metodológica, que dão base à discussão, quais sejam: 1. Busca compreender como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), especialmente em artigos publicados na *Revista Internacional del Trabajo* (RIT), aborda as temáticas Trabalho Docente, Saúde e Trabalho de Professores(as), Educação e Inovações Tecnológicas e Crise Econômica e Educação. Ou seja, em que medida Saúde/Docente, Crise Econômica/Educação e Mudanças Tecnológicas/Educação compõem na RIT. 2. Faz-se ampla compilação dos dados de acidentes de trabalho (AT), com ênfase para a área da educação, registrados no Brasil, pois, como se sabe, a Previdência Social (PS) considera tanto os acidentes típicos e de trajeto como as doenças relacionadas ao trabalho como AT. Existem dados a respeito da saúde dos/as docentes no Brasil? Portanto, a discussão pretende evidenciar as preocupações da OIT nos termos já enunciados e a especificidade da relação trabalho e saúde a partir da PS no Brasil.

Método

Realizou-se busca na revista da Organização Internacional do Trabalho (OIT), especificamente na *Revista Internacional del Trabajo* (RIT), a qual disponibiliza em seu site os títulos e os respectivos resumos dos artigos publicados desde 1996 até o presente momento. Todavia, os textos, com exceção de alguns, não estão disponíveis para acesso gratuito, apenas por compra *on-line*; contudo, os títulos e resumos estão.

Os termos buscados foram escolhidos previamente, a saber: Trabalho Docente, Saúde e Trabalho de Professores/as, Educação e Inovações Tecnológicas e Crise Econômica e Educação.

Além da proposta de revisão de literatura na RIT,

buscou-se também identificar dados de acidentes e doenças relacionados ao trabalho no setor da educação no Brasil. O objetivo inicial era a identificação dos registros de acidentes de trabalho (AT), segundo a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO); porém, essa informação não estava disponível no Anuário Estatístico de Acidentes de Trabalho (AEAT) da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho. Portanto, foram compilados dados considerando-se os anos de 2015, 2016 e 2017, com ênfase para o setor da educação, considerando a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) (BRASIL, 2017).

Salienta-se que os Anuários (AEAT) de 2018 e 2019 não estão disponíveis para acesso *on-line*.

Resultados

Constata-se que a revisão de literatura na RIT resultou apenas na leitura e contabilização de todos os títulos dos artigos publicados, os quais permitiram o acesso também ao resumo de cada texto, como já indicado na metodologia. No total, a RIT publicou 577 artigos, em 24 volumes e 87 números, no período de 1996 a 2020. Em nenhum desses textos foram encontradas as palavras de busca previamente selecionadas, como já indicado: Trabalho Docente, Saúde e Trabalho de Professores/as, Educação e Inovações Tecnológicas e Crise Econômica e Educação.

A RIT publicou 35 edições especiais, totalizando 260 textos somente dessas edições. Ao analisar os títulos das edições especiais, é possível compreender melhor o perfil da revista.

O Quadro 1 evidencia que, ao agrupar os editoriais das edições especiais da RIT por eixo, obtém-se, ao menos, cinco eixos prevalentes, quais sejam: Mudanças tecnológicas e relações de emprego, com sete editoriais; Crise econômica, desigualdade e globalização, com cinco editoriais; Remuneração do trabalho nos EUA, Europa e China, com cinco; Relações de Gênero e Trabalho, também com cinco; dois a respeito da migração e imigração; um a respeito do trabalho decente; e um que aborda o neoliberalismo no contexto latino-americano.

Para se aproximar da relação trabalho e saúde de docentes no Brasil, buscou-se conhecer os dados a

respeito de AT notificados pelo sistema de Previdência Social (PS).

Ao analisar o Anuário Estatístico de Acidentes de Trabalho referente aos anos de 2015, 2016 e 2017, contabilizou-se 1.757.610 AT, como destacado na Tabela 1.

Interessante observar que os AT no Brasil vêm sendo historicamente registrados por meio do sistema previdenciário, portanto, vinculados ao mercado formal de trabalho e às garantias e benefícios da Previdência Social (PS), não abarcando a grande massa de trabalhadores/as do mercado informal, em torno de 40%. O Sistema Único de Saúde (SUS) também tem desenvolvido registros de AT; inclusive, muitos acidentes ou agravos à saúde que têm nexos com o trabalho são de notificação compulsória. O SUS, por ter como fundamento o direito universal, consegue computar as ocorrências que atingem os/as trabalhadores/as do mercado informal de trabalho, o que não é possível pela PS. Todavia, ainda existem muitas dificuldades para a efetivação dessas notificações, que dependem da direção da gestão da saúde e da organização dos serviços para não apenas atender aos/as trabalhadores/as, mas reconhecer que determinado agravo pode ser relacionado ao trabalho. Falta formação para fazer essa notificação, além da cultura em torno da construção de dados epidemiológicos (LOURENÇO; LACAZ, 2013). Assim, optou-se pela análise dos dados do AEAT da PS (BRASIL, 2017).

Na Tabela 1, os três anos analisados congregam 1.757.610 AT ou 585.870 AT por ano, 48. 822 AT por mês e 1.627 AT diários. No Brasil, a subnotificação de AT, sobretudo de doenças relacionadas ao trabalho, é estrutural e histórica.

Observa-se que os dados da Tabela 1 indicam queda nos registros de AT, sendo que em 2015 foram 622.379; já em 2016, 585.626. Ou seja, constata-se uma queda nos registros de AT de 36.753, de 2015 para 2016. Em 2017, foram registrados 549.405 AT. Se comparados com 2015, a queda é de 72.974 AT, em relação a 2016, de 36.221 registros de AT.

A queda dos registros de AT está associada às mudanças no mundo do trabalho, aumento da informalização, desemprego e subemprego; portanto, da perda da qualidade de segurado da PS. Essa queda

Quadro 1: Relação das edições especiais publicadas pela Revista Internacional Del Trabajo (RIT)

Ano	Edições Especiais - Revista Internacional do Trabalho (RIT)	Volume	Nº	Quant. artigos
1996	75 años de la Revista: Número retrospectivo	Vol. 115	3 -4	15
1996	Reflexiones cruzadas sobre el trabajo y su porvenir	Vol. 115	6	10
1998	Derechos laborales, derechos humanos	Vol. 117	2	6
1999	Mujeres, género y trabajo (Parte I)	Vol. 118	3	5
1999	Mujeres, género y trabajo (Parte II)	Vol. 118	4	6
2000	Política social y protección social	Vol. 119	2	6
2001	Desigualdad tecnológica digital, empleo y desarrollo	Vol. 120	2	4
2002	La seguridad socioeconómica	Vol. 121	4	6
2003	La medición del trabajo decente	Vol. 122	2	6
2003	Igualdad en el trabajo	Vol. 122	4	6
2004	Una globalización equitativa	Vol. 123	1-2	6
2005	Integración laboral de la mujer	Vol. 124	4	5
2006	La migración internacional	Vol. 125	1-2	6
2009	La experiencia neoliberal latinoamericana	Vol. 128	2-3	7
2009	Salarios bajos en Europa y Estados Unidos	Vol. 128	4	7
2010	La crisis mundial	Vol. 129	2	5
2010	Trabajadores del cuidado	Vol. 129	4	8
2011	Sección monográfica: Trabajo y relaciones laborales en China	Vol. 130	1-2	10
2011	Sección monográfica: Trabajo decente en las redes productivas mundiales	Vol. 130	3-4	13
2012	Empleo de baja remuneración en economías emergentes	Vol. 131	3	8
2012	Crisis, desigualdad y política social en la Unión Europea	Vol. 131	4	6
2013	Los mercados de trabajo europeos y la crisis económica	Vol. 132	2	10
2013	Empleo informal en la economía mundial: Subsistencia, infracción y elusión	Vol. 132	3 -4	11
2014	Las mujeres y el trabajo: Tendencias y patrones de género	Vol. 133	2	8
2014	Normas laborales y condiciones de trabajo en China	Vol. 133	4	7
2015	El futuro incierto de las relaciones laborales	Vol. 134	1	7
2015	Género, trabajo y remuneración	Vol. 134	4	8
2016	El salario como medio de vida, sus determinantes y su distribución	Vol. 135	1	7
2016	Sección monográfica: Perspectivas sobre el empleo y el trabajo de los migrantes	Vol. 135	2	8
2016	Cómo hacer cumplir los derechos laborales en el mundo	Vol. 135	3	6
2016	La era de la flexibilidad	Vol. 135	4	8
2017	Número monográfico: Desajustes entre competencias y empleos disponibles	Vol. 136	1	7
2017	Sección monográfica I: ¿Nuevas perspectivas de relaciones laborales?	Vol. 136	3 -4	9
2019	Número especial el futuro del trabajo (Parte I): Cambios tecnológicos, cadenas mundiales de suministro y desigualdades - Editora invitada: Una Rani	Vol. 138	4	7
2020	Número especial: El futuro del trabajo (Parte II): Reconsiderar las instituciones en aras de la justicia social Editora invitada - Una Rani	Vol. 139	1	6
Total				260

Fonte: Quadro construído pelos/as autores/as a partir da análise das publicações na RTI, considerando apenas as edições especiais.

Tabela 1: Tipo de Acidente de Trabalho (AT), de 2015 a 2017, segundo a PS

Tipo de AT	2015	%	2016	%	2017	%	Total
Típico	385.646	62	355.560	61	340.229	62	1.081.558
Trajetos	106.721	17	108.552	19	100.685	18	315.994
Doenças	15.386	2	13.927	2	9.700	2	39.018
Sem CAT Registrada	114.626	18	107.587	18	98.791	18	321.041
Total	622.379	100	585.626		549.405	100	1.757.610
Percentual	35,41		33,32		31,26		100

Fonte: Tabela construída pelos/as autores/as a partir dados coletados no AEAT (BRASIL, 2017).

Tabela 2 - Quantidade de AT por CNAE da Educação

CNAE	2015	2016	2017	Total	%
8511	921	1085	1051	3057	10,51
8512	612	671	658	1941	6,67
8513	1294	1477	1468	4239	14,57
8520	760	842	791	2393	8,22
8531	1518	1515	1469	4502	15,47
8532	1713	1726	1713	5152	17,71
8533	184	160	145	489	1,68
8541	128	147	135	410	1,41
8542	24	46	30	100	0,34
8550	263	298	356	917	3,15
8591	20	29	29	78	0,27
8599	2049	1927	1843	5819	20,00
Total	9486	9923	9688	29097	100

Fonte: Tabela construída pelos/as autores/as a partir dados coletados no AEAT (BRASIL, 2017).

se associa também às amplas mudanças processadas no interior da PS, que têm tornado a perícia médica muito mais rígida na concessão de qualquer benefício, como é o caso da Lei nº 13.846, de 18 de junho de 2019, que impõe profunda e permanente revisão nos benefícios previdenciários, e também da aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 106, de 2019, que impõe amplas restrições aos direitos à aposentadoria e aos benefícios previdenciários (SOUZA; ANUNCIAÇÃO, 2020). Considerando especialmente o mercado de trabalho no Brasil, profundamente rotativo, informal e desprotegido (SOUZA; SILVA, 2019), a PS se torna um direito distante da grande maioria da população.

A Tabela 1 evidencia também a maior proporção dos acidentes típicos, sem muitas variações nos três

anos analisados (em torno de 62% dos registros), como também as doenças relacionadas ao trabalho, que em todos os anos ficaram em torno de 2%. Há dificuldades de o/a trabalhador/a conseguir comprovar o nexo de doenças como relacionadas ao trabalho, tais como lesão por esforço repetitivo (LER) e aquelas que atingem a esfera mental (RIBEIRO, 1999).

Os acidentes de trajeto tiveram um ligeiro aumento em 2016: em torno de 17% dos registros de 2015, 19% em 2016 e 18% em 2017. Ao analisar os dados de acidentes de trajeto, é preciso dimensionar as dificuldades estruturais de transporte coletivo no Brasil, bem como a configuração do trânsito nos centros urbanos. Além disso, as mudanças no mundo do trabalho têm criado, desde fins do século XX, a ocupação de motofretista e, mais recentemente, de entregadores, valendo-se até mesmo de bicicletas para as entregas de mercadorias, o que pode colocar a vida desses/as trabalhadores/as em risco.

Em termos de notificação de AT, é preciso se atentar para a informação constante na Tabela 1 a respeito dos AT sem CAT, que, nos três anos analisados, ficaram na mesma média: 18% de ocorrências. A notificação de AT sem CAT vem sendo possível a partir do Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário (NTEP) (LOURENÇO; LACAZ, 2013).

Em relação às mortes por acidentes de trabalho, registra-se que morreram mais de duas mil pessoas por ano, num total de 6.930 mortes por AT registrados pela PS. Em média, morrem-se 2.310 trabalhadores/as por ano por AT, o que equivale a 192,5 mortes no/do trabalho por mês e mais de seis óbitos por AT por dia. Mais uma vez, sublinha-se a histórica subnotificação dos AT, bem como o aprofundamento da informalidade do trabalho no país. Portanto, os dados de AT no Brasil são subestimados.

Para compreender possíveis dados de AT que afetam profissionais do setor da educação, foram selecionados os AT considerando a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) da educação no AEAT (BRASIL, 2017), segundo os registros dos anos de 2015, 2016 e 2017, conforme Tabela 2.

A Tabela 2 permite a visualização da quantidade dos AT a partir dos CNAE da educação, considerando o período de três anos (2015-2017), quando foram registrados quase 30 mil AT ocorridos no setor da educação e registrados pelo sistema previdenciário, especificamente, 29.097 AT (BRASIL, 2017).

O CNAE 8599, que engloba educação profissionalizante, curso de aprendizagem e treinamento a distância, comparece com 5.819 AT, 20% dos registros de AT do setor da educação; seguido pelo CNAE 8532, que se refere às instituições universitárias que têm cursos de graduação e pós-graduação, mestrado e doutorado, com 5.152, 17,71%; seguido pelo CNAE 8531, que também se refere a instituições universitárias, que obteve 4.502 AT, 15,47%; e, na sequência, o CNAE 8513, instituições de ensino médio e alfabetização de adultos, presencial e a distância, compareceu com 4.239, 14,57%. A educação infantil, sob o CNAE 8511, compareceu com 3.57 AT, 10,51%.

Análises

A proposta de revisão de literatura na *Revista Internacional del Trabajo* (RIT), a partir da leitura de todos os títulos dos artigos publicados desde 1996 até o presente momento, contabilizou 577 artigos, em 24 volumes e 87 números. Todavia, nenhum com enfoque para o trabalho docente, assim como também não se constatou discussão em torno das modificações trazidas pelas mudanças tecnológicas da era digital ou 4ª Revolução Industrial (4ª R. I.) (SCHWAB, 2016) na interface com a educação ou o uso de plataformas, ensino a distância, privatização da educação, empresariamento do setor, gamificação e a educação, entre outros temas.

As principais temáticas publicadas pela RTI e que sobressaem a partir de criteriosa análise dos títulos são: sindicatos, greves, acordos trabalhistas, traba-

lho e emprego, salário, divisão sexual do trabalho, igualdade de gênero no mercado de trabalho, minorias étnicas, pessoas com deficiência e inserção no mercado de trabalho, trabalho doméstico, trabalho de cuidadoras, seguridade social, trabalho infantil, crise econômica, globalização, flexibilidade do trabalho, informalidade, desigualdade, emprego juvenil, demissões do trabalho, comparação de regimes de trabalho, jornada, mobilidade dos trabalhadores e trabalhadoras, sistemas de proteção social, redução da pobreza, trabalho forçado, trabalho decente, qualificação do trabalho, desqualificação do trabalho, questões jurídicas, convenções internacionais, direitos do trabalho, produtividade do trabalho, migração internacional, refugiados, migração interna, crise econômica, competitividade, produtividade, privatização, acordos comerciais, novas tecnologias, TIC, trabalho digital, o futuro do trabalho e, entre outros, reforma trabalhista.

Com Trabalho Docente, Saúde e Trabalho de Professores/as, Educação e Inovações Tecnológicas e Crise Econômica e Educação, que foram os temas previamente selecionados para possível revisão de

A proposta de revisão de literatura na *Revista Internacional del Trabajo* (RIT), a partir da leitura de todos os títulos dos artigos publicados desde 1996 até o presente momento, contabilizou 577 artigos, em 24 volumes e 87 números. Todavia, nenhum com enfoque para o trabalho docente, assim como também não se constatou discussão em torno das modificações trazidas pelas mudanças tecnológicas da era digital ou 4ª Revolução Industrial (4ª R. I.)

literatura na RIT, não se obteve sucesso nesse intento, ou seja, não foi possível selecionar textos a partir dos temas indicados, pois, segundo já informado, a análise dos títulos e dos resumos dos textos publicados na RIT não traziam os assuntos de interesse para a análise da produção do conhecimento na RIT, com ênfase para a educação.

O Quadro 1 permite visualizar que o eixo comum que comparece na RIT, em se tratando dos editoriais especiais, se refere às mudanças tecnológicas e à sua relação com o trabalho. Todavia, apesar de a RIT

discutir as mudanças tecnológicas, indicando o futuro do trabalho e suas incertezas, não aborda o trabalho por setores. Assim, em nenhum dos títulos analisados há referência ao trabalho na educação. Apesar da revista discutir o sistema de proteção social, seguridade social e crise econômica, também não tem artigos que discutem a educação enquanto componente da seguridade social e como ela vem sendo afetada pelo sistema capitalista, transformando-a apenas em um setor que vem, especialmente a partir dos anos de 1990, se valorizando enquanto nicho de exploração capitalista.

O que leva a algumas problematizações: qual a prioridade da educação na OIT? Se o trabalho na educação vai cada vez mais incorporando as tecnologias da informação e digitais, seria interessante a OIT ter como tema de discussão o trabalho na educação? Se o mercado passa a incorporar a educação como área de exploração, sobretudo em contextos de crise econômica e busca de novos nichos de mercado, não caberia esse debate como parte das publicações da OIT?

Verifica-se que a PS não publicou nenhuma informação a respeito dos AT em relação ao ano de 2019, ou seja, desde que Jair Bolsonaro assumiu a presidência da República, os dados de acidentes de trabalho não foram publicados no AEAT.

Em relação aos dados de AT, sublinha-se que a análise considerou o AEAT de 2017 (BRASIL, 2017), no qual constam os dados de 2015, 2016 e 2017. Mas por que não foi considerado o AEAT de 2019? De fato, ao se buscar pelos dados, esperava-se poder proceder à análise do período mais atual, ou seja, pós contrarreforma trabalhista (LOURENÇO, 2016). Contudo, no site da PS, encontrou-se apenas o AEAT até 2017, no qual constam os dados de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho, inclusive por região da Federação, segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID) e a Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CANE). Em relação ao ano de 2018, há apenas o acesso às tabelas dos dados estatísticos, mas essas tabelas não estão consolidadas na forma de AEAT, conforme vinha sendo feito.

Cabe registrar que a PS já tinha perdido o *status* ministerial no governo de Michel Temer (PMDB - 12/05/2016 até 1º de janeiro de 2019), que, com o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), assumiu a presidência da República e uma de suas principais medidas foi a extinção do Ministério da Previdência Social, o qual foi transformado em Secretaria do Ministério da Fazenda (LOURENÇO, LACAZ, GOU-LART, 2017). Portanto, todas as suas receitas, seu direcionamento e sua gestão, entre outros, ficaram sob a responsabilidade do Ministério da Fazenda, que, no governo de Jair Bolsonaro, foi transformado em Ministério da Economia. Aqui, é importante frisar que a PS, desde a sua origem, era um patrimônio da classe trabalhadora, mas, nos últimos anos, passa a se restringir aos interesses da economia, de cariz essencialmente financeirizada.

Verifica-se que a PS não publicou nenhuma informação a respeito dos AT em relação ao ano de 2019, ou seja, desde que Jair Bolsonaro assumiu a presidência da República, os dados de acidentes de trabalho não foram publicados no AEAT.

A saúde do trabalhador (ST), enquanto campo de conhecimentos e práticas (LOURENÇO; LACAZ, 2013), já vinha enfrentando sérios limites e desafios no momento anterior à pandemia do novo coronavírus, Covid-19, mas, desde então, tem se agravado. Aqui, é preciso dar destaque à publicação da nova Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho, seguida da sua anulação. A atualização desta lista é um importante papel desempenhado pelo SUS no reconhecimento dos problemas de saúde relacionados ao trabalho, conforme o contexto sócio-histórico. Porém, quando a nova versão incluiu a Covid-19 como doença relacionada ao trabalho, ela acabou por ser anulada, em decorrência da pressão do segmento industrial, pelo não reconhecimento da Covid-19 como doença relacionada ao trabalho. A lista válida é a de 2001, portanto, desatualizada, e, apesar da vivência da pandemia e da infecção e mortes por Covid-19 em decorrência do trabalho, essa não foi reconhecida como relacionada ao trabalho. Frisa-se o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Frente Ampla em Defesa da Saúde dos Trabalhadores, inclusive com posicionamentos contrários à anulação da nova Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho e na produção

de materiais pedagógicos e informativos a respeito da caracterização da Covid-19 como doença relacionada ao trabalho (ABRASTT, 2020).

Este fato, articulado ao não fornecimento sistemático por parte do governo federal de informações estatísticas consolidadas a respeito das condições de trabalho e saúde de trabalhadores e trabalhadoras, tal como é a constatação da ausência do AEAT consolidado do ano de 2018 e total ausência de informações em relação ao ano de 2019, como se pode verificar no site da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho (BRASIL, 2020), aponta para o fato de que a situação de saúde e vida da classe trabalhadora brasileira é muito mais grave do que se possa imaginar.

Se o próprio contexto de contaminação e mortes na pandemia já não fossem o suficiente, os pontos ora elencados nos dão uma pista das dificuldades vivenciadas pela classe trabalhadora, o que inclui, indubitavelmente, a categoria docente. A análise do AEAT evidencia queda nos registros de AT como um todo, de 2015 a 2017, o que, muito provavelmente, se vincula à informalidade do trabalho e à perda de qualidade de segurado na PS. Não apenas os AT têm o potencial de se intensificar, mas também os problemas de ordem osteomuscular (como as LER-DORT) (RIBEIRO, 1999), os distúrbios psíquicos e problemas de saúde mental relacionados ao trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Temos ainda as mudanças no mundo do trabalho em curso como resultado das mudanças tecnológicas e da crise do capital e da sua busca insaciável por aumento das taxas de acumulação do capital. É importante sublinhar que, antes da pandemia do novo coronavírus, Covid-19, o setor da educação já vinha sendo alvo de muitas medidas econômicas e políticas, que confluíram não apenas para a precarização do trabalho como também para a mudança na própria natureza do trabalho de professores/as. Além disso, a reestruturação econômica e do Estado foi depreciando, focalizando e direcionando a educação para os fins mercadológicos (LIMA, 2005; SILVA JUNIOR, 2017).

O acesso a serviços e bens essenciais, como educação e saúde, vem se constituindo a partir do profundo remodelamento dessas políticas, segundo os ditames neoliberais. Para Lima (2005), o Brasil (assim como outros países em desenvolvimento) vem, ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC-PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula-PT), assumindo a agenda imposta pelos organismos multilaterais (BM, FMI e UNESCO), a qual precariza as relações sociais de trabalho e adequa mais fortemente a educação à ideologia neoliberal. Esta agenda impacta também as condições de trabalho, com formas de contratação precárias, jornadas de trabalho muito mais intensas e com ganhos salariais cada vez mais



reduzidos. Impacta até mesmo o sentido do trabalho docente e, especialmente, o sentido ético e político do ensino, sobretudo o universitário.

De um lado, condições de trabalho marcadas pelo não reconhecimento e valorização do trabalho docente, grande quantidade de estudantes por sala de aula, salários estagnados impondo a ampliação da jornada de trabalho, novas exigências de desempenho, não afastamento do trabalho etc. são questões que vêm sendo consideradas nos estudos a respeito da saúde de professores/as (CODO, 1999; BOSI, 2007; SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009; LCAZ, 2010). De outro, as novas exigências para a área, que situam o corpo docente, especialmente no âmbito universitário, como um corpo fragmentado, com ações mais isoladas e avaliadas conforme os marcadores de produtividade, que vão desde as publicações em periódicos renomados até a captação de recursos externos às universidades para o financiamento das pesquisas, como também para a realização de atividades de extensão e ainda

os equipamentos utilizados são adquiridos pelos/as próprios/as professores/as –, as disciplinas precisam ser repensadas (afinal, dar aulas de forma remota não significa tão somente que a relação professor/a-estudante passa a ser mediada pelo computador) e a carga de trabalho é sobremaneira aumentada, entre outros fatores. No que se refere aos/as estudantes, várias outras questões podem ser levantadas, como a dificuldade de acesso à internet de qualidade e na quantidade necessária, a falta de equipamentos adequados para assistir às aulas e as dificuldades em se adaptar não apenas ao uso das tecnologias digitais mas também de conseguir fazer bom proveito de tais tecnologias. No caso de crianças menores, essas dificuldades são aumentadas pela necessidade de mediação de responsáveis para acesso às plataformas e participação no processo educativo como um todo.

Considerações finais

À primeira vista, é possível imaginar que tratar da relação trabalho e saúde de docentes, durante a pandemia do novo coronavírus, Covid-19, não seja importante, haja vista que há outras parcelas da população que são mais duramente atingidas, na medida em que estão relegadas às moradias que não permitem o isolamento social ou sequer boas condições de higiene ou qualquer possibilidade de se afastar do trabalho – como ocorre com trabalhadores/as vinculados a atividades essenciais, assim como autônomos/as, informais e prestadores/as de serviços que dependem da realização de tarefas diárias para os ganhos, que são também diários, e também com os/as desempregados/as ou desalentados/as, que sobrevivem de ajuda ou de pequenos “bicos”. Porém, cabe reconhecer que, tanto quanto for possível e a partir dos trabalhos de diferentes pesquisadores, é importante que se dimensione a situação de todas as categorias de trabalhadores no atual contexto. Isso nos permite examinar as tendências objetivas que se desenham em nossos horizontes, possibilitando que nos antecipemos a determinados problemas e dificuldades e possamos direcionar nossa luta política.

Há de se dar destaque especial para o papel dos

[...] Condições de trabalho marcadas pelo não reconhecimento e valorização do trabalho docente, grande quantidade de estudantes por sala de aula, salários estagnados impondo a ampliação da jornada de trabalho, novas exigências de desempenho, não afastamento do trabalho etc. são questões que vêm sendo consideradas nos estudos a respeito da saúde de professores/as.

a cobrança de cursos de especialização e de pós-graduação, ou seja, o produtivismo acadêmico impacta a subjetividade e a saúde de professores e professoras (FREITAS, 2018, LCAZ, 2010). Como dito anteriormente, a categoria docente é extremamente heterogênea e, justamente por isso, está submetida a diferentes condições de trabalho. Ainda assim, algumas questões podem ser analisadas de maneira mais geral. Para aqueles/as que ainda não retornaram às atividades presencialmente, o ensino de modo remoto é a nova realidade. Aulas são gravadas em vídeos, atividades são passadas aos estudantes de maneira digital, professores e professoras precisam aprender a fazer uso de novas ferramentas – sendo que, na maioria das situações,

sindicatos no estabelecimento de pautas políticas que envolvam a discussão a respeito da privatização da educação, a funcionalização da educação ao mercado, as mudanças tecnológicas e seus impactos na relação ensino-aprendizado, as desigualdades sociais de acesso à educação, as relações sociais de trabalho e sua interface com a saúde docente e os sentidos da educação e do trabalho. Como evidenciado, a RIT, revista da Organização Internacional do Trabalho (OIT), não apresentou textos para subsidiar este debate e, em âmbito brasileiro, a PS tem atrasado ou omitido os dados acerca dos acidentes de trabalho (AT), incluindo nesse conceito as doenças relacionadas ao trabalho. Portanto, é necessário quebrar este silêncio e estimular a produção do conhecimento e também o envolvimento político em torno da educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.

Como todos os processos e instituições sociais sob o capital, também a educação é atravessada por contradições, podendo tanto se submeter aos ditames do capital, produzindo conformismo e submissão, quanto constituir um verdadeiro processo formativo, contribuindo para que se desenvolvam a crítica, o pensamento independente, a contestação e a luta pela justiça. Exatamente por este motivo, ela tem, já há várias décadas, sido palco importante para o desenrolar dos conflitos políticos, valorizada como linha de produção de profissionais indispensáveis e como possível fonte de lucros e atacada pelo seu papel reflexivo, crítico e contestador. Os/as docentes são sujeitos nesta luta, ao mesmo tempo em que são diretamente atingidos pelos avanços do capital e das forças políticas a ele associadas. O fato de que a valorização social de que antes gozavam já tenha em grande parte desaparecido, tornando-os muitas vezes alvo de descaso e desprezo, é também um sintoma grave de uma época em que se intensifica cada vez mais a incompatibilidade entre o capital, a consciência crítica e reflexiva e níveis de civilidade. **US**

ABRASTT. **Associação Brasileira de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora**. Disponível em: <https://www.abrastt.org.br/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ALONSO, Nathalia. #Verificamos: É falso que STF afastou Bolsonaro do controle de ações estratégicas contra pandemia de Covid-19. **Lupa**. Folha de São Paulo, Piauí, 01 jul. 2020. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/07/01/verificamos-stf-bolsonaro-covid/>. Acesso em: 30 set. 2020.

BBC NEWS. Relembre frases de Bolsonaro sobre a covid-19. **BBC news**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Painel coronavírus**. Atualizado em 27 de setembro de 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2020.

_____. **Anuário estatístico de acidente de trabalho da previdência social**. AEAT 2017 / Ministério da Fazenda... [et al.]. - vol. 1 (2009). Brasília: MF, 2017. 996 p. Disponível em: <http://sa.previdencia.gov.br/site/2018/09/AEAT-2017.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

_____. **Secretaria Especial de Previdência e Trabalho**. Dados estatísticos: saúde e segurança do trabalhador. Disponível em: <https://www.gov.br/previdencia/pt-br/assuntos/saude-e-seguranca-do-trabalhador/dados-de-acidentes-do-trabalho>. Acesso em: 02 out. 2020.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523. set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2020.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

COSTA, Lúcia Cortes da. **Os impasses do Estado Capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Cortez, Ponta Grossa: UEPG, 2006, p. 167.

CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: ed. Nacional, 1978.

FREITAS, Joana Alice Ribeiro de. **Trabalho do(c)ente: intensificação e adoecimento na pós-graduação**. 2018. 186 f. Tese. Doutorado em Psicologia - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP - Ribeirão Preto.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. **Friedrich Ebert STIFTUNG**. Disponível em: <https://www.fes-brasil.org/detalhe/a-questao-racial-e-o-novo-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 22 set. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD COVID19. **Agência IBGE notícias**, dezembro de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29033-pnad-covid19-3-7-da-populacao-ocupada-estavam-afastados-do-trabalho-devido-ao-distanciamento-social-na-segunda-semana-de-setembro>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. **IBGE Desemprego, 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 02 out. 2020.

KEDOUK, Márcia. **Tarja Preta: Os segredos que os médicos não contam sobre os remédios que você toma**. São Paulo: Editora Abril, 2016.

LACAZ, Francisco de Castro. **Capitalismo Organizacional e Trabalho: a saúde do docente**. **Universidade e Sociedade**. Reforma da Educação e Trabalho Docente, ano XIX, n. 45, janeiro de 2010, p. 9-25.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma do educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. 2005. 469f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

referências

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza; LACAZ, Francisco Antonio de Castro; GOULART, Patrícia. Crise do capital e o desmonte da Previdência Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 467-486, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n130/0101-6628-ssoc-130-0467.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. (Org.). **Saúde do trabalhador e da trabalhadora e serviço social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo**. Campinas: Papel Social, 2016.

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Os desafios para a implantação da política de Saúde do Trabalhador no SUS: o caso da região de Franca-SP. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional (RBSO)**, 2013, vol. 38, n. 127, pp. 44-56. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0303-76572013000100008&script=sci_abstract&tlng=pt.

Acesso em: 08 set. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Vol. 30, n. 108. Campinas, SP, out., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2020.

OXFAN. Poder, lucros e a pandemia. Oxfan, setembro de 2020. Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1599751979Poder_Lucros_e_a_Pandemia_-_completo_editado_-_pt-BR.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

RIBEIRO, Herval Pina. **A violência Oculta no Trabalho: as lesões por esforços repetitivos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

RIBEIRO, José Mendes; MOREIRA, Marcelo Rasga. Uma abordagem sobre o suicídio de adolescentes e jovens no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(9):2821-2834, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v23n9/1413-8123-csc-23-09-2821.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

SALDAÑA, Paulo; PALHARES, Isabela. Declarações de ministro da Educação sobre gays e papel do MEC contrariam lei, dizem especialistas. **Folha de São Paulo**. Educação, 24, set., 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/ministro-da-educacao-diz-nao-ter-responsabilidade-sobre-volta-as-aulas-e-desigualdade-educacional.shtml>. Acesso em: 02 out. 2020.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. 1. ed. Trad.: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SGUISSARDI, Valdermar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis**. Bauru: Canal 6, 2017.

SOUZA, Edvânia Ângela de. ANUNCIAÇÃO, Luís. Narrativas de sofrimento e trabalho profissional do Serviço Social da Previdência Social em Tempos de Indústria 4.0. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 138 (maio-ago./2020). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282020000200215&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 set. 2020.

SOUZA, Edvânia Ângela de; SILVA, Maria Liduína Oliveira (orgs.). **Trabalho, questão social e Serviço Social: a autofagia do capital**. São Paulo: Cortez, 2019.

URIBE, Gustavo; CARVALHO, Daniel. Brasileiro mergulha no esgoto e não acontece nada, diz Bolsonaro ao minimizar coronavírus. **Folha de São Paulo**. Poder, 26 de março de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/brasileiro-mergulha-no-esgoto-e-nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-ao-minimizar-coronavirus.shtml?origin=folha>.

WHITAKER, Robert. **Anatomia de uma epidemia: Pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

WHO, World Health Organization. 2019 novel coronavirus (2019-nCoV): strategic preparedness and response plan. Genebra; 2020 [citado em 29 maio 2020]. WHO, 2020a. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/srp-04022020.pdf?ua=1>. Acesso em: 31 mai. 2020.

referências

Crise e contrarrevolução burguesa brasileira vistos a partir da Universidade Pública

Alexandre Marques Rola

Mestrando em Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
E-mail: alexandre.rola@gmail.com

Priscila Keiko Cossual Sakurada

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: keikooo@gmail.com

Resumo: No presente artigo será analisada a relação entre a crise do capitalismo dependente no Brasil e a contrarrevolução preventiva e permanente da classe burguesa brasileira contra o projeto de Universidade Pública da classe trabalhadora. Na primeira parte, serão abordados principalmente os conceitos de Florestan Fernandes sobre contrarrevolução burguesa a quente e a frio e como é aplicada pela classe burguesa contra a Universidade Pública. Em seguida, será analisada a reprodução ideológica de ocultamento das desigualdades entre classes e o acirramento irracional durante a crise atual. Por fim, com base na reflexão realizada, assim como a burguesia autocrática e reacionária se aproveita da crise para manter e aquecer sua contrarrevolução, acena-se neste artigo para a necessidade da classe trabalhadora movimentar-se na construção do seu projeto de Universidade Pública e sociedade.

Palavras-chave: Contrarrevolução Burguesa. Universidade. Brasil.

Introdução

Não é de hoje que o projeto de Universidade Pública da classe trabalhadora sofre ataques deliberados dos setores da direita e, atualmente, de forma mais constante, da extrema-direita. Também não é fato novo a existência de interesses mercantis e privatistas, enquanto garantidora da dominação dos interesses privados da classe burguesa no modo de

produção e reprodução das relações sociais.

Contudo, na atualidade, dada a própria crise experimentada no sistema capitalista, o que temos observado é um acirramento dos ataques às Universidades Públicas, que, neste momento, ganha tons “irracionalistas”, principalmente pelo alto escalão do governo federal.



Visando contribuir nas análises, no primeiro momento, iremos abordar sobre como, na atualidade, se expressa o acirramento das estratégias de contrarrevolução burguesa preventiva e permanente no âmbito da Universidade Pública. Em seguida, trataremos sobre a reprodução ideológica de ocultamento das desigualdades de classes e como, em tempos de crise, a razão burguesa miserável converte-se em uma irracionalidade, com objetivos claros de acirramento dos interesses dominantes.

Ao fim, sem pretensões de esgotar o debate, abordaremos como este momento de crise abre possibilidades para que a classe trabalhadora, principalmente os setores ligados à Universidade Pública, possa forjar um projeto de educação que de fato articule-se com os interesses reais, materiais, objetivos e subjetivos do conjunto da classe trabalhadora.

Crise e contrarrevolução preventiva e permanente no Brasil

A partir do final da década de 1960, o projeto capitalista de fetichização, reificação e alienação se intensificou com a ideologia neoliberal, reestruturação produtiva, contrarreforma do Estado e acumulação flexível financeirizada (BEHRING, 2008; HARVEY, 2012, 2014; SAKURADA, 2018), atingindo os segmentos da classe trabalhadora nos mais diversos níveis de complexidade e condições de sobrevivência.

Contudo, em 2008, o sistema capitalista adentra um momento de crise que expôs a “fragilidade do sistema monetário internacional e os precários fundamentos que sustentam a globalização dos negócios, [...] deixando o sistema capitalista sob a ameaça de uma depressão sem precedentes”

(SAMPAIO Jr., 2017, p. 97). Ainda que as crises não sejam elementos excepcionais, mas estruturantes do modo de produção capitalista, expressando o seu estado de exceção declarado ou não (AGAMBEN, 2004; MASCARO, 2013), o que temos observado, desde então, é que as respostas das frações dominantes brasileiras possuem singularidades próprias em razão de estarmos em um país de capitalismo dependente (FERNANDES, 2009). Isso porque

[...] eventos notavelmente análogos, mas que têm lugar em meios históricos diferentes, levam a resultados totalmente distintos. Estudando separadamente cada uma dessas formas de evolução e, logo depois, comparando-as, poder-se-á encontrar facilmente a chave deste fenômeno, mas nunca se chegará a ela mediante o passaporte universal de uma teoria histórico-filosófica geral cuja suprema virtude consiste em ser supra-histórica (MARX, 1877, on-line).

Assim, no Brasil, vão se conservar os elementos estruturantes do tripé “prestígio, poder e concentração de renda”¹ (FERNANDES, 2005; 2008), em conjunção com os elementos dinâmicos das características modernizantes das transformações societárias mundializadas (NETTO, 1996; CHESNAI, 1996).

E isso é observado em 2016, quando alguns segmentos da burguesia brasileira e do grande capital abrem mão da estratégia de apaziguamento das classes para operar um golpe civil-empresarial-legislativo, com forte apoio militar, que resultou no *impeachment* da Dilma Rousseff da presidência e na prisão de Lula da Silva (MASCARO, 2018; SAMPAIO Jr., 2017).

Neste momento, desnuda-se a característica reacionária da burguesia brasileira, que vai encontrar sua expressão por meio da vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018 e que, desde então, é marca de seu governo. Contudo, como se não bastassem os ataques que a classe trabalhadora vem experimentado ao longo dos últimos anos, com a flexibilização ou extinção de direitos, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anuncia a instauração de uma pandemia causada pela Covid-19². Apesar do Covid-19 não ser um elemento da crise do capitalismo, posto ser um vírus natural, a pandemia acirrou em níveis mundiais a crise do

capitalismo, em razão dos anos de esvaziamento do sistema protetivo da classe trabalhadora (trabalho formal, assistência social, previdência e saúde), da continuada perseguição da acumulação de capital desenfreada (como ocorreu na Itália, com a política de que “Milão não para”³) e a irracionalidade com a qual especificamente as frações dominantes lidam com a pandemia no Brasil (“uma gripezinha”⁴, “alguns vão morrer, uma pena”⁵, “não sou coveiro”⁶).

E é considerando este cenário de crise do capitalismo que iremos abordar a relação da crise atual com as estratégias da contrarrevolução burguesa preventiva e permanente em curso no Brasil (FERNANDES, 2005), pois sabemos que estes momentos de crise são utilizados pelo capitalismo, em especial a partir da década de 1950 e na América Latina⁷, para endurecer, acelerar e impor sua agenda de *laissez-faire*⁸ aos países periféricos (KLEIN, 2007).

Conforme Fernandes (2005), a contrarrevolução burguesa preventiva e permanente se apresenta nos momentos, ora em sua forma a quente, ora a frio, sendo o primeiro momento “associado ao regime burguês-militar e ao Estado autocrático burguês” (LIMA, 2017, p. 97) e o segundo

[...] com a ‘situação sob controle’, a defesa a quente da ordem pode ser feita sem que os ‘organismos de segurança’ necessitem do suporte tático de um clima de guerra civil, embora este se mantenha, através da repressão policial-militar e da ‘compressão política’ (FERNANDES, 2005, p. 420).

É necessário esclarecer que, quando tratamos do Estado autocrático burguês, não nos referimos apenas às chamadas “ditaduras políticas tradicionais ou aos modelos mais elementares de ditadura política, que se realizam mediante o controle absoluto dos meios tradicionais de coação” (FERNANDES, 2005, p. 406), mas estamos falando de sistemas de dominação em que preservam-se as funções democráticas, com vistas à manutenção do monopólio do poder econômico, social e político das frações dominantes, passando o Estado a expressar a dualidade intrínseca da ordem legal e política, visando garantir a democracia e liberdade para uma minoria dominante e o uso da opressão com os dominados (FERNANDES, 2005).

Desta feita, concordamos com Lima (2017), que, a partir do golpe civil-empresarial-legislativo de 2016, a contrarrevolução preventiva e permanente assume novamente a sua forma a quente através não só do uso da violência e do aparato policial-militar⁹, mas fecha-se em uma lógica de impedir qualquer participação da maioria excluída nas tomadas de decisão, por mais ínfima que esta possa ter sido, e procede a uma retirada sistemática dos direitos alcançados anteriormente.

Este período anterior de participação limitada de conquistas de direitos, que vai de 1985 até o golpe civil-empresarial-legislativo de 2016 (MASCARO, 2018), representa a fase a frio da contrarrevolução preventiva e permanente (FERNANDES, 1989; MASCARO, 2018), a partir dos três aspectos identificados por Lima (2019, p. 19):

- (i) estabelecer um pacto de dominação entre as frações da burguesia, em sua dupla face: brasileira e internacional; (ii) construir alianças com a burocracia sindical e partidária da classe trabalhadora; e (iii) limitar as lutas dos trabalhadores à ação constitucional e parlamentar, estimulando o aburguesamento das suas burocracias sindicais e partidárias pela defesa da política de conciliação de classes.

Especificamente sob os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016), esses três aspectos são visíveis desde a cooptação de lideranças de movimentos dos trabalhadores, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), para a defesa da reforma da previdência ocorrida no governo Lula da Silva¹⁰ e a financeirização das políticas públicas, assim como o aprofundamento e aperfeiçoamento da lógica privatista na Educação Superior (MINTO, 2014) através do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), este último alterado em 2011 para permitir o financiamento de estudantes da educação profissional e tecnológica através de empresas (LIMA, 2019).

A partir de 2016, podemos ver o reaquecimento da contrarrevolução burguesa por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), também conhecida como EC do Teto, que limita os gastos da União por 20 anos, a aprovação da contrarreforma trabalhista e as tentativas de eliminar

as conquistas da classe trabalhadora da Constituição Federal de 1988, como a desvinculação de receitas para a saúde e educação.

Na educação, essas medidas afetam diretamente a manutenção da Educação Superior pelo Estado e, com a instituição do “Novo Fies”, em 2017, instituindo o fim da carência, obrigando os estudantes a iniciarem o pagamento assim que formados e permitindo o financiamento por bancos privados, marcam a intensificação da ofensiva burguesa sobre os filhos da classe trabalhadora que buscam acesso à educação superior.

É nesta fase a quente da contrarrevolução, a partir de velhos inimigos, como “impedir o comunismo”, “evitar novas Cubas”, da necessidade de “ajuste fiscais mais profundos”, que fica demonstrada que a característica reacionária da classe burguesa não deixou de estar presente, pois esse “fascismo oculto e mascarado” (FERNANDES, 2015, p. 52) reacende sua faceta mais autocrática e violenta.

Esta escalada autoritária transparece e transborda nas ações do governo Jair Bolsonaro, em especial no fenômeno das *fake news* e saídas de ministros acusando o presidente de agir imoral e ilegalmente. Os episódios das *fake news*, dadas as proporções que hoje assumem perante a amplitude de acesso a redes sociais, são uma estratégia antiga de criação de medo e temor na classe burguesa e de incitação à raiva da classe trabalhadora. Estratégia esta já verificada quando havia tentativas de manter a contrarrevolução a quente, mesmo durante o período da Constituinte, que marcou o início da contrarrevolução a frio.

Como identificou Fernandes (1989), os boatos (*fake news*) possuem três objetivos: i) causar medo-pânico na classe burguesa para que essa elite passe a entender a democracia como um perigo para o país; ii) unir uma elite burguesa, que, passando a se enxergar o perigo, forme uma massa destrutiva e reacionária capaz de aplicar todo o seu poder na “defesa da ordem”, “custe o que custar”; e iii) esses boatos (*fake news*) abrem o solo histórico para o golpe de Estado, pois esta burguesia amedrontada e reacionária, capaz de aplicar todo seu poder na “defesa da ordem”, recorre ao seu braço militarizado para atacar inimigos (imaginários) internos e externos (FERNANDES, 1989).

Além das *fake news*, as saídas de ministros de forma brusca, como no caso do ex-ministro da Secretaria-Geral Gustavo Bebian, que deixa o governo afirmando que possuía documentação comprometida sobre o presidente Jair Bolsonaro¹¹, e a saída do ex-ministro da Justiça e Segurança Pública Sérgio Moro, que fez acusações ao presidente Jair Bolsonaro de cometimento de crimes de responsabilidade e crimes comuns¹², são estratégias utilizadas para estabelecer a contrarrevolução a quente. Ou seja, conforme Fernandes (1989, p. 162), “os ministros demitidos fazem girar suas metralhadoras a esmo e o governo retribui, generosamente, desvendando as boas peças que eram (ou são) tais ministros”.

No tocante à Educação e especificamente ao que se aplica à Universidade Pública e à comunidade acadêmica como um todo, o governo vem retomando medidas e ações do período da ditadura civil-militar-empresarial. Para além das manifestações em redes sociais do presidente Jair Bolsonaro e do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, que serão analisadas mais adiante, observamos as semelhanças do “projeto de educação” capitalista atual com aquele do período da ditadura civil-militar-empresarial, quando comparamos ações como a nomeação de reitores

No tocante à Educação e especificamente ao que se aplica à Universidade Pública e à comunidade acadêmica como um todo, o governo vem retomando medidas e ações do período da ditadura civil-militar-empresarial. Para além das manifestações em redes sociais do presidente Jair Bolsonaro e do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, que serão analisadas mais adiante, observamos as semelhanças do “projeto de educação” capitalista atual com aquele do período da ditadura civil-militar-empresarial, quando comparamos ações como a nomeação de reitores de IES desrespeitando a lista tríplice.

de IES desrespeitando a lista tríplice¹³, antes mesmo da edição da Medida Provisória no 914, de 2019, o ID Estudantil¹⁴, e o programa Future-se¹⁵, que, apesar de estar na terceira versão, tem encontrado resistência da comunidade universitária, que, até o momento, rejeitou todas as suas versões.

A nomeação de verdadeiros interventores nas

Universidades Públicas Federais e/ou nos Institutos Federais, para além do aspecto de mero desrespeito à autonomia didático-pedagógica-administrativa das IES previstas no art. 207 da Constituição Federal de 1988, tem o objetivo de intervir e nomear pessoas alinhadas à ideologia do governo e isso muito se assemelha a um dos resultados apresentados no Relatório Meira Mattos (1968)¹⁶. Este relatório tinha como objetivo “analisar” e “propor medidas” para “melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil” (MATTOS, 1968, p. 2) e uma de suas sugestões foi a alteração do sistema de nomeação de reitores para que o presidente da República o pudesse fazer de forma livre, por haver uma “crise de autoridade no sistema educacional” (IDEM, IBIDEM, p. 3).

Da mesma forma que os interventores nas IES não são mero desejo de autoridade do presidente Jair Bolsonaro, a criação do ID Estudantil também possui suas raízes na lógica de controle e perseguição da ditadura civil-militar-empresarial do passado recente. No Relatório Meira Mattos, foi “constatado” que “não havia uma liderança estudantil democrática” e que, por ser um movimento estudantil tipicamente comandado por “um grupo esquerdista minoritário” (MATTOS, 1968, p. 6), deveria ser criado um grêmio estudantil alinhado ao governo.

Assim, recuperando os elementos de contrarrevolução a quente da burguesia no Brasil, o que observamos é que a criação do ID Estudantil, além de servir como forma de retirar uma fonte de custeio importante da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) – sob o argumento utilizado pelo presidente Jair Bolsonaro de que certas pessoas promovem o socialismo nas universidades, assim como o argumento mais expresso utilizado pelo ministro da Casa Civil Onyx Lorenzoni de que a UNE e outras instituições são “impregnadas por uma esquerda... O que [nós] estamos fazendo hoje é liberar cada jovem”¹⁷, razões essas idênticas às aquelas apresentadas em 1968 – abre a possibilidade para a criação de um banco de dados com informações como rosto, impressão digital, identidade, CPF, endereço dos estudantes de todo o Brasil. Ou seja, uma forma de controle sobre os discentes sem precedente.

Paralelo a isso, o Future-se aprofunda de forma

inegável a lógica privatista do período da ditadura civil-militar-empresarial (MINTO, 2014), pois, quando no Relatório Meira Mattos estava posto que era “condição fundamental para o funcionamento de qualquer empresa a existência de uma estrutura adequada” (MATTOS, 1958, p. 3), o que temos visto é a tentativa de continuação desta lógica pela introdução do “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se”.

Assim, o programa do governo Jair Bolsonaro, sob responsabilidade do ministro da Educação Abraham Weintraub, busca não só a continuação do privatismo, mas também um esvaziamento da instituição Universidade Pública a partir de diversos ângulos de ação. Além da precarização do trabalho docente, que sofre contínuas supressões e depressões salariais – seja através da suspensão do pagamento do reajuste acordado durante o Governo Michel Temer, seja pela suspensão da concessão de gratificações, inclusive aquelas por titulações¹⁸ no atual governo Jair Bolsonaro –, há, também, no projeto do Future-se, a possibilidade de contratação de docentes distinta do concurso público de provas e títulos, acenando para a possibilidade de extinção da carreira docente dos quadros de servidores públicos estáveis.

Além disso, o programa prevê a possibilidade de criação de fundos patrimoniais de investimento utilizando a própria estrutura física das Universidades e Institutos como garantia do investimento privado. Trata-se de transferir o espaço físico da Universidade para a iniciativa privada e não apenas isto, mas o Future-se prevê a criação de comitês gestores das parcerias firmadas entre Universidades e Institutos e a iniciativa privada, que deteriam o controle da organização administrativa, patrimonial, financeira e orçamentária destas instituições.

Há, ainda, no projeto, grave ofensa à autonomia didático-pedagógica das Universidades e Institutos: a previsão de “promover e disseminar a educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação”¹⁹.

Considerando os elementos de ataque à Universidade Pública utilizados na contrarrevolução burguesa a quente aqui apresentados, no próximo item,

adentraremos no debate da sustentação ideológica do projeto de educação capitalista e suas particularidades na luta de classes no Brasil.

Os aspectos ideológicos da burguesia brasileira nos ataques à Universidade Pública

Considerando as análises realizadas até o momento, nos centraremos neste item em apresentar como os ataques à Universidade Pública se relacionam estruturalmente com a reprodução ideológica do modo de produção capitalista que, em tempos de crise, converte-se, independente do seu caráter racional ou não, em uma tentativa de manter os interesses de dominação das frações burguesas (LUKÁCS, 2009).

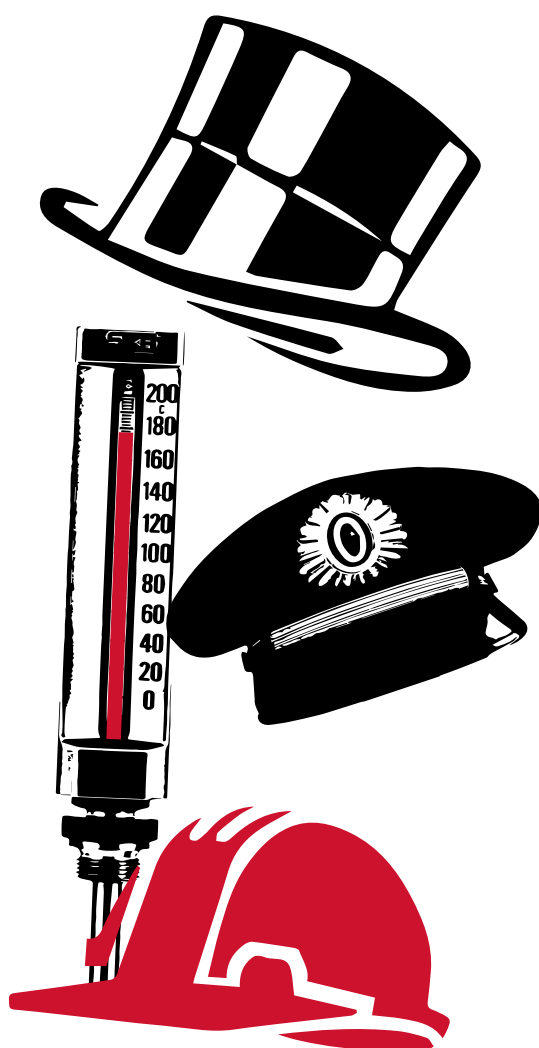
Assim, quando dizemos que há uma determinação ideológica estrutural e que o tripé está vinculado à particularidade do capitalismo no Brasil, estamos trabalhando com o entendimento de que a educação, na sociedade capitalista, vai expressar as contradições e disputas de projetos sociais antagônicos, não sendo possível, portanto, descolar “os processos educacio-

Assim, quando dizemos que há uma determinação ideológica estrutural e que o tripé está vinculado à particularidade do capitalismo no Brasil, estamos trabalhando com o entendimento de que a educação, na sociedade capitalista, vai expressar as contradições e disputas de projetos sociais antagônicos.

nais e [d]os processos sociais mais abrangentes de reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12). Ou seja, os ataques impetrados à Universidade estão articulados com o modo de produção e reprodução capitalista em suas contradições concretas e mediações específicas (KONDER, 1981; MÉSZÁROS, 2008; SAVIANI, 2011). Isso significa que, para impor uma “alienação de mediações de segunda ordem” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72), onde as frações dominantes consigam interiorizar nos sujeitos singulares os “valores, normas, juízos e comportamentos a partir das relações imediatas” (IASI, 2011, p. 28) de sua visão de mundo

e as justificar ideologicamente nas relações sociais, mais do que dominar a força material, é necessário também que ocorra a dominação dos meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2007).

Por esta razão, os ataques impetrados à Universidade Pública e, especialmente pós-2018, liderados por pessoas que hoje compõem ou influenciam diretamente o governo Jair Bolsonaro – ao chamarem a Universidade de “balbúrdia”, os docentes de “zebras gordas”, os *campi* de locais de “plantação de maconha”, dentre outras conotações pejorativas e sem fundamentação na realidade –, não expressam apenas um simples ataque à Instituição, mas conserva, na sua essência, a intencionalidade de reproduzir de forma imediata e contínua, intencionalmente ou não, que a Universidade, na atualidade, já não conserva mais o seu status elitista tradicional que outrora se apresentava. Status este que é constituído por ser acessado e expressar os interesses exclusivos da elite burguesa brasileira. E isso fica exposto, de forma mais recente, nas manifestações do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub em seu perfil no Twitter.



No dia 18 de abril de 2020 (WEINTRAUB, 2020), o então ministro da Educação Abraham Weintraub²⁰, em resposta a um *tweet* que indagava sobre as Universidades Federais não estarem dando aula, disse: “Autonomia universitária... Porém, as que estão dando aulas receberão mais recursos e serão premiadas. Há joio e há trigo²¹”. Acrescido a isso, em resposta a um comentário sobre a manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no momento em que a pandemia da Covid-19 assolava todos os países, disse: “o Enem é para selecionar as pessoas que serão os melhores médicos, enfermeiros, engenheiros etc. Não é para corrigir desigualdades. Aliás, você parece ser a comunistinha playboy que finge ser do bem, mas prega a violência. Peça pro papai \$\$ para o advogado. Vai precisar”. Sob o discurso de que o “Brasil não pode parar”, o ex-ministro Abraham Weintraub ainda incitou os estudantes a se organizarem e pressionarem reitores e diretores por aula a distância.

A partir das falas do ex-ministro, é possível perceber como se acentua a arbitrariedade irracionalista da reprodução ideológica das frações dominantes em tempos de crise (COUTINHO, 2010) na tentativa de prosseguir com o projeto privatista (MINTO, 2014) de desvinculação do financiamento e manutenção da Universidade com verbas públicas provenientes do Estado, bem como de “retomar”, ainda que simbolicamente, o prestígio e poder que este espaço confere às frações da elite burguesa.

Contudo, se hoje a Universidade Pública se pinta de todas as cores e diversidade em razão da luta histórica e contínua da classe trabalhadora pelo direito à educação e, contraditoriamente, da necessidade do capital em qualificar e especializar mão de obra, há outros elementos do modo de produção e reprodução capitalista que vão se fazer presentes.

No sistema capitalista, é necessário que a educação se coloque como um espaço de disciplinamento à civilidade em conformidade ao homem ideal burguês, de forma a desarticular da totalidade do real, fragmentando a práxis e repondo, no campo da dominação ideológica, a negação da “objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático” (MARX, ENGELS, 2010, p. 136), que fundamenta a vida social na

relação entre os “homens e, através destas, como relação entre sociedade e natureza” (LUKÁCS, 2010, p. 18-19). Assim, quando o ex-ministro Abraham Weintraub (WEINTRAUB, 2020) incita na sua mídia social o “levante” contra a suposta “arbitrariedade” das Universidades em razão da autonomia didático-pedagógica, o que observarmos é uma tentativa de justificar aquilo que o projeto de educação capitalista considera como “mau uso do dinheiro público”. Afinal, na lógica reificada do capitalismo, uma universidade, ao paralisar o ensino em razão de uma pandemia, impede os estudantes de adquirirem o diploma e se inserirem no mercado de trabalho.

Tratar esse discurso como reificado é entender que o sistema de dominação das frações burguesas brasileira calcado no tripé prestígio, poder e renda vai operar na reprodução ideológica um ocultamento das desigualdades de classes.

Isso porque, na lógica capitalista atual, combinado com a miséria da razão (COUTINHO, 2010), que amplia o fetichismo da mercadoria e exacerba o individualismo e o irracionalismo, para a classe trabalhadora, a diplomação em nível superior vai ser atravessada, tanto pela possibilidade concreta de se inserir no mercado de trabalho quanto pela reprodução de um status que, no seu imaginário, os igualem às frações da classe dominante. Frisamos que é simbólico, porque, ainda que um segmento dos filhos da classe trabalhadora venha experimentando uma melhora na condição de vida em decorrência da qualificação profissional, assumindo postos de trabalho de nível superior, é constitutivo do capitalismo a manutenção da extração do mais valor da classe trabalhadora (HARVEY, 2012; MARX, 2013). Especificamente no Brasil, esta expropriação, dada a sua condição dependente na divisão internacional do trabalho, vai se combinar com a ampliação do trabalho desprotegido e aumento do exército industrial de reserva (agora com uma maior qualificação técnica).

Por isso, quando o ex-ministro da Educação (WEINTRAUB, 2020) diz que o Enem não é para corrigir desigualdades, mas para selecionar os melhores, o que está posto neste discurso é a reafirmação de que o projeto de educação capitalista não tem pretensões de ser mecanismo de correções das distorções causadas pelas desigualdades entre as classes,

especialmente para os segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Contudo, é importante também destacar que, ainda que este projeto tenha força hegemônica, é em razão das resistências e lutas da classe trabalhadora que manifestações como as do ex-ministro são perceptíveis.

Isso porque, ainda que seja fato notório que boa parte do segmento da classe trabalhadora hoje acesse a educação superior via instituições privadas de base não universitária, por meio do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), não podemos deixar de destacar que, desde a implantação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e do Sistema de Seleção Unificado (SISU), temos observado o aumento do ingresso de estudantes oriundos da classe trabalhadora nas Universidades Públicas. Ou seja, o acirramento dos ataques decorre, também, pela ampliação do acesso aos filhos da classe trabalhadora a níveis mais complexos de conhecimento aos quais as frações da burguesia não estavam habituadas a ceder para este segmento da sociedade, contribuindo para um “processo de formação que joga luz sobre as contradições [...], [...] abrindo brechas para as lutas e as resistências” (LEHER, 2018, p. 174).

Tratar esse discurso como reificado é entender que o sistema de dominação das frações burguesas brasileira calcado no tripé prestígio, poder e renda vai operar na reprodução ideológica um ocultamento das desigualdades de classes.

E para as frações dominantes, essas possibilidades representam riscos diretos ao seu projeto de sociedade, pois, sem o objetivo de tratar como “tipo ideal” (WEBER, 1999), os ataques impetrados contra a Universidade Pública se dão porque elas ainda “são uma das raras instituições sociais que podem se dedicar à investigação de cenários sociais, ambientais, tecnológicos e culturais” (LEHER, 2018, p. 164).

Assim, identificar como os elementos estruturantes do tripé prestígio, poder e renda operam na reprodução das relações sociais e como incide na educação, em especial na Universidade em contexto de pandemia e contrarrevolução a quente, é entender

quais são os interesses das frações burguesas por trás dos ataques que ainda estão em curso.

Exemplos da continuação dos ataques²² que atingem diretamente a Universidade, até o momento em que este artigo foi produzido, temos: (i) a manutenção da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016); (ii) a proibição de realizar novos concursos para ampliação e/ou reposição de pessoal docente e técnicos via concurso público (MEC, 2019; SESU-MEC, 2020); (iii) os cortes e/ou o congelamento no repasse de verba para as Instituições de Ensino Superior Públicas²³; (iv) a Medida Provisória nº 914/2019 (BRASIL, 2019); (v) o rebaixamento do Conceito CAPES, sofrido por diversos Programas de Pós-Graduação, e a ameaça de extinção daqueles programas que na próxima avaliação permanecerem com conceito 3 ou abaixo; (vi) os cortes das bolsas de pesquisa por meio da Portaria nº 34 da CAPES (CAPES, 2020); (vii) a tentativa de substituição das aulas na graduação presenciais por meios digitais com a Portaria MEC nº 343/2020 (MEC, 2020a); (viii) a antecipação de colação de grau de cursos ligados à área da Saúde por meio da Portaria MEC nº 374/2020 (MEC, 2020b); (ix) a exclusão das áreas de

para formação de um conjunto de pessoas que incorporem a lógica do empreendedorismo, a sua privatização por meio de parcerias público-privadas, ampliação da carga horária na modalidade EAD, criação de fundo patrimonial específico e oferta de serviços e produtos via extensão, ampliação de pós-graduações profissionalizantes e pagas (ANDES, 2007; LEHER, 2018; LIMA, 2007; LIMA, 2018; LIMA, 2019; LIMA, 2019a; MEC, 2018; QUEIROZ, 2020; SAKURADA, 2018).

Por esta razão, os ataques às Universidades Públicas vão se combinar com as orientações dos diversos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Fundo Monetário Internacional (FMI), com vista a substituir o humanismo pelo individualismo exacerbado e o historicismo concreto pela pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, que, juntamente com a negação da razão dialética, no limite do racionalismo formal, vai ser o ponto de partida para a arbitrariedade irracionalista (COUTINHO, 2010).

A negação do pressuposto do homem enquanto sujeito da história não é um fato novo desta conjuntura, mas compõe a estrutura do sistema capitalista enquanto máxima para deformar e fetichizar o real. Assim, o que observamos é que, até 2016, com a contrarrevolução a frio, a ideologia burguesa brasileira prestigiava as orientações fundadas em um racionalismo formal e de educação instrumental (COUTINHO, 2010; GUERRA, 2011), buscando justificar e naturalizar as relações desiguais entre as classes com o discurso da igualdade jurídica entre sujeitos atrelada a uma forte moralidade de base cristã monoteísta. Atualmente, com a crise estrutural do capitalismo e a contrarrevolução a quente, o que observamos é uma escalada da irracionalidade subjetivista, que, por meio da imediatividade, visa explicar as relações sociais por meio de conexões funcionais de fenômenos como coisas anteriores, superiores e exteriores aos indivíduos, propiciando, assim, uma coerção a partir das instituições enquanto consciência coletiva (GUERRA, 2011).

Ou seja, todas as contradições reais são convertidas a uma homogeneização, onde finalidade e conteúdo não são questionados, ao contrário, devem ser

Mesmo em contexto de pandemia, continua em curso a necessidade das frações da burguesia de não apenas retomar ao *status quo* da Universidade para a elite, mas também de dar continuidade à conversão da Universidade Pública como possível espaço para formação de um conjunto de pessoas que incorporem a lógica do empreendedorismo.

Ciências Humanas e Sociais²⁴ como áreas prioritárias para investimentos (MCTIC, 2020); (x) a não suspensão dos prazos das pesquisas financiadas pelas agências de fomento; e (xi) os projetos de reforma administrativa e desestatização de instituições e empresas públicas por meio dos programas “Pró-Brasil” e “Reconstrução do Estado” (ANDES, 2020).

Ou seja, mesmo em contexto de pandemia, continua em curso a necessidade das frações da burguesia de não apenas retomar ao *status quo* da Universidade para a elite, mas também de dar continuidade à conversão da Universidade Pública como possível espaço

sacrificados em prol de uma realidade que não se concretiza para todos e não encontra sustentação na verdadeira ciência da história (LUKÁCS, 2010).

Considerações finais

Ainda que no dia 18 de junho Weintraub tenha anunciado a sua saída, motivada, dentre outras razões, pela sua fala sobre os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) na reunião ministerial que aconteceu no dia 22 de abril de 2020²⁵, os ataques às Universidades Públicas continuaram em curso. Após quase três meses sem definição²⁶ de quem seria o novo ministro da Educação, no dia 16 de julho, Milton Ribeiro assumiu o cargo. Pastor da Igreja Presbiteriana, advogado e ex-vice reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Milton Ribeiro, além de agradecer a ala “olavista” do governo Bolsonaro, também agrada a bancada conservadora no Congresso Nacional, por apresentar posicionamentos de cunho moralista-cristão, contrário ao debate de gênero, educação sexual, pluralismo teórico e laicidade da educação.

Há que se destacar, também, que, durante o ano de 2020, diversas Universidades Públicas foram compelidas, seja por afinidade ao projeto de educação capitalista, seja por receio aos cortes de verbas, mediante a publicação da Portaria nº 343/2020 do MEC, a iniciar o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ou seja, a tendência é que esta dinâmica acelere a precarização e mercantilização da educação e trabalho docente, bem como retome a elitização e a lógica das instituições de Escolas Superiores (MINTO, 2014).

Deste feita, a partir do que foi exposto neste artigo, o que percebemos é que as crises do capitalismo não são exceções, mas constitutivas de sua estrutura, tendo dinamismos próprios em sociedades de capitalismo dependente, como o Brasil. Ainda que o capitalismo seja global, as particularidades de cada formação social promoverão traços estruturantes específicos, que, na análise realizada aqui do Brasil, será mediado no dinamismo do capitalismo pelo tripé prestígio, poder e concentração de renda e a contrarrevolução preventiva e permanente, que ora é a quente e ora a frio.

No que tange à Universidade Pública, este aquecimento da contrarrevolução preventiva e permanente busca destruir aquele locus de “comunicação crítica livre, o qual só é possível quando a universidade funciona como uma comunidade de professores e estudantes, originando a fermentação do pensamento inventivo” (FERNANDES, 2011, p. 115). E é nossa tarefa perceber que o momento de crise do capitalismo abre possibilidades para a classe trabalhadora agitar-se e sair de uma postura de apatia, para deixar de ser manipulada “deliberadamente pelas classes dirigentes” (FERNANDES, 2018, p. 59) através de uma dominação ideológica que, em tempos de crises, reproduz nas relações sociais discursos irracionistas com vistas à manutenção de seus privilégios.

Assim, defendemos que os momentos de crise e de instabilidade política, econômica e social também devem ser vistos pela classe trabalhadora como oportunidade para propor seus projetos de sociedade e, no caso específico deste artigo, de Universidade Pública. Pois as revoluções em países de capitalismo dependente podem ser tanto contra a ordem como revoluções dentro da ordem (FERNANDES, 2018).

Ainda que no dia 18 de junho Weintraub tenha anunciado a sua saída, motivada, dentre outras razões, pela sua fala sobre os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) na reunião ministerial que aconteceu no dia 22 de abril de 2020, os ataques às Universidades Públicas continuaram em curso.

Isso porque, dada a particularidade do capitalismo dependente do Brasil, essas revoluções “terão de transcorrer a partir de iniciativas das classes despossuídas e trabalhadoras” (FERNANDES, 2018, p. 13).

Por fim, ressaltamos que não podemos deixar passar este momento, que, por mais que sirva à contrarrevolução preventiva e permanente, também serve para que a classe trabalhadora, valendo-se de seu talento inventivo revolucionário, assuma a postura de resistência e proposição de projetos que atendam aos seus reais interesses, pois “uma oportunidade real desperdiçada reflete-se numa perda do movimento revolucionário em cadeia (afeta, pois, o presente e o futuro)” (FERNANDES, 2018, p. 31). **US**

notas

1. O tripé prestígio, poder e concentração de renda, utilizado por Florestan Fernandes para identificar esta categoria estruturante da classe burguesa brasileira, tem sua origem no fato de que além da concentração de renda (que é central para toda burguesia mundial), no capitalismo dependente, esta condição é mantida através do controle irrestrito do poder político para a manutenção de seu status quo de prestígio. Para mais detalhes, ver Lima (2019, p. 17-18) e Fernandes (2009, p. 45-50).

2. Doença causada pelo vírus Sars-CoV2, da família dos coronavírus.

3. <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/27/prefeito-admite-erro-ao-apoiar-campanha-milao-nao-para-imitada-no-brasil.htm>.

4. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>.

5. <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-sobre-coronavirus-alguns-vao-morrer-lamento-essa-e-a-vida/>.

6. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>.

7. Entre as décadas de 1950 e 1970, foram formados na Universidade de Chicago diversos estudantes de economia chilenos através do que ficou conhecido como “Projeto Chile”. Este projeto foi estendido para outros países da América Latina no ano de 1965, em especial Argentina, Brasil e México (KLEIN, 2007), o que nos traz ao momento presente, visto que o atual ministro da Economia, Paulo Guedes, foi pós-graduando na Universidade de Chicago entre os anos de 1974 e 1978.

8. *Laissez-faire* é a ideologia liberal de livre mercado, sem qualquer tipo de intervenção estatal ou regulação, que fundamentou os estudos de Friedrich Hayek e seu pupilo Milton Friedman (Klein, 2017).

9. <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,policia-tera-superviso-para-atirar-para-matar-no-rio-diz-wilson-witzel,70002579446>.

10. “Os funcionários públicos têm que apoiar a reforma da Previdência porque esta é a única maneira de garantir seus benefícios no futuro”. A afirmação é do ex-presidente da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Jair Meneguelli, hoje presidente do Conselho Nacional do Sesi (Serviço Social da Indústria), cargo nomeado pelo governo federal. Entrevista dada ao BBC Brasil em 05/06/2003, disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/030604_meneguelliir.shtml, acessado em 29/04/2020.

11. <https://jovempan.com.br/programas/3-em-1/bebianno-diz-que-tem-material-contrabolsaronao-tenho-medo-dele.html>.

12. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/24/demissao-de-sergio-moro-perguntas-e-respostas.ghtml>.

13. <https://noticias.uol.com.br/colunas/plinio-fraga/2019/12/26/bolsonaro-contrariou-lista-triplice-para-reitor-em-43-das-nomeacoes.htm>.

14. Medida Provisória 895/2019, que perdeu validade em 16/02/2020 por não ter sido analisada pelo Congresso Nacional dentro do prazo constitucional.

15. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-futuro-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>.

notas

notas

16. Relatório produzido por comissão criada pelo Decreto n° 62.025, de 29 de dezembro de 1967, composta pelos Srs. Carlos de Meira Mattos (General de Brigada e Presidente da Comissão), Helio de Souza Gomes (Diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Jorge Boaventura de Souza e Silva (Diretor-Geral do Departamento de Nacional de Educação), Affonso Carlos Agapito da Veiga (Promotor) e Waldir de Vasconcelos (Coronel Aviador da Secretaria-Geral do Conselho de Segurança Nacional). Relatório Meira Mattos, apresentado em 25 de agosto de 1968 e disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&url=http://memoria.bn.br/docreader#, acessado em 29/04/2020.

17. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/06/bolsonaro-assina-mp-que-cria-carteirinha-estudantil-digital-emitida-pelo-governo.ghml>.

18. Ofício 08/2020GAB/SPO/SPO-MEC.

19. Artigo 20, inciso VI, da proposta do Programa Future-se.

20. No dia 18 de junho de 2020, Abraham Weintraub anunciou sua saída do cargo de Ministro da Educação. Weintraub, que assumiu o cargo em abril de 2019, após a saída de Ricardo Vélez Rodríguez, permaneceu no posto por 14 meses.

21. Com base no comunicado oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS) e dos órgãos governamentais da saúde que estabeleceu a situação de pandemia do coronavírus (Covid-19), as Universidades Públicas, a partir e então, passaram a deliberar em seus Conselhos Superiores pela suspensão dos calendários acadêmicos por tempo indeterminado, a não adoção do ensino a distância em substituição ao ensino presencial, a adoção de trabalho remoto para os servidores e direcionamento das atividades das universidades para o combate ao coronavírus por meio da pesquisa, extensão e redes de solidariedade, visando minimizar a propagação do vírus e por entender que saídas imediatistas, como proposto pelo MEC na Portaria n° 343/2020, não são compatíveis com a realidade de milhares de estudantes de origem popular.

notas

22. Aqui, nos limitaremos aos ataques mais recentes, especialmente do governo Bolsonaro. Contudo, destacamos que esses ataques estão articulados aos ataques impetrados, especialmente, pós-década de 1960. Para tanto, recomendamos a leitura das obras de Lima (2007), Minto (2014) e Leher (2018).

23. Em 2019, o ministro da Educação Abraham Weintraub afirmou que o MEC iria cortar recursos de universidades que estivessem fazendo “balbúrdia”. Naquele momento, o ataque foi direcionado para a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

24. Posteriormente, por meio da Portaria MCTIC n° 1.329, de 27 de março de 2020, o Artigo 2° teve acrescido o Parágrafo Único com a seguinte redação: “São também considerados prioritários, diante de sua característica essencial e transversal, os projetos de pesquisa básica, humanidades e ciências sociais que contribuam para o desenvolvimento das áreas definidas nos incisos I a V do *caput*”. Contudo, esta inclusão não assegura investimento para as áreas da Ciências Humanas e Sociais, uma vez que não é explicitado, por exemplo, o que é “característica essencial e transversal”.

25. O vídeo da reunião ministerial no Palácio do Planalto, que contou com a presença do presidente Jair Bolsonaro e outras autoridades do Executivo Federal, foi divulgado nos meios de comunicação a partir do dia 22 de maio de 2020, após autorização do ministro Celso de Mello, do STF, como prova da alegação do ex-ministro da Justiça Sérgio Moro da suposta interferência do presidente na Polícia Federal.

26. No dia 25 de junho de 2020, Carlos Alberto Decotelli foi nomeado pelo presidente Jair Bolsonaro para o cargo de ministro da Educação. Contudo, no dia 30 de junho de 2020, Decotelli pediu demissão do cargo após informações falsas no seu currículo e até suspeita de plágio.

- AGAMBEN, G. **Estado de exceção: homo sacer**, II, I. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ANDES-SN. **Cadernos Andes**. Brasília: Andes, n. 25, ago. 2007.
- _____. **Governo apresenta programa para desmonte total do Estado pós-pandemia**. Disponível em: <https://bit.ly/3ijegjF>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- BEHRING, E. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL, Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3l70wKJ>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória n. 314, de 24 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kYZDDO>. Acesso em: 30 set. 2020.
- BRASIL, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 34, de 9 de março de 2020**. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES. Brasília, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34cpl0H>. Acesso em: 30 set. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3jiRjyl>. Acesso em: 30 set. 2020.
- _____. **Portaria n. 374, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre a antecipação da colação de grau para os alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, exclusivamente para atuação nas ações de combate à pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3cJVxMU>. Acesso em: 30 set. 2020.
- BRASIL, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Portaria 1.122, de 19 de março de 2020**. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações para o período 2020 a 2023. Brasília, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Se4zZi>. Acesso em: 30 set. 2020.
- CHESNAI, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- COUTINHO, C. N. **Estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- FERNANDES, F. **A constituição inacabada: vias históricas e significado político**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- _____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Global, 2005.
- _____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Globo, 2008.
- _____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.
- _____. **Brasil: em compasso de espera: pequenos escritos políticos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- _____. **Poder e contrapoder na América Latina**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- _____. **O que é revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GUERRA, Y. **A instrumentalidade do serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- KLEIN, N. **The shock doctrine: the rise of disaster capitalism**. Nova York: Picador, 2007.

referências

- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.
- LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.
- LIMA, K. **Contrarreforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.
- _____. Brasil em tempos de contrarrevolução. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano 27, n. 59, p. 92-103, jan./jun. Brasília: Andes, 2017.
- _____. Educação Superior em tempos de contrarrevolução neoliberal. In: Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social, 16, 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.
- _____. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Em pauta**. Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 15-32, ago./dez., Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.
- _____. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Universidade e Sociedade**. Edição Especial América Latina, p. 8-39. Brasília: ANDES, 2019a.
- LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- _____. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 11-38.
- MARX, K. **Carta ao Diretor da Revista Russa Otiechéstvennie Zapiski**. França, 1877. Disponível em: <https://bit.ly/3iiNzva>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- _____. **O capital** - Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MATTOS, M. Relatório Meira Mattos. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano 63, n. 23, 122, p. 1-12, 25 ago. 1968. Disponível em: <https://bit.ly/2HNZAMZ>. Acesso em: 29 set. 2020.
- MEC. **Resolução CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro de 2018** - Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cMN6QN>. Acesso em: 26 abr. de 2020.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 50. São Paulo: Cortez, 1996, p. 87-132.
- QUEIROZ, V. O fundo patrimonial (endowment fund): a agenda do capital para as universidades brasileiras. **Universidade e Sociedade**, ano XXX, n. 65, p. 42-55, fev., Brasília: Andes, 2020.
- SAKURADA, P. K. C. **Serviço social e formação profissional**: um estudo sobre o ensino dos Fundamentos do Trabalho Profissional em Serviço Social no Brasil. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018, 244 fs.
- SAMPAIO Jr., P. de A. **Crônica de uma crise anunciada**. São Paulo: Amarante Editorial, 2017.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.
- WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber - Sociologia**. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.
- WEINTRAUB, A. Publicações no perfil do Twitter, **Twitter**, 2020. Disponível em: <https://twitter.com/AbrahamWeint>. Acesso em: 23 abr. 2020.

referências

A teoria de Paulo Freire e o debate em direitos humanos

Danielle Rocha

Professora da Rede Municipal de São Paulo

E-mail: drocha2@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa busca evidenciar como a abordagem da Pedagogia Emancipatória, proposta por Paulo Freire, traz em sua essência um enfoque voltado à Educação em direitos humanos, à construção do sujeito de direitos e à luta pela transformação da realidade. Este estudo intenta evidenciar o quanto as duas propostas citadas complementam-se e ajustam-se na busca por um mundo mais humano, mais justo e com garantias a dignidade humana.

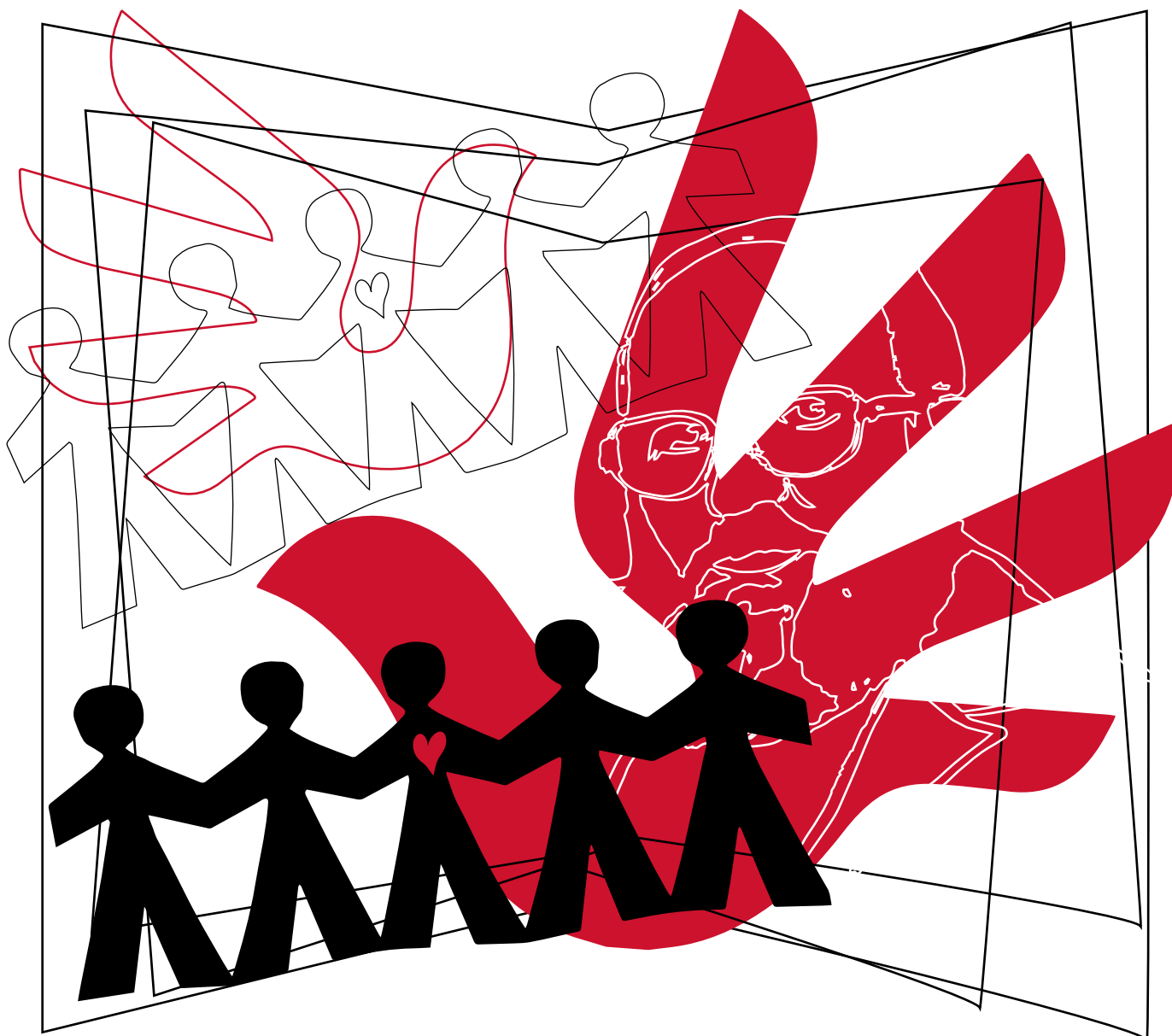
Palavras-chave: Educação Emancipadora. Direitos Humanos. Transformação Paulo-freireana da Realidade. Educação Libertadora.

Introdução

O pensamento de Paulo Freire chegou às universidades de todo o mundo. Suas obras têm sido fundamento teórico e inspirado profissionais, trabalhos acadêmicos e práticas em diversas partes do mundo, de Recife ao Japão, passando por consagradas instituições educacionais do Brasil e do exterior. Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber e seu pensamento pode ser relacionado com muitos

pensadores contemporâneos (GADOTTI, 1996). Dada sua relevância mundial e sua importância para a educação contemporânea, objetiva-se nesta pesquisa verificar o quanto seu pensamento tem relação com os princípios dos direitos humanos, através de uma pesquisa bibliográfica.

Nosso trabalho inicia-se pela pesquisa sobre Paulo Freire, sua vida e sua Pedagogia Emancipadora/Libertadora. Em seguida, desenvolvemos a definição de direitos humanos e sua relação com a perspectiva



educativa emancipadora de Freire, considerando a construção de um sujeito de direitos.

A partir do legado de Freire, podemos construir experiências educacionais que respeitem os direitos humanos e considerem o ser humano capaz de compreender sua realidade e de fazer intervenções na busca de uma vida melhor: “um ser de intervenção no mundo [...] e, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 119).

Para Padilha (2005), os saberes necessários à prática educativa, sugeridos por Freire, têm relação direta com uma educação que trabalha e contempla, no seu cotidiano, os direitos humanos.

Assim, a fundamentação teórica desta pesquisa

origina-se na perspectiva libertadora, transformadora e emancipatória da pedagogia freireana, interligada ao debate em direitos humanos.

Paulo Freire e sua proposta de educação emancipadora

Toda a pedagogia freireana (seus métodos, práticas e pensamentos) é conhecida como Educação Popular, a qual consiste em educar para a vida, através de uma educação preocupada com a formação do indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade.

Assim, nesta educação, o sujeito está no mundo não apenas vivendo, mas se construindo como ser

humano, construindo sua identidade, ao intervir e melhorar suas próprias condições de vida, das/os outras/os e do conjunto da sociedade, na perspectiva de uma cidadania igualitária, justa e fraterna

Segundo Freire (1983), nós temos condições de transformar a nossa realidade. Ele propõe uma educação voltada para o conhecimento da realidade. Para tanto, orienta Freire que esse conhecimento venha legitimado pela prática e reflexão da realidade a ser transformada; dessa forma, ao adquiri-lo e compreendê-lo, buscaremos mudanças. É nesse momento que se dá a emancipação, que é exatamente o momento em que a/o educanda/o se percebe como oprimido e indigna-se com esta condição, transformando-a.

Freire afirma que é imprescindível que nos compreendamos como seres inconclusos, em contínua transformação e também sendo transformados pelo mundo em que vivemos. É essa compreensão de si como ser que se transforma que mostra a possibilidade da transformação (FREIRE, 2002).

A educação emancipadora de Freire abole a cartilha, como era tradicional na educação de crianças, jovens e adultos naquele momento histórico. Ele inaugura o círculo de cultura (novo formato de aula e sala de aula), onde educanda/o e educadora/or são o mesmo processo: ensinam e aprendem em comunhão, em diálogo, umas e uns com as/os outras/os.

A pedagogia de Paulo Freire aproxima a educação, como ação cultural, da conscientização. Este modelo apresenta uma educação construída sobre a ideia de um diálogo entre a/o educadora/or e a/o educanda/o, no qual sempre existem partes de um no outro. Essa pedagogia se fundamenta, portanto, na ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo (FREIRE, 1983).

Paulo Freire, quando professor da Universidade Federal de Pernambuco, sistematizou, em 1962, concepções e ideias que vinha experienciando há anos. A partir daí, propõe um novo jeito de se pensar a educação de adultos: o cotidiano da/o educanda/o

como parte fundante na e da aprendizagem do adulto, combinando, com bastante originalidade, conquistas da teoria da comunicação, da psicologia e da didática.

A educação emancipadora de Freire abole a cartilha, como era tradicional na educação de crianças, jovens e adultos naquele momento histórico. Ele inaugura o círculo de cultura (novo formato de aula e sala de aula), onde educanda/o e educadora/or são o mesmo processo: ensinam e aprendem em comunhão, em diálogo, umas e uns com as/os outras/os. Propõe que a construção do material pedagógico partisse das vozes de cada sujeito e dos grupos sociais de que fazia parte. Daí, as visitas/entrevistas-conversas com essas/es prováveis educandas/os e o convite para fazerem parte dos círculos de cultura¹, que iam se formando para o ensino a partir das vozes de cada grupo. Na primeira etapa de aplicação do método, os não alfabetizados ou somente educandas/os de uma localidade eram escolhidas/os para os círculos de que se iam formando. Essas visitas/entrevistas/conversas são realizadas por educadoras/es, já ocorrendo a emergência de um vínculo afetivo, que continua no processo educativo-transformador do sujeito nos círculos de cultura.

Nessas visitas/conversas/entrevistas, levantavam-se as palavras mais utilizadas pelas pessoas da comunidade quando tratavam das questões de trabalho, culto religioso, política, lazer e das coisas do seu dia a dia, que se denominavam palavras geradoras. Destas, se escolhiam as que seriam utilizadas no processo educativo-alfabetizador, levando-se em conta: i. possibilidade figurativa; ii. riqueza e diversidade fonêmica; e iii. expressão das condições de vida das/os educandas/os.

Antes de iniciar o processo de alfabetização em si, promoviam-se discussões entre as pessoas sobre as distinções entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, objetivando que eles viessem a se perceber como produtores de cultura.

A conscientização prosseguia com a discussão sobre as situações sugeridas pelas palavras geradoras, as quais vinham acompanhadas de gravuras. Nesse contexto, iniciava-se a terceira etapa: o estudo das técnicas da leitura e da escrita. Os debates eram conduzidos pelo professor, denominado coor-

denador de debates, havendo a preocupação de que ele fosse um estimulador, condenando-se as atitudes de doação, incompatíveis com a conscientização (FREIRE, 1983).

O sucesso obtido pelo denominado “Método Paulo Freire de Alfabetização” nas primeiras experiências desenvolvidas em Angicos-RN e depois em Recife, no âmbito do Movimento de Cultura Popular, propiciou sua utilização em núcleos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) em Pernambuco. Mas foi em 1963 que o método se difundiu: no Rio Grande do Norte, foi utilizado em Natal, depois passou para São Paulo, no município de Osasco, e, finalmente, foi adotado em Brasília.

A “Educação como prática da liberdade”, um dos seus primeiros ensaios, não pode ser compreendido sem ser vinculado à Ditadura Civil-Militar brasileira dos anos 1960-1984. A educação, na visão de Paulo Freire, deve se realizar como prática da liberdade e, para isso, ele aponta a importância do diálogo². Quando não há liberdade e diálogo, o ser humano torna-se apenas um ser da acomodação ou ajustamento. Toda vez que se suprime a liberdade, a pessoa se estabelece como meramente submissa. Nesta submissão e acomodamento que lhe são impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora. À medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, suas decisões já não são suas, são resultados de comandos de outros; aí, então, não há integração, há somente a acomodação (FREIRE, 2002).

Contrapondo-se à acomodação, Freire defende a superação desta, que resulta da capacidade da/do educanda/o ajustar-se à realidade, acrescida, no entanto, da iniciativa de opinar sobre ela e transformá-la criativamente. Freire afirma que precisamos superar os fatores que fazem com que as pessoas se tornem acomodadas ou ajustadas. A integração também é a luta pela humanização, enquanto a opressão constantemente ameaça a integração.

Neste sentido, Freire conclui que a educação libertadora vai se dando

a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e

decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2002, p. 51).

Paulo Freire aponta a atitude crítica como modelo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de se integrar, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas necessários à sua época.

Os caminhos da educação libertadora resultam em sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de se descobrir e de se conquistar como sujeito de sua própria história. A pedagogia emancipadora freireana é crítica e, para tanto, recusa a tese de que o conhecimento e a escola são neutros e de que os professores devem ter uma atitude neutra. A escola está em um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída.

Os caminhos da educação libertadora resultam em sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de se descobrir e de se conquistar como sujeito de sua própria história.

Freire apresenta uma proposta educativa dialógica-participativa-democrática contra toda e qualquer forma de autoritarismo, na qual educadores ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio de que a educação é um ato político, professor-aluno e aluno-professor devem se engajar num diálogo permanente, caracterizado por seu relacionamento horizontal. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo de cultura³. Não existe um conhecimento discursivo, mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de educadores-educandos/educandos-educadores.

Certamente, esse conjunto de conceitos desfaz a pedagogia autoritária e aparece como uma prática e uma ideologia contra-hegemônica. Freire afirma

que o ensino é algo profundo e dinâmico, no qual a questão de identidade cultural, que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à prática educativa progressista.

A *Pedagogia do oprimido* é considerada a principal obra de Freire (GADOTTI, 2004). É nela que Freire expressa sua visão sobre a relação entre opressores e oprimidos, bem como propõe a superação dessa relação. Para Medeiros (2013, p. 128-129), uma das razões que levou Freire a escrever esta obra foi o problema da humanização/desumanização. No contexto da relação opressor/oprimido, os seres oprimidos são tratados como coisas, ao passo que, na proposta de educação emancipadora e libertadora de Paulo Freire, eles se transformam em pessoas plenamente conscientes de si e de seu papel histórico no mundo, tornando-se, assim, humanizados.

A *Pedagogia do oprimido* significa a pedagogia que tem de ser forjada com o oprimido e não para ele, que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, da qual resultará o seu engajamento, necessário na luta por sua libertação. Pensando nos oprimidos, Freire buscou, através da educação, cami-

tese de seu pensamento, alimentando e fortalecendo educadores em uma prática pedagógica que visa à transformação da realidade, ou seja, uma educação firmada nos direitos humanos, estabelecendo os saberes necessários aos docentes a fim de promover uma educação emancipadora e transformadora.

Os direitos humanos

Assim como Marcílio (2008), compreendemos que a educação é o caminho prioritário e fundamental na busca de uma situação humanística ideal e que a busca pelos direitos humanos como causa universal é um alento de esperança e solidariedade pela conquista de justiça e fraternidade universal. E, para corroborar essa reflexão, lembramos que a educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu sétimo parágrafo, é vista como meio primordial para promover o respeito aos direitos e liberdades:

Agora, portanto, a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional e por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A definição dos direitos humanos é entendida como aqueles direitos fundamentais cujas pessoas possuem somente pelo fato de serem pessoas, por sua própria natureza humana; e esses direitos, aplicáveis em todas as partes do mundo, são os mesmos para todas e quaisquer pessoas, independente de raça, cor, religião, orientação sexual etc.

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo o mundo) e universais (aplicáveis por toda

Dentro dos marcos teóricos da Educação Popular, proposta por Freire, observamos a crítica à “educação bancária”, educação na qual apenas se deposita os conhecimentos, como se os estudantes fossem um banco. Sua crítica a essa educação se dá na crença de que as relações de aprendizagem são uma troca, ou seja, assim como o educando aprende com o educador, o educador também aprende com o educando.

nhar com eles; buscou uma teoria para fundamentar a reflexão dos oprimidos, libertando-os das injustiças históricas, econômicas e políticas.

Dentro dos marcos teóricos da Educação Popular, proposta por Freire, observamos a crítica à “educação bancária”, educação na qual apenas se deposita os conhecimentos, como se os estudantes fossem um banco. Sua crítica a essa educação se dá na crença de que as relações de aprendizagem são uma troca, ou seja, assim como o educando aprende com o educador, o educador também aprende com o educando.

Na *Pedagogia da autonomia*, Freire faz uma sín-

a parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos (HUNT, 2012, p. 19).

Conforme o primeiro parágrafo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a dignidade inerente ao ser humano e aos seus direitos inalienáveis são fundamentos para a liberdade, a justiça e a paz no mundo.

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...] (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A educação e a ciência têm papel fundamental na produção de materiais e pesquisas acadêmicas na temática de educação e direitos humanos, pois não devem estar alheias ao processo de libertação das condições de extrema pobreza, das desigualdades e das situações de opressões em que ainda vivem milhares de pessoas.

Educação emancipadora e a educação em direitos humanos

A abordagem dos direitos humanos a partir da prática pedagógica freireana nos traz um campo fértil para reflexões que fazem com que construamos elementos teóricos pedagógicos importantíssimos e indispensáveis para uma prática educativa e para a instalação de um novo paradigma educativo e social baseado na dignidade da pessoa.

A educação em direitos humanos é compreendida aqui enquanto um campo de pesquisa em que a educação é vista como um direito humano, um campo que realiza direitos humanos, dimensão na qual também se faz a aprendizagem da dignidade humana e a compreensão de sua importância.

A partir das práticas e pensamentos freireanos, podemos refletir sobre a possibilidade de ações pedagógicas capazes de materializar uma educação em direitos humanos.

A educação em direitos humanos é comprometida com um processo educacional cuja finalidade é a formação do sujeito de direitos, perpassando pelas diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar (GRACIANI, 2014).

A educação em direitos humanos visa formar sujeitos capazes de compreender a importância desses direitos buscando uma cultura de respeito à dignidade humana, cujos valores – a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e o compromisso ético-político pela construção da paz – devem ser considerados intrínsecos aos direitos humanos (BENEVIDES, 2000).

Utilizaremos fragmentos e pensamentos das obras freireanas que nos possibilitam compreender onde e como o pensamento de Paulo Freire é comprometido e implicado a uma educação que busca continuar a luta pela construção dos direitos da dignidade da pessoa humana. A educação em direitos humanos

objetiva a criação de uma cultura que dê efetividade aos direitos humanos, medida fundamental para que a maioria dos brasileiros os reconheça como legítimos e essenciais. A educação voltada para a valorização dos direitos humanos e a atuação dos meios de comunicação são elementos cruciais nesse processo. Assim, é preciso incluir o tema na educação desde o ensino básico até o ensino superior e em espaços educacionais não institucionalizados; formar servidores públicos, nos três níveis de governo, em direitos humanos; e ampliar e qualificar o espaço na mídia dedicada ao tema (GRACIANI, 2014, p. 143).

A pedagogia emancipadora de Paulo Freire, atrelada à educação em direitos humanos, relaciona o debate contemporâneo sobre direitos humanos à possibilidade de tornar o campo da educação um espaço de formação de sujeitos de direitos e deveres, bem como de instalação de uma cultura de direitos à dignidade humana. Isso nos mostra o quanto essas duas correntes se completam e se convergem para a busca de vidas mais humanizadas.

Como já vimos, a educação emancipadora proposta por Paulo Freire busca a superação da condição de oprimido através do reconhecimento de sua condição e da busca por uma transformação dessa realidade conhecida, ou seja, uma educação que liberte o

indivíduo em todas as áreas da sua vida e, sobretudo, das injustiças sociais. O campo da educação em direitos humanos busca o conhecimento dos direitos humanos, a construção do sujeito de direitos e a luta pela busca dos mesmos. Assim, podemos observar que em ambas correntes teóricas existe a busca por uma percepção de sua realidade, seguida da luta por uma outra realidade.

Paulo Freire contribuiu muito para a afirmação e a defesa dos direitos humanos, mostrando caminhos que possibilitaram perceber como o ato de educar pode se colocar a serviço da construção de uma cultura de direitos humanos, a partir de uma leitura crítica da realidade social. Suas propostas atendem diretamente aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. São experiências educacionais que respeitam os direitos humanos e consideram o ser humano como naturalmente “um ser de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 119), sendo assim, capaz de produzir outra realidade.

Paulo Freire contribuiu muito para a afirmação e a defesa dos direitos humanos, mostrando caminhos que possibilitaram perceber como o ato de educar pode se colocar a serviço da construção de uma cultura de direitos humanos, a partir de uma leitura crítica da realidade social.

Uma de suas proposições centrais é a recuperação da humanidade do oprimido, bem como a do opressor: “a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais⁴⁷” (FREIRE, 1983, p. 30).

Tanto na pedagogia freireana como no campo da educação em direitos humanos, busca-se uma vida mais humana, sem sofrimentos e sem injustiças. Também podemos aferir que a proposta de Freire contra as opressões e a favor da superação destas são claramente propostas de uma educação em direitos humanos.

A educação como prática de liberdade, bem como o círculo de cultura propostos por Freire, está diretamente relacionada ao Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 19: Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Quando Freire pensou uma alfabetização para os adultos que não tiveram acesso a esta, quando crianças, ele buscou uma estratégia diretamente ligada ao direito à educação, do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Artigo 26º - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrado a seus filhos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, grifo nosso).

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire também abordou as questões de discriminação e preconceitos em seus escritos.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero ou de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p. 16).

Aqui, Freire declara sua indignação com a educação que reforce estereótipos, preconceitos, práticas excludentes, discriminatórias e preconceituosas. Ele defende que precisamos assumir uma ética que seja comprometida com a vida, com a justiça social, com

a solidariedade e com a emancipação. A tolerância e a rejeição a toda e qualquer expressão de discriminação nos é ensinada através das palavras de Freire, quando ele diz que:

A prática preconceituosa de raça, de classe ou de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 1996, p. 36).

Assim, verificamos que a ética freireana está diretamente ligada à Declaração Universal dos Direitos Humanos nos seus artigos 1º e 2º:

Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

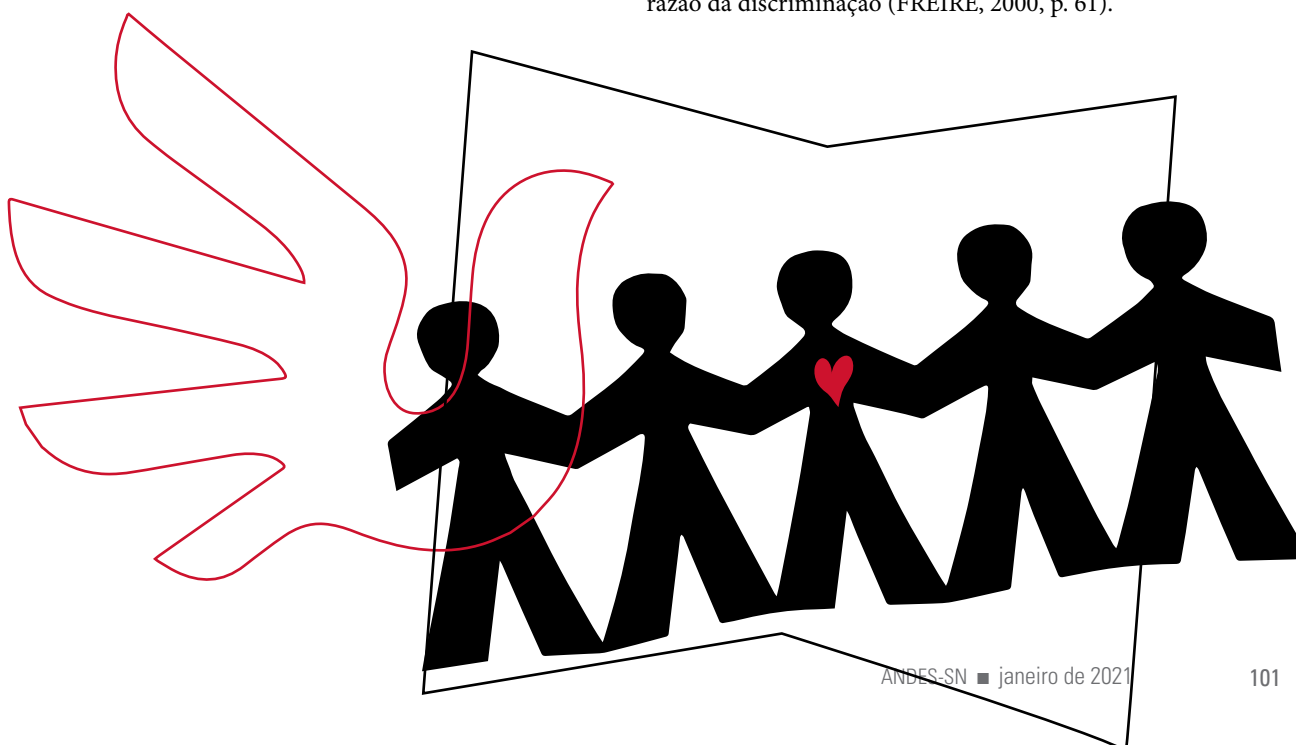
Quando fala de discriminação, Freire evidencia que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 34). Desse modo, ele aponta como característica essencial o combate a qualquer forma de discriminação para ser um educador que busca e trabalha autonomia.

Em *Pedagogia da indignação*, ao enfatizar a necessidade de enfrentamento de quaisquer situações de violência e a importância de lutar pela construção da paz, também podemos afirmar que seu pensamento contempla a educação em direitos humanos:

A questão da violência não só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses políticos das grandes potências e classes sociais. A luta pela paz não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa e crítica dos mesmos, e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso, a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça (FREIRE, 2000, p. 60).

Freire se coloca contra quaisquer tipos de violências, incluindo as violências contra a natureza e contra a cultura:

De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violação contra os discriminados, não importando a razão da discriminação (FREIRE, 2000, p. 61).



Assim, essa reflexão da pedagogia de Freire se alinha com a Declaração Universal dos Direitos Humanos nos artigos 3º, 4º e 5º:

Artigo 3º - Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4º - Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5º - Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Outro ponto relevante na pedagogia freireana para a educação em direitos humanos é o multiculturalismo. Ao abordar a questão, Freire afirma que o multiculturalismo não se constitui da aglutinação de culturas, tampouco do poder de uma sobre a outra, mas da liberdade conquistada, do direito de movimento de cada cultura, do respeito de uma a outra (FREIRE, 1996).

Assim, o multiculturalismo está diretamente ligado aos direitos humanos nos artigos 18º e 19º que se seguem da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 18º - Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19º - Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Freire também explica sua preocupação com a educação da classe trabalhadora. Segundo o autor, ela deve estar em uma perspectiva democrática, onde haja o direito de saber como opera a sociedade, o conhecimento dos seus direitos, o conhecimento da história da classe operária, deveres e o papel dos movimentos populares na democratização brasileira (2002, p. 133). Desta forma, ele aponta uma preocupação direta com os direitos da classe trabalhadora;

preocupação que se liga ao seguinte artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 23º - 1. Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. 2. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. 3. Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Paulo Freire defende que o ato de educar deve ser embasado na ética, na solidariedade, no respeito à vida, apontando, assim, diretamente para uma educação em direitos humanos.

A obra de Freire está repleta da defesa intransigente e radical dos direitos humanos. Os princípios fundadores dos direitos humanos contemporâneos – liberdade, igualdade e fraternidade – orientam a compreensão do ato educativo freireano a ponto de o princípio da libertação ser considerado como razão mesmo da educação. A ação pedagógica é tomada como compromisso com o homem concreto, com a causa da sua humanização, de sua libertação (VIOLA, 2010. p. 3).

É preciso sublinhar que Paulo Freire considera como uma das primordiais tarefas de sua pedagogia emancipadora o trabalho para a superação da realidade injusta (FREIRE, 2000). Assim, o campo da educação e direitos humanos busca a mudança de uma realidade injusta, haja vista a barbárie, os conflitos, as guerras e os genocídios que perpassam a história da humanidade.

A *Pedagogia do oprimido* tem expressamente claro seu compromisso com a libertação humana, a recuperação da humanidade e, conseqüentemente, com os direitos humanos, mostrando como a educação pode se tornar instrumento de reflexão sobre a situação de opressão e a possibilidade de libertação dos oprimidos.

Aqui neste ponto, uma marcação especial de como o pensamento freireano pode se integrar ao campo

da educação e dos direitos humanos de forma significativamente pertinente e do ponto exato em que a emancipação se torna uma luta por direitos humanos. Retomando a importância da emancipação⁵ no pensamento freirano, acreditamos que, nesse momento, o sujeito precise conhecer os direitos humanos. Nesse exato momento, no qual o sujeito já compreendeu que sua realidade necessita ser mudada, é fundamental saber que existem os direitos humanos, que, somente pelo fato de ser humano, ele já tem direitos e que esses direitos lhe são naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo o mundo) e universais (HUNT, 2012). Nesse momento, o educando irá compreender que, além de possuir esses direitos somente pelo fato de ser humano, todas os outros seres humanos também os possuem, necessitando, então, que se reflita sobre práticas que visem ao bem comum, à paz e à dignidade humana.

Libertar as pessoas de toda e qualquer forma de injustiça – social, política, econômica ou cultural – é a grande questão do pensamento de Paulo Freire; é o desafio posto à educação concebida como prática de liberdade, colocando-se contrária aos processos históricos de dominação. Nesse sentido, podemos compará-la à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu preâmbulo: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Vemos que, em ambos, se expressa a busca por uma vida mais humanizada, baseada na liberdade, na justiça e na paz, e se colocando contra quaisquer ações que desumanizem o seu semelhante. As práticas educacionais propostas por Freire são práticas que direta e indiretamente trazem uma reflexão sobre os direitos humanos, sobre as violações desses direitos e a busca por uma outra realidade. Por fim, o conjunto de princípios contido na educação emancipatória e transformadora de Paulo Freire pode ser considerado como constitutivo de uma educação em direitos humanos.

Os direitos humanos são direitos básicos: o direito de comer, de vestir, de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho-gente; o direito de repousar,

pensar, se perguntar, caminhar, o direito à solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra, o direito de brigar, falar, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar, o direito de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado (FREIRE, 2001, p. 94-95).

Considerações finais

Ao analisarmos as obras de Paulo Freire e a Declaração dos Direitos Humanos, verificamos que as transformações sociais trazidas pelas reflexões de Paulo Freire são possíveis de concretização e passam, necessariamente, pela conquista da efetivação plena dos direitos humanos, desafio para toda a sociedade e que, certamente, passa pela educação em todos os seus níveis, modalidades e dimensões.

Verificou-se que, por meio da pedagogia libertadora, ao se refletir sobre a transformação em um mundo mais humano e mais justo, a busca e a realização dos direitos humanos poderão ser concretizadas.

Ao analisarmos as obras de Paulo Freire e a Declaração dos Direitos Humanos, verificamos que as transformações sociais trazidas pelas reflexões de Paulo Freire são possíveis de concretização e passam, necessariamente, pela conquista da efetivação plena dos direitos humanos, desafio para toda a sociedade e que, certamente, passa pela educação em todos os seus níveis, modalidades e dimensões.

É fundamental debater os direitos humanos atualmente, como aponta Hunt (2012, p. 210): “o fluxo constante de conferências e convenções internacionais contra o genocídio, a escravidão, o uso da tortura e o racismo a favor da proteção das mulheres, crianças e minorias mostra que os direitos humanos ainda precisam ser resgatados.”

Assim, após as conclusões chegadas com este estudo, construímos hipóteses para pesquisas futuras. Acreditamos que se as pessoas conhecerem, lutarem e reivindicarem por seus direitos, as mudanças poderão ocorrer e as desigualdades sociais poderão ser

amenizadas. A importância da construção do sujeito de direitos dar-se-á porque sujeitos que desconhecem os direitos humanos dificilmente poderão lutar por eles ou atuar para mudar sua realidade, pois não podemos buscar transformar a partir do que não conhecemos.

É dever do sujeito conhecer seus direitos, mas não apenas conhecê-los: conquistá-los e exercitá-los como parte de sua constituição como sujeito transformante/transformador, sujeito libertante/libertador e sujeito emancipante/emancipador. **US**

notas

1. Os círculos de cultura são espaços de alfabetização. Neles, as pessoas sentam em roda para olharem-se umas às outras. Nessa proposta, educando e educador são alvos do processo de aprendizagem.

2. É importante ressaltar a centralidade da noção de diálogo no pensamento de Freire. Nele, o diálogo consiste em uma relação horizontal. O saber que os educandos já possuem é valorizado.

3. Aqui, Paulo Freire nos mostra que o círculo de cultura é o ambiente mais apropriado a essa pedagogia, mais do que uma sala de aula tradicional.

4. “Ser mais” é uma expressão que Paulo Freire utiliza em sua obra *Pedagogia do oprimido* e refere-se ao processo de humanização dos seres. A busca do “ser mais” proposta por Freire é a busca pela dignidade humana.

5. A emancipação é exatamente o momento em que o educando se percebe como oprimido, se indigna e busca mudar a realidade constatada.

- BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata. Palestra de abertura do seminário de educação em direitos humanos. São Paulo, 2000.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. ONU, 1948.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. Direitos Humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Paulo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire, uma biografia**. 4. ed. Brasília: Cortez, 1996.
- GRACIANI, M. S. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: Uma História. Curitiba: A página, 2012.
- MARCÍLIO, M. L. (org.). **A declaração universal dos direitos humanos**. Sessenta anos: sonhos e realidades. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- MEDEIROS, A. humanização versus desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido. **Revista Reflexões**, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.
- PADILHA, P. R. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.
- VIOLA, Sólton Eduardo Annes. Verbete: Direitos Humanos. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

referências

Sindicato sob o olhar docente: pesquisa na UFMT em foco

Alair Silveira

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: alairsilveira@ufmt.br

Resumo: Este artigo é produto de uma pesquisa de amostragem sobre a percepção docente sobre sindicato entre os professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Dedicada a ouvir o que pensam os professores, a pesquisa procurou capturar não somente a concepção de sindicato, mas a relação objetiva entre a teoria e a prática quanto à atividade sindical, assim como críticas e sugestões. Apesar da proposta de abranger a totalidade dos professores da UFMT, poucos se dispuseram a participar. Esse fato, entretanto, não impediu extrair uma radiografia bastante rica da diversidade do universo pesquisado, na medida em que docentes de todos os *campi* e de todos os institutos participaram, assim como professores favoráveis e contrários à organização sindical. Contraditoriamente, embora sindicato seja reconhecido como uma entidade fundamental para a defesa dos interesses dos trabalhadores, parcela significativa dos docentes não se sente parte e/ou responsável pela sua existência. Objetivamente, cinde-se a perspectiva idealizada de sindicato com a concepção individualista da própria atividade profissional. Persiste, entretanto, uma perspectiva ideal de combatividade e independência sindical, embora, paradoxalmente, para boa parte dos docentes, isenta de embates, de conflitos e de participação coletiva.

Palavras-chave: Sindicato. Docentes. Universidade. Organização Coletiva.



“[...] o movimento trabalhista presentemente parece estar entorpecido, numa autolimitação sindicalista”.

Wolfgang Abendroth, 1977

Introdução

A história da organização coletiva dos trabalhadores é marcada, contraditoriamente, tanto pela emergência do protagonismo daqueles que vivem da venda da força de trabalho quanto pelas inesgotáveis tentativas para sua destruição.

Convenientemente, muitas narrativas históricas reforçam determinados aspectos em detrimento de outros. Nessa perspectiva, por exemplo, o *ludismo* tem sido reiteradamente apresentado como uma revolta irracional, “*sem propósito e frenética*” (HOBBSAWM, 1981), produto da ignorância dos trabalhadores quanto aos verdadeiros responsáveis pela substituição da força de trabalho pelas máquinas. Da caracterização inicial de movimentos infantis e irracionais àquelas mais contemporâneas que os qualifica como egoístas (corporativos), despropositados,

imaturos e/ou violentos, o combate ao protagonismo dos trabalhadores organizados é concomitante ao seu próprio desenvolvimento.

Nesse longo processo que remete ao século XVIII, as lutas entre capital e trabalho assumiram forma social de classe. E, como tais, enfrentaram-se (e enfrentam-se) em condições estruturalmente desiguais, em que pese o fato de a mesma totalidade da vida social que permite o partilhamento supraclasse de valores morais, convenções e ideologias atinentes aos interesses do capital sejam, também, filtrados pelas condições objetivas de classe.

Como sagazmente analisaram Claus Offe e Helmut Wiesenthal (1984), as organizações coletivas de trabalhadores e de capitalistas experimentam lógicas distintas, que, por decorrência, impõem inúmeras dificuldades aos primeiros e variados benefícios aos segundos. Socializados sob a lógica do capital,

os trabalhadores têm o duplo desafio de construir a unidade a partir do maior número e, ao mesmo tempo, compatibilizar as inevitáveis contradições advindas do *interesse individual* sobre o qual o trabalhador é socializado e o *interesse coletivo* extraído da experiência comum resultante das relações de trabalho (*lógica dialógica*). As organizações coletivas dos capitalistas, em contraposição, são firmadas sobre a *lógica monológica*, que lhes permite, estruturalmente, desfrutar da convergência entre interesses privados e coletivos, o que lhes assegura, também, certa independência com relação ao número de participantes. Em outras palavras, os interesses privados já estão previamente socializados não apenas entre capitalistas, mas, também, pelos próprios trabalhadores.

A ressonância social destas condições estruturalmente privilegiadas não é construída a partir das organizações de representação de classe, mas a partir dos inúmeros recursos sociabilizatórios, pelos quais tais interesses assumem a forma de interesse coletivo através de recursos legais, educacionais, midiáticos e estatais. Desassociados das organizações diretamente representativas dos interesses do capital, tais interesses são socializados como expressão da normalidade da vida social.

Consequentemente, muitos trabalhadores ou ignoram as condições estruturais desiguais entre as formas de organização coletiva do capital e do trabalho, encarando-as sob iguais critérios de avaliação (o que vulnerabiliza a organização coletiva dos trabalhadores) ou, ao contrário, paralisam-se frente a uma espécie de fatalidade estrutural (o que imobiliza a ação porque atribui ao poder do capital uma condição de inexorabilidade, isto é, de derrota permanente). Sob qualquer uma delas, o reconhecimento das lutas dos trabalhadores para a conquista de direitos trabalhistas e sociais sofre “apagamento histórico”, nos moldes da reflexão de Christophe Dejours (1999).

A história da organização coletiva e de lutas da classe trabalhadora, entretanto, é feita de grandes registros fáticos. E sua relevância é diretamente proporcional às dificuldades interpostas à sua existência, especialmente em países capitalistas periféricos, partícipes da Divisão Internacional do Trabalho.

Afinal, a desterritorialização produtiva dos

“tempos flexíveis” da globalização econômica não subverteu o papel periférico ou central dos países, mas implicou o aprofundamento das relações de exploração e opressão laboral, inclusive nos países desenvolvidos, embora em graus diferenciados daqueles experimentados nos países periféricos (VASAPOLLO, 2004).

Desta maneira, o grande desafio desses tempos situa-se no paradoxo entre o aprofundamento das formas de exploração e opressão sobre aqueles que vivem da venda da força de trabalho e o esvaziamento das formas organizadas de resistência coletiva por parte dos trabalhadores. Mesmo sem considerar o impacto do crescimento progressivo daqueles excluídos do mercado formal de trabalho, impressiona o descaso com que trabalhadores formais, voluntariamente filiados, se relacionam com seus respectivos sindicatos.

É sobre esse paradoxo que a pesquisa foi estruturada, de maneira a captar o que pensam os professores da UFMT sobre sindicato. Nesse sentido, a pesquisa não teve o propósito de avaliar o Sindicato Nacional ANDES ou a Seção Sindical ADUFMAT, mas, sim, ‘ouvir’ os docentes de todos os *campi*, independente do vínculo laboral, quanto à organização sindical e aos próprios sentimentos em relação às atividades coletivas.

As condições objetivas e subjetivas

Se, no Brasil, a década de 1980 foi a década “ganha” pelos movimentos sociais e sindicais organizados (MORAES, 2001), a década de 1990 marcou o início do descenso de muitas dessas organizações, em ascenso desde o final da década de 1970. Para isso, algumas grandes transformações, combinadas, contribuíram.

Fundado sobre a integral condenação ao Estado de Bem-Estar Social, o Neoliberalismo responsabiliza as organizações coletivas dos trabalhadores pela crise do capital dos anos 1970. De acordo com seus defensores, foi o excesso de demandas trabalhistas e sociais sobre o Estado que o levou a crescer desmesuradamente, tornando-o deficitário, ineficiente e inoperante. Consequente com esses pres-

supostos, a solução neoliberal implica não apenas a privatização generalizada, mas, também, a criminalização das organizações coletivas dos trabalhadores (DRAIBE, 1993).

Juntamente com a implantação do Neoliberalismo, foi também na década de 1990 que a Reestruturação Produtiva (ou Produção Flexível) ganhou espaço na organização do trabalho. Embora esse modelo produtivo remonte à metade do século XX no Japão pós-Guerra, somente nos anos 90 ele ingressa efetivamente no Brasil (ANTUNES, 1995). E, juntamente com ele, a massificação do desemprego, a multiplicação da terceirização e seus desdobramentos, a precarização do trabalho e dos direitos trabalhistas, o encolhimento das organizações sindicais, o aprofundamento do fosso entre poucos trabalhadores formais e uma legião de trabalhadores precarizados, muitos dos quais sobrevivendo na informalidade (CACCIAMALLI *et al.*, 2011; ANTUNES, 1999).

A “*produção flexível*” exige, antes de tudo, a “*flexibilização*” dos direitos trabalhistas e sociais como *conditio sine qua non* para produzir de acordo com a demanda. Isto é, a instabilidade das relações laborais passa a ser a contraface da precarização generalizada do trabalho. Não por acaso, a generalização da política neoliberal associada à reestruturação produtiva será contemporânea às incansáveis iniciativas para “reformular” a Constituição Federal de 1988 (KREIN *et al.*, 2018).

À combinação desses macromovimentos acrescentaram-se outros dois, imprescindíveis ao sucesso material e subjetivo do capital sobre o trabalho: a cultura pós-moderna¹, associada à devastação provocada pelo “*fim do comunismo realmente existente*”². Juntas, reforçaram as condições subjetivas para a adesão aos princípios estruturantes de todos esses movimentos combinados: o individualismo egoísta, a sacralização do mercado, a satanização do Estado e o rechaço à política e às organizações coletivas.

Articulados, esses grandes movimentos se refletiram, em maior ou menor grau, em todas as instituições e entidades. A Universidade, por exemplo, foi um dos espaços privilegiados para a difusão da cultura pós-moderna e para as técnicas provenientes da reestruturação produtiva, devidamente permeadas pela flexibilização da resignificação do mercado. Os

interesses empresariais, reacomodados como expressões privadas de interesses legítimos (destituídos de qualquer perspectiva classista) passaram a ser reivindicados como parceiros preferenciais para a produção do conhecimento científico. Ante a satanização do Estado (deficitário e ineficiente) ergueu-se a apologia à iniciativa privada empreendedora.

Todo esse longo processo de reestruturação objetiva e subjetiva foi permeado por profundos conflitos³. No caso do nomeado *sindicato de intelectuais* (NAVARRO, 2001), essas condições foram progressivamente acirradas a partir do final dos anos 1990. O ANDES-SN move-se em direção e na velocidade que sua categoria determina. E nessa cadência, desenha sua identidade sindical. Em virtude disso, ao longo desses 38 anos, credenciou-se como um sindicato combativo e autônomo, classista e solidário. Como todo sindicato, nesses duros tempos, experimenta vulnerabilidades e desafios e convive com crises de diversas naturezas, esforçando-se para sobreviver como alternativa organizada e de luta.

O que pensam os docentes sobre sindicato?

Perfil dos participantes

Para os limites deste artigo⁴, cabe esclarecer que a pesquisa pretendeu alcançar todos os docentes da UFMT, nos quatro *campi*, independente do vínculo empregatício, ativo e aposentado, sindicalizado ou não. O questionário foi disponibilizado (acessível por meio da matrícula SIAPE) pelo período de 30 dias no mês de junho de 2019.

Dentre os 94 docentes que responderam, 55,32% são do sexo masculino e 43,62% do sexo feminino. A maioria mantém relação afetiva estável (69,15%) e 18,09% são solteiros. A faixa etária está entre 36 e 45 anos (45,75%) e, com percentual semelhante, aqueles entre 46 e 55 anos. A maioria ingressou na década de 2010 (47,87%) e 27,66% na década de 2000. Ao final, tem-se que 75,53% deles já são produto das transformações ocorridas no mundo que impactaram (e impactam) profundamente os ambientes educacional, social e sindical.

Registre-se, ainda, que a esmagadora maioria dos professores da UFMT provém de outro estado. Ao todo, 16 estados estão presentes no quadro docente da UFMT a partir da amostra de entrevistados. Como 90,43% dos professores têm vínculo efetivo e, majoritariamente, ingressaram nos anos 2000/2010, a maioria desses já experimenta nos seus contratos de trabalho o processo de precarização das garantias estatutárias, tanto no que diz respeito à carreira quanto à aposentadoria.

Analisando a relação entre formação e atuação (tendo como referência as grandes áreas utilizadas pela Plataforma Lattes), é possível verificar que somente as áreas de Ciências da Saúde e das Engenharias mantêm a mesma correspondência. As demais apresentam ínfimas alterações na correspondência entre a formação e a atuação. Conclui-se, dessa maneira, que a Universidade ainda é, por excelência, o espaço em que todo o investimento na formação profissional encontra guarida laboral.

O sindicato desponta, assim, como a grande experiência de organização coletiva para a maioria esmagadora dos entrevistados. Esse dado revela aproximação com entidade sindical. A grande questão, entretanto, é saber quais as motivações dessa aproximação.

Outro aspecto que despertou atenção foi a participação de professores de todas as grandes áreas de atuação, garantindo-se, assim, um perfil diversificado quanto a esse quesito.

Na medida em que a UFMT tem quatro *campi*, foi solicitado aos professores que identificassem não apenas o *campus* no qual está lotado, mas, também, a unidade onde atua (Departamento, Faculdade, Instituto). Dentre aqueles que participaram, 50% estão lotados em Cuiabá; 28,73%, em Sinop; 11,72%, no Pontal do Araguaia; 2,13%, em Várzea Grande; 2,13%, em Rondonópolis⁵; e 5,32% não responderam.

Pesquisa: dados de opinião

A participação em movimentos coletivos revela aspectos importantes com relação aos indivíduos. Por um lado, aproximar-se de coletividades organizadas reflete inquietações e/ou curiosidades pessoais

cujas respostas são buscadas no ente coletivo. Por outro lado, revela pré-disposição para conviver com rotinas e procedimentos que demandam paciência e cultura democrática, na medida em que movimentos coletivos, em geral, são pautados por instrumentos de discussão e deliberação democráticos que exigem tolerância e disciplina individual. Entretanto, embora esses aspectos, por si só, não garantam esse perfil, constituem-se em recursos relevantes para avaliar as experiências pessoais que performam politicamente o entrevistado.

Inquiridos sobre a participação presente em algum movimento coletivo organizado, surpreendentemente, 50% responderam positivamente, 46,81% negativamente e outros 3,19% nada responderam. Desses 50%, a grande maioria (74,34%) indicou exclusivamente o sindicato. Considerando-se, entretanto, sindicato e outro movimento, esse percentual alcança 90,25%. É interessante observar, ainda, que, para 57,46%, o sindicato é a primeira experiência orgânica em entidade coletiva.

O sindicato desponta, assim, como a grande experiência de organização coletiva para a maioria esmagadora dos entrevistados. Esse dado revela aproximação com entidade sindical. A grande questão, entretanto, é saber quais as motivações dessa aproximação.

A baixa participação em partidos políticos não corrobora afirmação recorrente, segundo a qual o sindicato tornou-se um espaço “partidário”. Partindo-se do pressuposto de que os sindicalizados mais engajados tendem a participar mais ativamente das atividades que envolvem o sindicato, causa estranheza que o partido político não tenha sido uma alternativa bastante assinalada.

A principal razão da não sindicalização é de ordem financeira (26,67%), seguida pela percepção do sindicato como espaço político partidário (20%) e não representatividade (20%). O excesso de trabalho ou o desinteresse por sindicato foram apontados por 6,67% cada.

Chamam atenção as respostas que apontam motivações financeiras, na medida em que as justificativas não incluem qualquer julgamento negativo sobre a entidade, mas exclusivamente o custo mensal⁶, considerado elevado. As respostas

refletem o progressivo processo de achatamento salarial da categoria, especialmente a partir de acordo firmado entre o governo Lula e o PROIFES⁷, em 2012, que destruturou a carreira.

A percepção do sindicato como um espaço de atuação político-partidária parece relacionar-se à expansão da cultura pós-moderna e dos pressupostos neoliberais, na medida em que o sentimento antipartidário expressa mais do que a preservação da autonomia sindical. Ele manifesta a negação da política como meio de embate político e da democracia como método de resolução de divergências entre opiniões. Assim, juntamente com o rechaço reiterado ao sindicato como um espaço *“que não me representa”* e que se *“comporta como uma facção de partido político”*, também é recorrente o desprezo pela divergência de ideias, caracterizado como algo negativo, pessoal, antidemocrático e hostil.

Os que responderam à pergunta: *“Em sua opinião, para que serve um sindicato?”* somaram 90,43%. Destaca-se, aqui, o fato de que 75% reconhecem a relevância da organização sindical para os trabalhadores. Nesse rol estão aquelas que apresentam uma miríade de competências, mas que têm em comum uma compreensão da dimensão de luta política. Assim, o sindicato é associado à defesa dos direitos dos trabalhadores; ao espaço para convivência e discussão democrática sobre problemas comuns; à representação política e jurídica dos interesses dos sindicalizados; à organização e à direção política da categoria; enfim, como sintetizou um entrevistado, o sindicato serve como *“blindagem de ações contra direitos”*.

Entre esses entrevistados, alguns deles assinalam a condição de classe que extrapola a dimensão de categoria. Assim, o sindicato adquire, também, relevância como um instrumento de luta para a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, para construir uma sociedade mais justa e democrática e para atuar *“sob os princípios da solidariedade de classe”*.

Sob outra perspectiva encontram-se aqueles que falam a partir do futuro do pretérito, acrescentando à sua compreensão a crítica sobre o que o sindicato não tem sido, mas que deveria ser. Consequentemente, ao entendimento de que o sindicato *deveria* defender e representar os interesses da categoria, alguns acrescentam: *“com responsabilidade e transparência”*

ou *“não para defender os interesses dos estudantes”*. Esses entrevistados reconhecem a importância do sindicato, porém, não reconhecem na atuação da entidade sindical à qual estão filiados o cumprimento dessas atribuições. Implícita está a compreensão de que o sindicato deve dedicar-se exclusivamente à defesa dos interesses relativos ao salário e às condições de trabalho.

Como era de se esperar, a crítica à atuação político-partidária fez-se presente em algumas respostas. Para estes, as atribuições do sindicato estão sendo subsumidas aos interesses político-partidários. Há, nessas manifestações, o não reconhecimento do direito à militância político-partidária por parte dos docentes sindicalizados, concomitante ao não reconhecimento do método de discussão e deliberação sindical da entidade. Há, nesse particular, uma espécie de amnésia seletiva, considerando-se o fato de que, em algumas oportunidades, quando a pauta foi de interesse de professores que habitualmen-

O sindicato adquire, também, relevância como um instrumento de luta para a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora, para construir uma sociedade mais justa e democrática e para atuar *“sob os princípios da solidariedade de classe”*.

te não comparecem às assembleias e/ou atividades sindicais, a legítima organização desses professores materializou-se nas assembleias para fazer valer seus interesses. Como exemplo, a participação para impedir a contribuição mensal ao MST ou rejeitar indicativo de greve.

A acusação de *“viés político”* e a demanda por *“respeito à opinião contrária à diretoria”* parece indicar desconhecimento quanto ao método de discussão e deliberação, assim como reproduz a prática contumaz de negar a política e a ideologia como partes inescapáveis da vida social. Associadas a práticas abomináveis “dos outros”, a política e a ideologia são rechaçadas como práticas socialmente degeneradas, das quais seus detratores sentem-se imunizados. Se a política e o embate ideológico são detratados, emerge como demanda de competência

sindical a responsabilidade por buscar “*parcerias e oferecer vantagens aos sindicalizados*”. Isto é, o sindicato deveria constituir-se em uma entidade recreativa, voltada a intermediar convênios e parcerias comerciais.

Também merece registro as manifestações que compreendem que o sindicato serve para cumprir, exclusivamente, um papel formal de representação legal e orientação jurídica ou, pontualmente, defender a universidade pública, ou que centram peso no “*diálogo*” e na “*orientação*”. Tais respostas permitem inferir que, para estes entrevistados, estas são as principais atribuições do sindicato.

Corroborando o quadro acima, é possível observar que os entrevistados mantêm uma expectativa bastante combativa quanto ao sindicato. Instigados a estabelecer uma ordem de prioridade⁸ quanto às principais áreas de atuação pela organização sindical, a opção “*Luta e Resistência*” despontou como a mais

Também merece registro as manifestações que compreendem que o sindicato serve para cumprir, exclusivamente, um papel formal de representação legal e orientação jurídica ou, pontualmente, defender a universidade pública, ou que centram peso no “*diálogo*” e na “*orientação*”. Tais respostas permitem inferir que, para estes entrevistados, estas são as principais atribuições do sindicato.

importante atribuição para 64,84%. Quando se considera as várias combinações possíveis, nas quais essa opção compôs juntamente com outras o 1º lugar, esse percentual alcança 76,92%. Com percentuais bem inferiores, foram assinaladas as alternativas: “*Prestadora de Serviços*” (12,09%); “*Assistência Social*” (7,69%); e “*Recreativa*” (4,39%).

Alguns entrevistados acrescentaram às alternativas ofertadas algumas iniciativas que consideram importantes para a atuação sindical. Dentre elas, “*assistência jurídica*”, “*formação política e sindical*”, “*promoção de eventos de cunho político e científico que favoreçam a formação política e visão crítica de mundo*”, “*representação da categoria frente à Administração da UFMT*” e “*aconselhamento quanto aos direitos e deveres do servidor*”. Esses acréscimos

parecem indicar certo alheamento quanto às atividades e serviços já ofertados pela entidade, o que permite reforçar a percepção de que muitos entrevistados desconhecem a vida sindical e se mantêm alheios especialmente a partir de uma ideia preconcebida sobre como funciona e como atua.

Questionados sobre a relevância da organização coletiva, 97,08% responderam afirmativamente, confirmando, dessa maneira, a imagem positiva da organização sindical. A junção entre aqueles que compreendem o sindicato como um instrumento coletivo de luta e aqueles que revelam uma concepção idealizada de organização coletiva apresenta-se sob a forma genérica unificada pela ideia-motriz “*a união faz a força*”.

A ideia-motriz da “*união*” está contraposta à ideia de fragilidade e de dificuldades associadas à condição individual. Consequentemente, transparece em muitas respostas, com duas vertentes de construção argumentativa: como processo de integração convivial e de garantias individuais e lutas de classes que transcendem às condições e às demandas pontuais e imediatas.

Os principais meios através dos quais os professores acompanham as notícias relativas ao sindicato são e-mails e assembleias. Inquiridos sobre participação nas assembleias, 63,82% responderam afirmativamente, 32,99% negativamente e 3,19% recusaram-se a responder. Sobre as motivações, somente 76,60% responderam. Desses, 47,22% expuseram as razões pelas quais participam; 26,39% esclareceram porque participam “às vezes”; e outros 23,61% os motivos pelos quais não participam.

Para aqueles que participam das assembleias, essas se constituem em espaço de colaboração, debate e deliberação fundamentais à vida sindical, fundamentais para garantir o direito de falar, ouvir e informar-se. Para ilustrar, e em perspectivas totalmente contrapostas, dois entrevistados justificam porque participam: de uma parte, para “*engrossar as fileiras contra a parte reacionária e menos progressista da classe*”; de outra, para “*saber as deliberações; jamais por acreditar que serei respeitado/a em minha opinião*”.

Para aqueles que participam esporadicamente, as razões oscilam entre o interesse específico na pauta ou a carga excessiva de trabalho e/ou incompatibilidade

de horário. Por outro lado, há aqueles que reclamam das assembleias “exaustivas” e argumentações repetidas. Para esses, é fundamental o rigor com o controle do tempo. Para outros, as “tais análises de conjuntura são de uma falta de objetividade sem fim. É como se nós, professores/as, não lêssemos livros, jornais, análise de gente séria [...] como se fôssemos neófitos/as”. O “cansaço” manifestado por alguns dos entrevistados não apenas rechaça o que consideram como argumentos falaciosos, mas identifica como habituais “manobras das mesas que presidem as assembleias”, qualificadas como práticas “velhas conhecidas” e “risíveis”.

Para aqueles que não participam das assembleias, as razões englobam um leque mais extenso de justificativas. Há os que atribuem a si mesmos a responsabilidade pela não participação, seja por “falta de disciplina”, por acreditar que não têm “muito a contribuir”, por residir em outro município ou por incompatibilidade de horário. Há os que não participam porque se sentem representados pelos demais colegas, corroborando um entendimento observado empiricamente quanto a um processo crescente de “terceirização” da participação sindical. Nesse rol, comparecem as críticas “à ideologia” (que é sempre “dos outros”), o desinteresse e afirmações sobre as assembleias serem “manipuladas por sindicalistas e pouco democráticas” e o sindicato constituir-se em um “movimento partidário”.

Sobre a ADUFMAT-SSind e o ANDES-SN, 79,79% responderam e 20,21% não se pronunciaram; 49,33% avaliaram positivamente; 25,33% opinaram negativa-

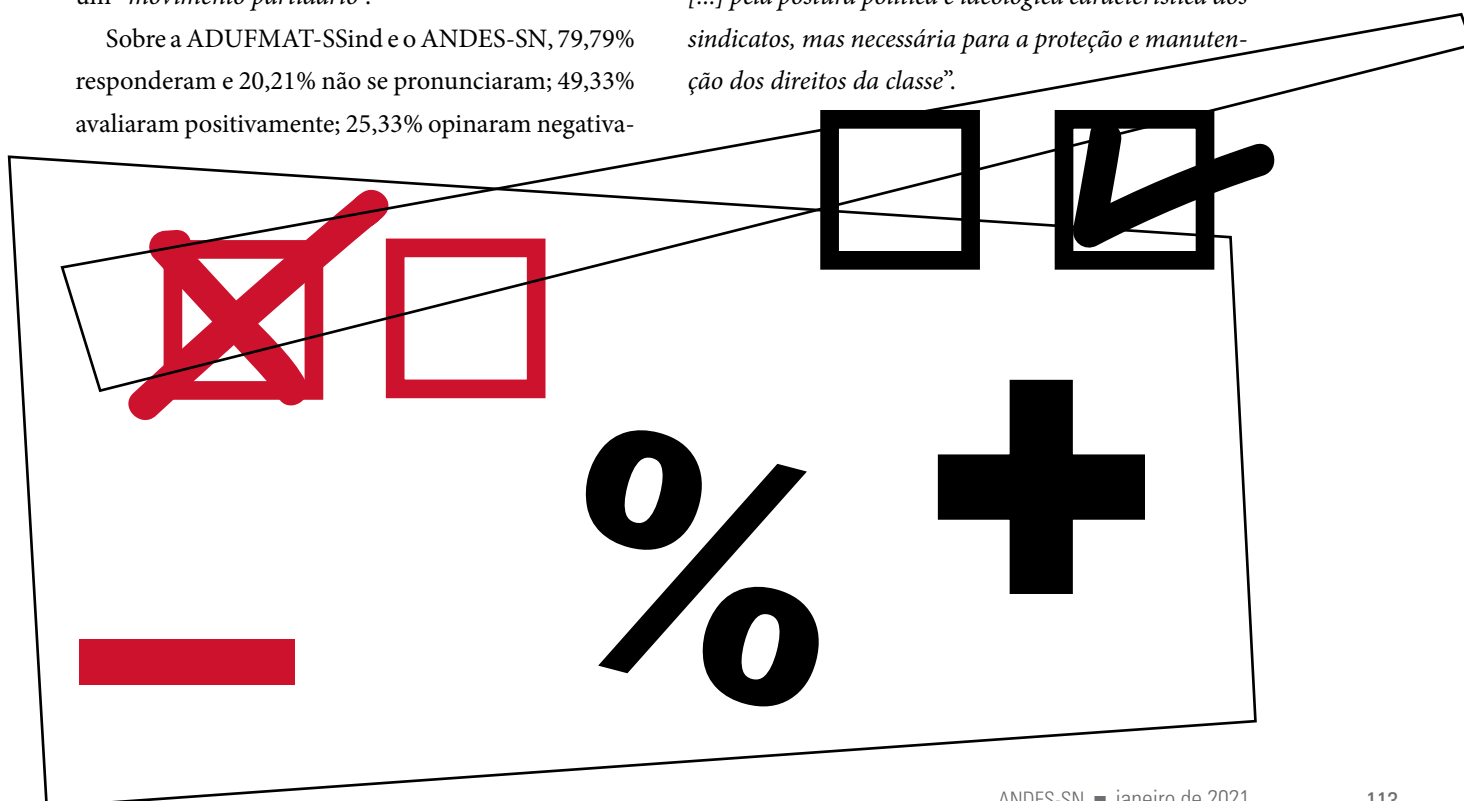
mente; e outros 17,33% fizeram avaliação crítica, na qual reconhecem a importância da entidade, porém, acrescentam ressalvas.

A avaliação positiva está assentada sobre o reconhecimento da entidade como uma organização historicamente combativa, confiável e democrática. Nas palavras de um entrevistado, “é o espaço mais democrático no ambiente acadêmico”

A ADUFMAT é reconhecida como um sindicato atento às transformações do mundo do trabalho, forte, confiável e respeitado, tanto pela categoria como por outras entidades análogas. Como asseverou um entrevistado: “A ADUFMAT é um espaço essencial de luta, em especial em tempos de ataques constantes aos trabalhadores”.

A perspectiva classista e o compromisso com uma sociedade mais igualitária e justa comparecem em várias manifestações, anotando a relevância da sua contribuição para o aprofundamento da discussão e da formação política, que transcende os muros da universidade e o imediatismo das relações de trabalho, carreira e salário. Merece registro, ainda, o destaque feito com relação ao estreitamento das relações entre os *campi*, permitindo maior participação e representatividade aos professores do interior.

Por fim, cabe destacar o reconhecimento à atuação radical e combativa da ADUFMAT. Como sintetizou um entrevistado: “[...] às vezes é mal compreendida [...] pela postura política e ideológica característica dos sindicatos, mas necessária para a proteção e manutenção dos direitos da classe”.



Os entrevistados que fizeram uma avaliação crítica partem do reconhecimento da relevância da entidade, acrescentando ressalvas ou críticas à condução política do sindicato ou dos próprios pares. “Poderia ter maior impacto se mais docentes participassem das reuniões”, observou em entrevistado.

As demandas giram em torno de uma atuação mais orgânica junto à base da categoria, “explicando as razões da sua existência, mostrando seus trabalhos e sendo mais transparente, principalmente em relação ao uso do dinheiro”. Essa atuação mais orgânica realça a necessidade de melhorar a comunicação e promover espaços de debates sobre questões específicas da Universidade, inclusive estreitando laços dialógicos com departamentos e colegiados.

Esse grupo de entrevistados demanda maior atenção aos docentes jovens, muitos dos quais sem conhecimento da história sindical ou do processo de consagração de direitos trabalhistas e sociais. Reivindica, também, maior atuação e comprometimento quanto às condições precarizadas

Para os docentes que avaliaram negativamente a ADUFMAT, dois eixos sobressaem-se e retroalimentam-se: a rejeição à intervenção político-partidária e a rejeição ao ambiente hostil. Como sintetizou um entrevistado: “[...] a atuação sindical é como do sindicato de uma fábrica dos anos 70”.

de trabalho dentro da Universidade e criatividade para inclusão daqueles que não participam do sindicato. Sugerem, conseqüentemente, um sindicato mais propositivo e com capacidade de autocrítica.

Por outro lado, há, também, aqueles que, reconhecendo a combatividade do sindicato, fazem críticas quanto à agressividade e à radicalidade das posições defendidas, o que remete à contradição que qualifica como agressivo o que é parte dos embates políticos, e, ao mesmo tempo, reivindicam um sindicato forte e combativo, mas como produto de consensos harmoniosos entre trabalhadores e capital e/ou Estado. Nesse viés, também, compareceram críticas a lutas que “não são nossas”: solidariedade de classe e compromisso com a categoria estudantil.

Para os docentes que avaliaram negativamente a

ADUFMAT, dois eixos sobressaem-se e retroalimentam-se: a rejeição à intervenção político-partidária e a rejeição ao ambiente hostil. Como sintetizou um entrevistado: “[...] a atuação sindical é como do sindicato de uma fábrica dos anos 70”.

Sob a decretação de um “discurso ultrapassado” e radical, que atua “politicamente e ideologicamente à esquerda” e se dedica a promover “greves e pró-partidos”, vários entrevistados reiteram que não se sentem representados pela ADUFMAT. A oposição ao conteúdo das discussões e das práticas sindicais manifesta-se pela caracterização do sindicato como um espaço “sectário” e “tóxico”, cuja eventual participação implica em “custo pessoal”. Nas palavras de um entrevistado, “as pessoas são extremamente deselegantes em caso de opinião contrária”.

Declarando-se “extorquido”, um professor confessa que se filiou para poder garantir o direito ao voto, quando a pauta for greve. Para ele, as assembleias são “pouco objetivas” e o espaço da ADUFMAT “extremamente desconfortável e desagradável. Apertado”. O que lhe parece “uma estratégia da minoria que domina o sindicato para aprovar suas pautas”. Outras manifestações apontam a “falta de efetividade” e os problemas de “comunicação, atuação, transparência financeira”, equidade no tratamento dispensado a pessoas e questões, atualização quanto às “mudanças nas relações de trabalho”, criatividade para “atrair os não-sindicalizados” e abandono aos “aposentados residentes fora de Cuiabá”.

Três são as atividades que contam com maior participação por parte dos entrevistados: as atividades culturais e de formação política, as quais envolvem debates, seminários e palestras (se a estas acrescentarmos os cursos, o percentual alcança 33,88%), as atividades de rua e as reuniões extraordinárias.

A maioria dos que não participam aponta razões de ordem política, como “pouca afinidade com os demais membros do sindicato” e, por isso, aguarda “ansiosamente por uma diretoria apartidária” para se filiar ou considera que os eventos “são sempre com fins políticos”. Algumas respostas reafirmam o sentimento quanto a um espaço sectário, que impede o contraditório, descolado dos reais interesses da categoria. Outros simplesmente informam que nenhuma das atividades promovidas são interessantes. Há aqueles

que não são filiados e nem se disponibilizam a participar. Há, contudo, aqueles que não participam por falta de tempo ou de disciplina pessoal.

Aos que afirmaram participar de assembleias e/ou outras atividades promovidas pelo sindicato, foi questionado quanto à regularidade. 57,14% informaram que participam eventualmente; 26,37% regularmente; e 16,48% não participam ou nunca se interessaram em participar. Menos de 30% dos entrevistados participam regularmente e 60%, eventualmente. Esse dado auxilia a compreender por que a ausência na maioria das assembleias não implica ignorar as deliberações da categoria. Muitas assembleias que deliberaram por greve, por exemplo, mesmo com número proporcionalmente pequeno de professores presentes, têm a adesão da categoria, cabendo somente aos professores lotados nos programas de pós-graduação o desrespeito contumaz às decisões de assembleia. A justificativa desses reflete uma autopercepção diferenciada quanto à condição docente, como se as suas condições de salário e trabalho não integrassem aquelas experimentadas pelos docentes da graduação.

Inquiridos sobre por que não participam, “*falta de tempo*” desponta como a motivação mais recorrente; na sequência, “*somente quando a pauta me interessa*”; e, em terceiro lugar, “*porque não concordo com a forma como as discussões são feitas*”.

A análise das respostas nos permite extrair algumas reflexões sobre as razões pelas quais os professores não participam. Além da falta de tempo (77,14%), é a participação eventual, determinada pelo interesse em alguma pauta específica, que justifica a ausência na maioria das assembleias (68,57%). Em terceiro lugar no total das alternativas assinaladas, aparece a discordância com a forma como as discussões são realizadas (61,43%), seguido pela discordância e/ou restrições à direção política do sindicato (52,86%) e pelo fato de sentirem-se desobrigados de participar em razão da delegação da participação (e deliberação) aos militantes regulares (51,43%).

Desperta atenção, contudo, duas alternativas que também alcançam um percentual significativo: 42,86% declararam não gostar de discussões políticas e outros 37,14% consideram que a participação não é importante. Tem-se, assim, que, se para uma par-

cela significativa do professorado, existe dificuldade para conviver com os procedimentos democráticos imprescindíveis ao embate de ideias (inclusive quanto ao enfrentamento às direções contra as quais têm diferenças políticas), para uma outra, há a rejeição à política em geral e um despreço à participação, mesmo que para definir os rumos do sindicato da própria categoria.

Paradoxalmente, quando confrontados com a solicitação para indicar os adjetivos que melhor representam o sindicato docente, 57,30% demonstraram uma visão positiva do sindicato, seguido por 24,72% que mesclaram uma visão positiva com alguma avaliação negativa e, por fim, 17,98% que evidenciaram uma visão negativa.

Consideradas isoladamente, as alternativas mais assinaladas, por ordem decrescente, foram: “*combativo e de luta*” (69,66%); “*democrático*” (51,68%); “*classista*” (47,19%); “*coerente*” (35,96%); “*partidário*” (34,83%); “*solidário*” (32,58%); “*propositivo*” (31,46%); “*intolerante*” (17,98%); “*oportunista*”

Inquiridos sobre por que não participam, “*falta de tempo*” desponta como a motivação mais recorrente; na sequência, “*somente quando a pauta me interessa*”; e, em terceiro lugar, “*porque não concordo com a forma como as discussões são feitas*”.

(13,48%) e “*não-democrático*” (12,36%). Nenhum entrevistado reconhece o sindicato docente como “*governista*”.

Estabeleceu-se como negativos os adjetivos: *intolerante, oportunista, não-democrático, partidário e governista*. Os demais foram considerados positivos. A conformação de uma visão crítica foi definida a partir da combinação de adjetivos positivos e negativos, independente da predominância. Vale anotar que um entrevistado acrescentou às opções oferecidas o adjetivo “*omisso*” com relação a algumas situações de trabalho, em que pese reconhecê-lo como um sindicato combativo, coerente, democrático e propositivo. Outro acrescentou “*arcaico, antiquado e pelego*”.

Por fim, foi aberta uma alternativa para que os entrevistados – caso tivessem interesse – fizessem

críticas e/ou sugestões, da qual somente 28 docentes (29,79%) fizeram uso.

O respeito às intervenções nas assembleias é uma demanda recorrente que pode indicar duas razões de ser: um sentimento de desconforto com as práticas habituais dos embates políticos nos espaços sindicais ou uma justificativa confortável para a não-participação nas atividades sindicais. Esse aspecto é relevante para ser considerado a partir de outras duas questões também comuns: o fato de que, a depender da pauta, mesmo aqueles que se dizem desconfortáveis em participar superam seus desconfortos e comparecem às assembleias para externar suas opiniões e deliberar e a concepção não atual e elitizada que contrapõe docentes “sindicalistas” e docentes “acadêmicos”, isto é, aqueles que não dispõem de tempo para atividades sindicais porque são compromissados com as atividades de docência e de pesquisa, como se docentes engajados sindicalmente não ministrassem aulas e/ou realizassem pesquisas.

O respeito às intervenções nas assembleias é uma demanda recorrente que pode indicar duas razões de ser: um sentimento de desconforto com as práticas habituais dos embates políticos nos espaços sindicais ou uma justificativa confortável para a não-participação nas atividades sindicais.

A rejeição ao instrumento da greve também comparece, em menor medida. De acordo com manifestações, a greve é “ineficiente” e, assim, é necessário que os professores, “*formadores de opinião e desenvolvedores de conhecimento*” valham-se da criatividade para criar e “*usar outras ferramentas que não sejam a greve*”. Nesse aspecto, também há o apelo para a construção de meios capazes de aglutinar os professores que não integram o cotidiano da vida sindical.

Entre as sugestões, há proposições dedicadas à formação de líderes e representantes, com especial atenção para evitar que a entidade seja utilizada como plataforma de propaganda política, e a proposta para que as assembleias tenham calendário alternado de dias e horários, assim como horário previamente definido para início e término. Nesse particular, há um apelo para que as discussões sejam “*claras e objetivas*”.

Também foi sugerida a realização de “*assembleias itinerantes*”, o que obviamente implicaria o descumprimento do Regimento da ADUFMAT, que define a sede da entidade como o local fixo das assembleias. Regimentalmente impossível, a sugestão poderia ser convertida em reuniões ampliadas, passíveis de serem itinerantes, porém sem o caráter soberano das assembleias.

Além dessas sugestões, também há demanda pela promoção de atividades de lazer e de assistência social, assim como a aquisição de uma sede campestre.

Com uma compreensão pós-moderna de democracia que rejeita o contraditório e é organizada sobre urgências temporais e individualidades autocentradas, alguns entrevistados sugerem que as assembleias sejam transmitidas ao vivo, permitindo que as votações sejam realizadas via internet “*em tempo real*”. Desta maneira, os professores “*sem tempo*” e “*sem paciência*” para os embates inerentes ao processo democrático poderiam votar sem participar do processo político comum aos espaços coletivos. Alguns chegaram a sugerir que as decisões das assembleias sejam feitas por referendo universitário. Ou seja, a organização sindical como tal perderia não apenas sua autonomia, mas, também, sua capacidade organizativa, diretiva e deliberativa. Consequentemente, perderia também a possibilidade de se constituir como organização combativa e de luta, justamente sua principal qualidade.

Entre críticas pontuais e elogios, há que se registrar o reconhecimento quanto à importância da mudança do regimento e a introdução da videoconferência, assegurando aos professores do interior a participação nas assembleias, assim como a insatisfação no que diz respeito aos 28,86% e aos aumentos exagerados nas mensalidades da UNIMED.

Conclusão

Bauman, ao refletir sobre política (2000, p. 71), alerta para aquilo que classifica como inversão de sentido do público, que se traduz pela aversão à disputa retórica, à intolerância para com o contraditório e a publicização da vida privada. Consequentemente, o “*público*” converteu-se em uma “*colcha de retalhos*”

de anseios pessoais”. E, sob a dinastia das emoções privadas que passam a ocupar os espaços públicos, manifestações políticas que fazem a contraposição e a crítica são consideradas inadequadas, deslegantes e ofensivas à sensibilidade individual. Consequentemente, o “*público*” ficou sem agenda e converteu-se em “*aglomerado de problemas e preocupações privadas*”, articulado sob a lógica terapêutica do acolhimento interpessoal, no qual o conflito, o contraditório e o enfrentamento devem ser eliminados.

Essa apropriação do público pelo privado (ou publicização do privado) implica a conformação de um problema incontornável: se o público se reduz ao espaço para publicização do privado, como construir alternativas para o conjunto das individualidades que, juntas, já não se reduzem à mera “soma” de interesses particulares? Como asseverou E. Durkheim (1983, p. 78), a natureza do coletivo não é a mesma do indivíduo e, consequentemente, não representa a simples adição de individualidades. Nas suas palavras:

[...] porque a sociedade é composta de indivíduos, parece ao senso comum que a vida social não pode ter outro substrato além da consciência individual. [...] Sempre que um certo número de elementos, sejam eles quais forem, ao combinarem-se, e pelo fato de se combinarem, provocam fenômenos novos, é preciso conceber esses fenômenos como resultado não dos elementos isolados, mas do todo formado pela sua união.

Se a política somente pode se realizar na livre interação entre indivíduos que, pela sua própria individualidade, são singulares e diversos (ARENDT, 1999), o método democrático constitui-se no mais apropriado para a resolução, sem violência, dos conflitos/divergências inerentes à multiplicidade dos indivíduos.

Como a resolução dos impasses é determinada democraticamente pela solução capaz de satisfazer ao maior número de indivíduos, o embate entre posições divergentes não constitui agressões e hostilidades aos indivíduos, mas o combate às ideias em disputa. Em resumo, a dureza das intervenções, desvendando as motivações não explicitadas e as consequências do que é proposto, é parte das “*regras do jogo*”, como sintetizou Norberto Bobbio (1992) ao refletir sobre democracia.

Na medida em que a cultura pós-moderna se alinha sobre a ruptura dos eixos estruturantes da modernidade ao eleger a emoção, a individualidade, o fragmento, o relativo, o imagético, o fugaz e a bricolagem como os novos fundamentos da convivência, da experiência, da reflexão, da ciência e da intervenção social, toda maneira destoante se constitui em agressão à lógica convivial predominante. A política, os partidos, os sindicatos e todas as formas coletivas organizadas representam, para a cultura pós-moderna, a expressão da opressão individual e o cerceamento das liberdades particulares.

A cultura pós-moderna, contudo, não alcança a força persuasiva por mérito exclusivo; ela se retroalimenta do neoliberalismo que, juntamente com a eleição do indivíduo empreendedor, da meritocracia e do mercado como referências econômicas máximas, se constitui no firmamento sobre o qual se processa o desprezo pelo caráter social do Estado. Por consequência, o antiestatismo, as privatizações generalizadas e os ataques ao funcionalismo público articulam-se com a essência da cultura pós-moderna, firmando um casamento duradouro e socialmente nefasto. A reconhecida hegemonia do neoliberalismo está diretamente relacionada à eficácia da cultura pós-moderna.

A luta sindical sobrevive sobre uma devastação que alcança tanto a subjetividade quanto a objetividade da vida social. Se, por um lado, a cultura pós-moderna articula-se ao projeto neoliberal hegemônico, de outro, os sindicatos tornam-se vulneráveis, também em razão da reestruturação produtiva e da crise de referências políticas alternativas ao capitalismo. Ao desemprego massivo e à precarização das relações de trabalho e salário conjuga-se a marginalidade do projeto socialista e as *decretações de finitude* dirigidas ao socialismo, à história, às lutas de classes, ao marxismo, à ideologia etc.

Como trabalhadores fazem parte da sociedade e não são imunes às ideias dominantes do seu tempo histórico (MARX; ENGELS, 1987), os sindicatos sofrem tanto com as “*mutações na morfologia do trabalho*” (ANTUNES, 1995; 1999; 2011) quanto com as transformações subjetivas que alcançam dirigentes sindicais e sindicalizados.

No caso específico da categoria sob análise, os re-

sultados da pesquisa acerca da apresentada trazem à luz aspectos interessantes para compreender o processo crescente de esvaziamento dos espaços sindicais, assim como os elementos que ajudam a explicar as motivações desse afastamento.

Recuperando as principais evidências, importa destacar alguns aspectos fundamentais que corroboram a hipótese de que o processo de afastamento da arena sindical está diretamente relacionado à penetração – combinada – da cultura pós-moderna e neoliberal, assim como da devastação ideológica provocada pelo “fim do comunismo realmente existente”.

O primeiro aspecto a ser considerando diz respeito ao percentual de docentes que se dispuseram a responder ao questionário. As respostas obtidas, entretanto, permitem inferir que ignorar ao chamado responde a duas causas: 1ª - Despreço pelo sindicato como instância representativa, cujo fato motivador pode ser tanto o desprezo pela organização sindical quanto o descaso embutido na recorrente “falta de tempo”; e 2ª - Desconsideração pela entidade em razão do sentimento de não-representação individual.

Chama atenção o fato de que, em muitas caracterizações, a opção “*classista*” venha a expor a perspectiva negativa do sindicato. Depreende-se desse dado o sinal negativo que o compromisso e a solidariedade de classe tem para esses docentes.

Ambas as frentes motivacionais corroboram a forma como os professores encaram a organização coletiva, a política e a democracia. Independentemente da motivação de fundo, é possível presumir uma percepção organizada sobre os escombros da “decretação de finitude”, que transforma o adjetivo novo em uma espécie de substantivo, a partir do qual as relações de trabalho e sindicais são classificadas como “superadas”, “arcaicas” e “ultrapassadas”, em contraposição ao novo. Mas do que se constitui esse “novo”? Erigido sobre o “velho”, o “novo” não vai à raiz das relações que julga “novas”. E, assim, esse “novo” funciona como algo em si mesmo, ainda que sobre variações do que é decretado como superado. Assim, o “sindicato dos intelectuais”, como definiu Navarro (2001), parece muito distante da “obrigação de ofício”

dos trabalhadores que o conformam.

A transformação do adjetivo em substantivo permite que as relações de classe e as lutas políticas sejam consideradas “ultrapassadas” e, por consequência, também seus instrumentos de luta. Em especial, a greve. Afinal, como declarou um entrevistado: “*Organização coletiva não é importante porque cada um deve ser livre para tomar suas próprias atitudes na relação empregado-empregador*”.

Um número significativo de docentes jovens na instituição tem uma avaliação predominantemente negativa do sindicato. Chama atenção o fato de que, em muitas caracterizações, a opção “*classista*” venha a expor a perspectiva negativa do sindicato. Depreende-se desse dado o sinal negativo que o compromisso e a solidariedade de classe tem para esses docentes.

Essas avaliações corroboram uma perspectiva há muito denunciada por estudiosos do mundo do trabalho que associam à reestruturação produtiva o sentimento de “*despertencimento de classe*”. Esse sentimento, por óbvio, não se limita aos impactos da reestruturação produtiva, mas à combinação dessa com outros macromovimentos⁹ já analisados neste artigo.

Por outro lado, também é pertinente registrar aquelas avaliações negativas que reconhecem o sindicato como “*combativo e de luta*”. Nesse caso, a opção parece com o reconhecimento subsumido às avaliações negativas; por decorrência, não revertem o afastamento da entidade ou a indisposição para o embate político.

Nesse aspecto em particular, também é interessante observar alguns dos meios (exclusivos) através dos quais os docentes informam-se sobre o sindicato: via grupos de *WhatsApp* ou colegas de trabalho. A indicação desses meios como forma privilegiada de informar-se reflete uma visão também terceirizada da entidade, na medida em que forma sua opinião baseada na opinião de colegas. Daí, é possível, também, inferir o quanto determinadas avaliações não decorrem das experiências pessoais, mas são produto de formas terceirizadas. Mais uma vez, a “*obrigação de ofício*” dessa categoria parece distante do cotidiano.

Desta maneira, chama a atenção as contradições que emergem da sistematização dos dados: de um lado, os docentes reafirmam a relevância da organi-

zação coletiva (sindical ou genérica) como forma de assegurar, por meio da união, força para conquistar ou manter direitos e proteção ao trabalho; por outro lado, muitos não são sindicalizados ou são sindicalizados, mas não participam regularmente das assembleias e/ou atividades promovidas pelo sindicato.

As razões para esse descompromisso (que, por raciocínio lógico, fragiliza o sindicato) são debitadas: 1º - Na falta de tempo; 2º - Na terceirização da representação por colegas mais assíduos; e 3º - Na discordância/oposição às posições políticas da direção da entidade e/ou na forma como as discussões são realizadas.

A “*falta de tempo*”, em que pese o reconhecido excesso de trabalho que tem acometido a maioria esmagadora dos/as docentes, também serve para demonstrar duas motivações iminentes: a ordem de prioridades estabelecida pelo/a professor, segundo a qual o sindicato é relegado às últimas posições. E, por isso, a terceirização da participação alcança, também, lógica e relevância.

A segunda motivação implícita à justificativa de “*falta de tempo*” relaciona-se à concepção elitizada da atividade acadêmica (ensino, pesquisa e extensão) em detrimento da atividade sindical. Essa como uma atividade daqueles que não produzem pesquisa e extensão e, portanto, têm tempo para se dedicar às atividades sindicais. Embutida nessa percepção está a histórica divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, por mais que a chamada “*sociedade do conhecimento*” tenha transformado essa dicotomia no cotidiano das relações de trabalho.

A outra frente de razões para o descompromisso objetivo com o sindicato relaciona-se às direções políticas da entidade e/ou à forma como as discussões são realizadas. Impressiona que a reação às divergências seja o afastamento e não a disputa no espaço pelo espaço, isto é, a disputa política *dentro* do sindicato para transformar as formas que condena.

A afirmação do sindicato como um espaço partidário¹⁰ parece indicar duas razões possíveis: a primeira remete à uma identificação histórica do Partido dos Trabalhadores (PT), associada a uma atuação combativa e radical e às greves. A força dessa associação resiste, apesar das experiências concretas com os governos petistas e das reiteradas

denúncias quanto ao afastamento desse partido em relação às bandeiras e movimentos que lhe deram origem. Como o sindicato é reconhecido como “*combativo e de luta*” (inclusive por aqueles que têm uma visão negativa da entidade), é possível pressupor que a radicalidade e combatividade da ADUFMAT pareçam a muitos docentes como “*partidárias*”¹¹.

A segunda razão também envolve o PT, porém, paradoxalmente, de forma diversa. Trata-se da reação de militantes e simpatizantes do PT que consideram as críticas dirigidas ao partido despropositadas e injustas, especialmente quando comparados os diferentes governos. Em razão disso, é possível depreender que, para outra parcela de docentes, as análises de conjuntura que inevitavelmente envolvem governos e partidos políticos sejam consideradas como partidarizadas.

Acrescente-se a essa caracterização o impacto que avaliações pessoais repetidas e reiteradas através de variados meios podem produzir sobre a disposição ou não do docente em aproximar-se do sindicato. Reproduzidas como *verdades*, acusações de “*partidário*”, “*não-democrático*” e “*intolerante*” reproduzem uma visão particular, que, simultaneamente, serve de justificativa para a não participação e oferece as referências de avaliação em caso de uma eventual participação.

Esse processo subjetivo realiza-se sobre uma base cultural pós-moderna e neoliberal, o que funciona como um processo retroalimentado que condena o sindicato – por uma parte de docentes – à marginalidade.

Esse processo subjetivo realiza-se sobre uma base cultural pós-moderna e neoliberal, o que funciona como um processo retroalimentado que condena o sindicato – por uma parte de docentes – à marginalidade. Paradoxalmente, é no sindicato que boa parte deles busca guarida ou espera iniciativas quando se sente vulnerável. Todavia, de forma contraditória, muitos reconhecem a “*força da união*”, esperando força de uma entidade que não fortalecem.

Ao cabo, observa-se a consagração de um triplo perfil: 1º - Aqueles que reconhecem a relevância da organização sindical e respeitam a atuação da ADU-

FMAT; 2º - Aqueles que nutrem um sentimento de exclusão da entidade, em decorrência da atuação dos militantes mais engajados e das diretorias, seja porque levam para dentro do sindicato as “*discussões políticas*”, seja porque são “*deselegantes*” no trato interpessoal; e 3º - Aqueles que não participam porque se sentem representados por outros que participam ou porque não têm tempo ou disciplina.

Assim é, por exemplo, quando um entrevistado reivindica um sindicato democrático e responsivo, mas que, ao mesmo tempo, reitera sua indisposição e sua intolerância para com as “*longas discussões*”, consideradas “*inúteis*”, ou quando requer um sindicato que “*lute por nossos direitos*” e, ao mesmo tempo, repudia as discussões políticas e as manifestações político-partidárias. Mais do que isso: demanda que o sindicato “*lute por nossos direitos*”, porém, não se sente parte responsável pelas lutas nem tampouco pela “*força da união*” que diz reconhecer como fundamental para lutar em condições desiguais de enfrentamento com aqueles que são “*mais fortes*”.

Depreende-se uma espécie de cisão entre a forma idealizada e asséptica de sindicato em contraposição à existente. Formados/as sob os pressupostos da pós-modernidade, a perspectiva de totalidade histórica é comprometida e, junto com ela, a compreensão do presente. Sob a lógica da pós-modernidade, a luta e a combatividade parecem produto da vontade individual e não resultado da ação coletiva. Da mesma forma, a máxima da unidade que faz a força assemelha-se a uma palavra de ordem desprovida de exigências objetivas para se concretizar.

Desta maneira, sob a forma de organização sindical idealizada, todos os difíceis e demorados – porém imprescindíveis – processos de discussão e deliberação coletiva são passíveis de serem evitados. Sob a forma idealizada, a democracia pode prescindir de duros embates políticos. Sob a forma idealizada, é o sindicato que “detém” a força e, portanto, prescinde da máxima que ensina que “*é a união que faz a força*”. **US**

notas

1. Dentre as muitas características que conformam a cultura pós-moderna estão a valorização da emoção, da subjetividade, da imagem, da relatividade, do específico, da bricolagem, do imediato e do fugaz. Ela se contrapõe às metateorias e à força disciplinadora da razão. Por consequência, fomenta o sentimento antioletivo e antipolítico, na medida em que representam, para os pós-modernos, a expressão do cerceamento da individualidade.

2. A derrocada do Muro de Berlim foi explorada como a demonstração objetiva da inviabilidade histórica do comunismo. O sentimento de orfandade de um projeto civilizatório alternativo ao capitalismo provocou um processo desencontrado, porém efetivo, de desencantamento com o mundo ou, simplesmente, de adesão ao capitalismo, fosse na perspectiva societária mais darwiniana, fosse na perspectiva de alternativas reformistas.

3. Dadas as limitações editoriais, tanto a análise aprofundada desse período histórico quanto do ANDES-SN não puderam ser adequadamente desenvolvidas.

4. Aspectos detalhados e gráficos não serão incluídos em virtude das restrições quanto ao número limitado de páginas.

5. Embora a criação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) somente tenha sido criada em 20/08/2018 (com prazo de 180 dias para efetivação), conforme Lei nº 13.637/2018, já em 1994 os professores daquele *campus* decidiram criar sua própria seção sindical. Como registrou a historiadora Maria Adenir Peraro, “Fato de importância ocorrido em 1994 foi o desligamento da subseção de Rondonópolis e sua homologação em 1995 pelo XIX Congresso do ANDES-SN como Seção Sindical de Rondonópolis” (PERARO, 2019, p. 31).

6. De acordo com deliberação de Assembleia Geral, o valor da contribuição mensal corresponde a 1% incidente sobre as rubricas de salário-base e de retribuição por titularidade.

notas

7. O PROIFES (Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico) foi criado em 2004 como um sindicato “chapa branca”, a partir da participação ativa de militantes e simpatizantes petistas (inclusive com a participação do então ministro da Educação, Tarso Genro), para disputar com o ANDES-SN a representação dos professores universitários. O governo Lula não apenas “reconheceu” o direito à participação do PROIFES nas mesas de negociações, como firmou com ele acordos para inviabilizar a continuidade das greves lideradas pelo ANDES-SN.

8. Parte dos entrevistados assinalou mais de uma alternativa para indicar as atividades prioritárias que deveriam ser cumpridas pelas organizações sindicais. Houve, também, entrevistados que não assinalaram todos os lugares de prioridade, muitas vezes, “pulando” a ordem e/ou concentrando em um ou dois lugares de prioridade. Como resultados, muitas combinações possíveis.

9. Os impactos da Reestruturação Produtiva têm sido mais lentos no setor público em razão da sua natureza estrutural, particularmente no que diz respeito às demissões massivas. Essa condição, contudo, não o tornou imune à lógica do modelo produtivo. Vide, por exemplo, a terceirização das atividades-meio (limpeza, segurança etc.), o sistema de metas e o produtivismo acadêmico imposto pelas instituições de pesquisa e iniciação científica etc., a precarização das relações de trabalho, o reconhecimento das Organizações Sociais (OS) como habilitadas para atividade-fim etc.

10. Importa observar que a filiação partidária é direito constitucional. Influência partidária é, portanto, não somente legal, mas legítima. Ademais, como o método deliberativo é democrático, é do embate político que poderá prevalecer – ou não – determinadas posições identificáveis com posições partidárias. A probabilidade de isso acontecer é tanto maior quanto maior for o número de professores de um determinado partido a participar ativamente das assembleias, concomitante à maior ausência de professores de outros partidos e/ou sem filiação partidária desses espaços.

11. Essa associação é comum em intervenções nas assembleias da entidade.

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- _____. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- _____. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas compiladas por Ursula Ludz. Organização de Ursula Ludz. Posfácio de Kurt Sontheimer. Tradução Reinaldo Guarany. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia - Em defesa das regras do jogo. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- CACCIAMALLI, Maria Cristina; RIBEIRO, Rosana; MACAMBIRA, Júnior. (Orgs.). **Século XXI - Transformações e continuidades nas relações de trabalho.** Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho, Banco do Nordeste do Brasil, Universidade de São Paulo, 2011.
- DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. Tradução Luiz Alberto Monjardim. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. Revista USP. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. São Paulo. N. 17, março/abril 1993.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. *Coleção Os Pensadores.*
- HOBBSAWM, Eric J. **Os trabalhadores.** Estudos sobre a História do Operariado. Tradução de Marina Leão Teixeira Viriato de Medeiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- KREIN, José Dari; GIMENEZ, Denis Maracci; SANTOS, Anselmo Luís. (Orgs.). **Dimensões críticas da Reforma Trabalhista no Brasil.** Campinas/SP: Curt Nimuendajú, 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Ed. SENAC, 2001.
- NAVARRO, Ignez Pinto. **ANDES-SN: Um sindicato de intelectuais.** Cuiabá/MT: ADUFMAT, 2001. *Coleção Universidade e o Mundo do Trabalho.*
- OFFE, Claus; WIESENTHAL, Helmut. Duas lógicas da ação coletiva: notas teóricas sobre a classe social e a forma de organização. In: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista.** Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- PERARO, Maria Adenir. **ADUFMAT SSIND - 40 Anos.** História e memória 1978-2018. Cuiabá/MT: Entrelinhas, 2019.
- VASAPOLLO, Luciano. A Europa do capital - *Transformações do trabalho e competição global.* Tradução de Maria Jesus de Britto Leite. São Paulo: Xamã, 2004.
- WEFFORT, Francisco. O populismo na política brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

referências

Vivências extensionistas com crianças e adolescentes em uma periferia¹

Bruna Rafaela Rodrigues Martins

Psicóloga celetista no SUAS em Novo Hamburgo (RS) -
Pesquisadora associada
E-mail: brafaela4@hotmail.com

Eliana Ribeiro de Freitas

Estudante de Educação Física - Bolsista PROEXT na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: elianapfutze@hotmail.com

Giovana de Souza Pozzi

Estudante de Teatro - Bolsista PROEXT na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: giovana.pozzi@hotmail.com

Isadora Gomes

Estudante de Ciências Sociais de onde???
E-mail: lsag_bandas@hotmail.com

Laura Souza Fonseca

Professora na FAGED - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS) - Bolsista PDS/CNPq - PPFH na
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj)
E-mail: lsfonseca.lsf@gmail.com

Leonardo Salvador Bandeira

Estudante de Políticas Públicas - Bolsista BIC na Universi-
dade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - 2019-2021
E-mail: leonardo.bandeira96@gmail.com

Matheus Bertolo Damasceno

Estudante de Educação Física - Bolsista PROEXT na
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
E-mail: matheus.bertolo@ufrgs.br

Resumo: Expomos uma prática extensionista desenvolvida desde 1998 em uma periferia de Porto Alegre. Assentamos a escrita numa reflexão mais ampla sobre a função social do conhecimento produzido na universidade pública, a articulação ensino-pesquisa-extensão como mediadora da qualidade socialmente referenciada do saber produzido e a extensão social como uma teoria-prática que, pelo diálogo, potencializa a produção acadêmica. De certo, sabemos que são concepções em disputa. Apresentamos a prática extensionista e as categorias estruturantes do objeto. Finalizamos o texto refletindo sobre os prejuízos do Future-se para a rede federal e a necessidade de que, desde já, e no contexto pós-pandêmico emergja a defesa peremptória do público e, particularmente, de uma universidade valorizada pela produção de conhecimento socialmente útil alicerçado na indissociabilidade.

Palavras-chave: Extensão Social e Indissociabilidade. Função Social do Conhecimento e Qualidade Socialmente Referenciada. Escola e Ações de Contraturno.



Introdução

Refletimos sobre a extensão na universidade pública, caracterizando teórica e metodologicamente a atividade extensionista como articuladora do tripé da indissociabilidade; e, por isso, elaboramos sobre este elemento de mediação na produção do conhecimento. Vivemos um ataque frontal à ciência, à tecnologia, à arte, à cultura, à liberdade de expressão, às instituições públicas (em geral) e, particularmente, à escola – da educação infantil à pós-graduação –, colocando em risco a produção de um saber crítico articulado com as organizações da classe trabalhadora, os movimentos sociais e as periferias; perspectivas em disputa!

Entendemos o sentido da universidade como unidade no diverso, articulada com diferentes segmentos; no entanto, defendemos que esse conhecimento

seja colocado a serviço das necessidades da maioria da população, que, pelo pagamento de tributos, financia a esfera pública. Ou seja, para nós, problematizar as mazelas sociais constitui a função social das instituições públicas de ensino/pesquisa/extensão; buscar por ciência e tecnologia, articuladas às culturas locais, o conhecimento capaz de proporcionar qualidade de vida à classe trabalhadora² e sua prole. É neste escopo, classista e (duplamente) periférico – porque falamos de um país de periferia do capitalismo e de comunidades periféricas ao centro urbano – que compreendemos a qualidade socialmente referenciada da escola pública.

Nesta concepção inserimos o sentido da extensão para o nosso grupo acadêmico³, sem desmerecer a multifacetada ação extensionista; falamos de projetos permanentes que, num movimento contínuo e de sucessivas aproximações, coloca em cheque, pelo

diálogo com a comunidade envolvida, as sínteses produzidas; e mais: que a troca alcançada assegure um pensamento movente, superador da produção restritamente acadêmica. A extensão como exercício dialógico-dialético nos aproxima da realidade e referencia a qualidade do saber elaborado.

Dito isso, no artigo, expomos as ações de extensão exercitando a indissociabilidade e, ao final, problematizamos a função social do conhecimento e os riscos à produção acadêmica na proposta do atual governo às IFEs, o Future-se.

Uma leitura de mundo

Entre as consequências do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (NOVACK, 2008) está a busca de solução dos problemas de uma classe por meio de outra; preciosa síntese das políticas do Estado burguês, especialmente nas periferias do capitalismo, onde, historicamente, o capital busca recuperar sua taxa de lucro intensificando a precarização da vida da classe trabalhadora.

Entre as consequências do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (NOVACK, 2008) está a busca de solução dos problemas de uma classe por meio de outra; preciosa síntese das políticas do Estado burguês, especialmente nas periferias do capitalismo, onde, historicamente, o capital busca recuperar sua taxa de lucro intensificando a precarização da vida da classe trabalhadora.

Se, no padrão fordista-taylorista, a luta de classes garantiu direitos trabalhistas – jornada de 8 horas semanais, salário mínimo, regulamentação do trabalho feminino e infantil, organização sindical... – e um Estado de bem-estar social, no aprofundamento das relações capitalistas de produção, a partir da crise dos anos 1970, o Consenso de Washington propõe a destruição das conquistas anteriores – desregulamentação do trabalho e a precarização do estado social. O padrão flexível sob a égide do neoliberalismo (HARVEY, 2003) assenta-se nessa mudança das formas de trabalho e do modelo de

Estado que passam a ter vigência, associando precarização da força de trabalho pela retirada de direitos e enfraquecimento dos sindicatos e aumentando consideravelmente o emprego parcial e as subcontratações.

No Brasil, vivíamos uma ditadura empresarial-militar, construímos uma constituinte chamada cidadã onde inscrevemos nossos direitos fundamentais, mas, a serviço do capital, o texto indicava lacunas para assegurar que o Estado não garantiria direitos sociais – a participação do privado foi uma das brechas.

As políticas de Estado são guia básico das políticas de governo e abarcam o conjunto das instituições que compõem o Estado. Essas políticas são moldadas pela classe dominante do próprio Estado e, portanto, pensadas pela burguesia. Já as políticas de governo dizem respeito a determinadas medidas que uma gestão pública implementa durante o seu mandato, possuindo caráter focal e, não raro, articuladas a parceiras-público-privadas (PPP). Tanto as políticas de governo como as de Estado caminham juntas para a destruição da esfera pública – o subinvestimento precariza, a PPP precariza mais... e justifica a privatização. Com o desenvolvimento do neoliberalismo, as políticas de Estado cada vez mais cumprem o papel de manter dominação e exploração da classe trabalhadora por meio de uma aparência “democrática” e “pelo bem de todo/as”, ao mesmo tempo em que, via políticas de governo, intensificam-se os ataques aos setores básicos da vida, como moradia, saneamento, educação, assistência social e saúde. A espoliação capitalista (HARVEY, 2004) que vivemos hoje acentua ainda mais a desigualdade entre as classes sociais, fortalecendo os super-ricos e diminuindo direitos essenciais à vida digna, massacrando movimentos sociais que se opõem à nefasta necropolítica em curso.

Superexploração da força de trabalho e violenta opressão das/nas periferias, espoliação permanente do fundo público e avassaladora supressão de direitos – trabalhistas, sociais e humanos – conjunturam nosso objeto de estudo, onde buscamos apreender as determinações que sintetizam trabalho infantojuvenil, quer como exploração quer como princípio educativo, e os direitos das crianças e adolescentes – dos nunca tidos aos espoliados.

Indissociabilidade, mediação para produzir um conhecimento socialmente útil

Consideramos fundamental o ensino, a pesquisa e a extensão articulados, retroalimentando-se. Mas também se faz necessária a escuta extensionista, dialógica-dialética, repercutir sobre nossas investigações. Para analisarmos tal movimento, traremos a situação concreta do trabalho docente e da formação discente por onde transita objetivamente a indissociabilidade. Entendemos que o tripé pesquisa-extensão-ensino deve sustentar a produção na universidade pública e a classe trabalhadora e a juventude das periferias com quem dialogamos precisam intervir na produção desse conhecimento, tornando-o socialmente útil. Movimento que qualifica a formação estudantil e complementa o trabalho docente como formação continuada em serviço, de forma coletiva e institucionalmente. No sentido trazido pelo ANDES-SN (2013, p. 20): “A extensão deve ser uma política institucional, indissociável do ensino e da pesquisa, que tenha como objetivo a identificação e o acompanhamento de problemas sociais relevantes e propiciar a troca de experiências e saberes entre a universidade e a sociedade”.

Examinando essas relações, constatamos descompasso entre as diferentes IFEs. No caso da UFRGS, exemplificamos com a falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP), construído democraticamente pela comunidade universitária dialogando com a comunidade externa; temos plano de desenvolvimento institucional sem PPP. Retiramos o debate sobre a realidade concreta, esvaziamos de conteúdo político os projetos pedagógicos. Suprimimos perguntas essenciais, como: Quem são os sujeitos que compõem o quadro humano da rede federal? O que é um saber socialmente útil? Com quais sujeitos sociais priorizamos nossas trocas de experiências? A radicalidade da democracia nas diferentes instituições não pode prescindir da construção de um PPP pela base – comunidade universitária e comunidade externa com quem produzimos, tomando decisões coletivas sobre a utilidade social do conhecimento.

O Plano Nacional de Educação, proposta da Sociedade Brasileira (PNE-SB), consensuado em 1997 por

um conjunto de entidades sindicais, estudantis, acadêmicas e científicas articuladas em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), imputa à universidade papel fundante para que o avanço técnico e científico se desenvolva comprometido com a relação homem-meio, mediada pelas distintas áreas do conhecimento.

Essa visão da universidade remete a uma reflexão sobre a Educação Superior realizada através do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociável, cujo objetivo pressupõe o aperfeiçoamento da formação cultural do ser humano, a proposta de capacitá-lo para o exercício de uma profissão e de prepará-lo para a reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e superação do saber, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar o acesso a esse direito social a todos os cidadãos, inclusive de forma gratuita, oferecido pelas Instituições de Ensino Superior Públicas (ANDES-SN, p. 49, 1997).

Uma proposta de humanização da vida articulando natureza, cultura e sociedade, utilizando os diferentes campos da ciência, perspectivando a crítica de saberes mediada pela indissociabilidade entre o que investigamos (pesquisa), o diálogo com a sociedade (extensão) e parte da comunidade interna (ensino).

Uma proposta de humanização da vida articulando natureza, cultura e sociedade, utilizando os diferentes campos da ciência, perspectivando a crítica de saberes mediada pela indissociabilidade entre o que investigamos (pesquisa), o diálogo com a sociedade (extensão) e parte da comunidade interna (ensino). O PNE-SB atribuía ao Estado a tarefa de financiamento desse direito social, de modo que a população acessasse gratuitamente (paga com impostos). O fundo público aportado na escola pública, incluindo as universidades, na proposta da sociedade brasileira para o PNE (2001-2010), deveria chegar a 10% do PIB até 2010. Como bem sabemos, dez anos depois estamos longe desse percentual; o serviço da dívida segue sangrando o orçamento público, financiando o grande capital em detrimento da qualidade de vida da maioria da população.

De acordo com a Auditoria Cidadã da Dívida⁴, o Orçamento Federal Executado em 2019⁵ foi de R\$ 2,711 trilhões; o gasto com os juros e amortizações foi de 38,27%; e o investimento nas políticas sociais básicas foi da ordem de 4,21% (Saúde), 3,48% (Educação), 3,42% (Assistência Social), 0,00% (Habitação), 0,02% (Saneamento) e 0,23% (Ciência e Tecnologia). Segue imprescindível suspender o pagamento e auditar a chamada dívida pública.

A Política Nacional de Extensão Universitária elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2012) refere-se à extensão, sob o princípio da indissociabilidade, como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Afirma-a, ainda, como uma diretriz que potencializa a efetividade do processo acadêmico vinculando à formação (ensino) e à geração de conhecimento (pesquisa). Como grupo acadêmico, buscamos esmaecer essa divisão. Entendemos que extensão-pesquisa-ensino articuladamente formam e produzem saberes.

Reconhecemos a importância da expansão. A política de ações afirmativas e o REUNI democratizaram o acesso, mudando radicalmente a fisionomia das universidades. Todavia, no que diz respeito à qualidade da permanência e à possibilidade de sucesso na

que acessaram a universidade pela política de ação afirmativa hoje de bicicleta, com mochila nas costas, uberizando a vida porque uma bolsa de R\$ 400,00 não sustenta ninguém.

O subfinanciamento à educação pública tem um caráter de permanência, não recuou nos governos de frente popular e piorou com a EC 95/2017. A partir de pesquisa realizada entre 2013-2017, em quatro federais no Rio de Janeiro, Mattos registra, na rubrica que inclui expansão e aquisição de equipamentos e materiais permanentes, uma diferença a menor de 90% em três das quatro IFEs investigadas. No que tange à luz, água, telefone e bolsas para graduação e assistência estudantil, todas as universidades apresentaram baixo crescimento. Como o orçamento de 2017 parametrizou via EC 95 o financiamento da educação, nos próximos 20 anos o aporte de fundo público será expressivamente menor, evidenciando um subfinanciamento crônico da educação federal (FLORES e MATTOS, 2020).

Como pensar numa perspectiva democrática sem garantir a qualidade do trabalho docente e da formação discente? Esse movimento significa, entre outras demandas: aproximar extensão e pesquisa no que se refere a financiamento e fortalecimento da produção e garantir assistência estudantil ampliando moradias (é preciso termos casas para estudantes indígenas) e restaurantes, destinando mais bolsas (IC, extensão e monitoria de ensino) e atualizando o valor da bolsa para no mínimo 1/2 SM por 20 horas semanais, pagas por 12 meses e renovadas sem interrupção, além do auxílio transporte. Fundado na democracia como método, precisamos elaborar projetos político-pedagógicos, planos de desenvolvimento institucional e organizar a matriz orçamentária com transparência na concepção e na execução. Luta que segue!

A Política Nacional de Extensão Universitária elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2012) refere-se à extensão, sob o princípio da indissociabilidade, como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

conclusão, a expansão foi precária porque careceu de investimento público. Sua face antidemocrática pode ser exemplificada pela assistência estudantil (casa do estudante, restaurante universitário, quantidade e valores das bolsas de monitoria, extensão e pesquisa) – benefícios que seguem irrisórios para a vida estudantil. Com tristeza e indignação, vemos estudantes

Contextualizando a extensão

A Política Nacional de Extensão Universitária avalia positivamente no PNE 2001-2010 a normatização das atividades extensionistas, tanto de curricularização para o/as discentes quanto nos planos de ascensão funcional e nos critérios de pontuação em concursos

e a consideração dessas atividades na alocação de vagas docentes. Contudo, reconhece descompassos e dificuldades na execução das normas, quer pelo caráter elitista e conservador das comunidades universitárias quer pela insuficiência de recursos financeiros e organizacionais. O Fórum reconhece, também, a retomada da política de fomento específico à extensão universitária pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT), política de governo suspensa com a troca de governo. Para o ANDES-SN (p. 21, 2013), “É necessária a destinação anual orçamentária específica para execução dessa política de extensão [...]”.

A extensão universitária, do modo como a praticamos, constitui-se de ações sem solução de continuidade, servindo como espaço de escuta, formação mútua e prática associada à teoria para repensá-las como práxis! Extensão social que nos aproxima das periferias, dos movimentos sociais e das políticas públicas.

A extensão como a compreendemos

Como grupo acadêmico, nos organizamos a partir da pesquisa e da extensão desde 1998 na microrregião cinco⁶ do conselho tutelar⁷. Além das ações naquele território, há disciplinas na FAGED que dialogam com o objeto – trabalho como exploração e como formação humana e os direitos e violações de direitos ao sujeito infantojuvenil e às operadoras de direitos. Metodologicamente, buscamos apreender a dupla face do trabalho infantojuvenil e a dupla violação de direitos em espaços educativos escolares e não escolares e na rede de proteção. Perscrutando o concreto, a partir de evidências empíricas em análise com a teoria, explicitamos elementos universais e circunscrevemos nossas singularidades (ARGUELHO SOUZA, A.; ARRUDA, E.; E. PEREIRA, S., LIMA, M. F. E. M., 2006).

Ainda no campo metodológico, inserimos o conceito expresso no Art. 207 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que dispõe: “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, implicando o tripé como eixo fundante sobre o qual deve assentar-se a produção do conhecimento na universidade públi-

ca. Como Moita e Andrade (2009), consideramos a indissociabilidade como um princípio orientador da qualidade da produção, reiterando a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético.

Assumindo a especificidade do sujeito infantojuvenil periférico, nosso objeto de estudo constitui-se na articulação do trabalho e dos direitos referenciados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), regulação que considera criança a pessoa de zero até doze anos incompletos e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos incompletos e assegura que gozem de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral⁸.

Entretanto, fica cada vez mais evidente a distância entre o texto e a realidade das famílias nas periferias. À margem das políticas sociais instituintes do sujeito de direitos, acalentadas pela proteção integral, a situação concreta é de vida precária repercutindo a violência do capitalismo. Imperam pobreza e miséria, escassez de recursos materiais e fragilidade de recursos morais para a sobrevivência, cada vez menos acesso aos direitos fundamentais na infância, adolescência e juventude; também nos núcleos familiares que, por terem seus direitos violados, têm dificuldades em proteger sua prole. Além das violações emanadas do Estado, intensificam-se a exploração infan-



tojuvenil pelo trabalho e, ainda, a violência sexual ou abuso que envolve assédio, aliciamento, estupro e exploração sexual e comercial. Necessário ainda pontuar as distintas violências do tráfico, das polícias e das igrejas.

Compreendemos, embasados em Marx, Mészáros e Frigotto, o trabalho por sua dupla face e caracterizamos a dupla violação de direitos a partir de Trindade (2012). O trabalho, por seu caráter ontológico, é fundante do ser social; o caráter histórico, na atualidade, significa exploração e alienação no sistema capital. Apreendemos uma dupla centralidade do trabalho: concebido como valor de uso – criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades; e, ao mesmo tempo, como valor de troca – na sociabilidade capitalista como modo de alienação, superexploração e subsunção do trabalho ao capital. Como princípio educativo, significa uma atividade imprescindível, desde sempre, a todos os seres humanos, porque fundamenta a humanização do gênero humano. Por ser elemento criador da vida humana, constitui-se em dever e direito. Um dever a

O trabalho, por seu caráter ontológico, é fundante do ser social; o caráter histórico, na atualidade, significa exploração e alienação no sistema capital. Apreendemos uma dupla centralidade do trabalho: concebido como valor de uso – criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades; e, ao mesmo tempo, como valor de troca – na sociabilidade capitalista como modo de alienação, superexploração e subsunção do trabalho ao capital.

ser apreendido, socializado, desde a infância. Trata-se de compreender que o ser humano necessita elaborar a natureza, transformá-la e, pelo trabalho, extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais.

No caráter histórico, condição determinada pelo desenvolvimento das sociedades mediado pela luta de classes, com o surgimento de propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, o trabalho regulamenta-se pelo capitalismo, um modo de produção social da existência humana marcado pela exploração e alienação para acumulação do capital. A

existência dos proprietários particulares dos meios e instrumentos de produção e de milhares de pessoas que só podem ofertar a sua força de trabalho cria um cenário de exploração, hoje caracterizado como superexploração da força de trabalho, precarização das relações (e das condições) de trabalho e múltiplas formas de desassalariamento.

De nosso campo, emerge uma linha tênue na caracterização da dupla face do trabalho infantojuvenil⁹ – a chamada “ajuda”¹⁰ e o trabalho doméstico explorado. Acompanhamos a linha de continuidade que esgarça as relações de trabalho das trabalhadoras da Assistência Social, particularmente, cujo vínculo empregatício é cada vez mais frágil: contratadas, terceirizadas, quarteirizadas, parceirizadas, entre outras incontáveis nomeações para o trabalho flexível, o que expressa a contradição de que as trabalhadoras cuja função é garantir direitos para as crianças, os adolescentes e suas famílias não possuem seus direitos garantidos.

Trindade (2012) refletiu sobre as violações de direitos ao infantojuvenil que foi capturando no campo para construir a categoria dupla violação de direitos que, em breve síntese, resume-se na situação na qual crianças e adolescentes considerados em vulnerabilidade pessoal e/ou social, quando são acolhido/as em uma política de governo precária, experienciam nova violação de direitos. Portela (2013) retoma a dupla violação, ou seja, a recorrência com aprofundamento das situações identificando múltiplas violações de direitos; crianças e adolescentes com uma “vida de menor” pela precariedade das políticas, a recorrência à culpabilização das vítimas (e seus familiares) e a escolha da judicialização ao invés da proteção ao sujeito infantojuvenil. Nesse processo, problematizamos a expressão “pessoas em situação de vulnerabilidade pessoal e/ou social”, compreendendo como uma realidade de múltiplas violações de direitos, que envolvem a inexistência de acesso, o acesso precário e/ou a perda do direito. Água tratada e saneamento básico exemplificam a primeira situação, a escolarização e a assistência são exemplares das outras duas condições. Esse movimento, na reflexão do grupo, nos fez compreender o Estado como violador de direitos (MENEGHEL; FONSECA, 2017).

Em que pese a formalização no Estatuto, na quadra histórica caracterizada como neoliberalismo, o

Estado, como sinalizamos, mediado por governos, parlamento e judiciário, é um recorrente violador de direitos. Historicamente, há insuficiência no financiamento para as políticas sociais até mesmo para mitigar a enorme desigualdade social revelada nas condições de pobreza e miséria em que está inserida a fração da classe trabalhadora das periferias com fome, sem saneamento básico e água tratada (muitas vezes, sem água alguma). Quanto à moradia, saúde, assistência social e escolarização, essas são precárias ou inexistentes. Não há acesso a bens culturais e artísticos ou espaço digno para lazer. Restam a violência do tráfico e do Estado e o assédio (violento) das igrejas.

Contexto ao qual se somam as opressões, não raro escondidas na expressão americanizada *bullying*, como se fossem atos individuais e não um modo cultural de pensar e agir; uma determinação estrutural, portanto. Falamos de misoginia e machismo, racismo, lgbtphobia, capacitismo e xenofobia e a atual pandemia já revela uma nova forma de rechaço social. Tal como experimentaram as pessoas com HIV nos anos 1980, assim começam a ser tratadas as pessoas com suspeita da Covid-19.

Enfim, os poucos direitos que tivemos não chegaram à maioria da população, não chegaram às famílias cuja prole é recorrentemente chamada de “menor”, na contramão do ECA. E mesmo as frações da classe trabalhadora que acessaram direitos a partir da constituição liberal burguesa de 1988 vêm perdendo-os desde a lei geral da contrarreforma do Estado com FHC; a contrarreforma da previdência para servidores públicos federais de Lula; a FUNPRESP, a EBSEERH e o marco legal da ciência e tecnologia e inovação no governo Dilma; a contrarreforma do ensino médio, a lei geral das terceirizações e a EC 95 de Temer; e as contrarreformas da previdência do genocida Bolsonaro. Somos um povo cujos direitos vêm sendo (des)garantidos

Vivências extensionistas com crianças e adolescentes na microrregião 5 em Porto Alegre

Nossa relação com a comunidade assenta-se em três pilares: rede de proteção, escola pública e serviço

de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV). Na escola e no contraturno, iniciamos o trabalho a cada ano, expondo e discutindo a proposta a ser implementada. Chegamos aos espaços, observamos rotinas e dinâmicas que por ali se seguem, apresentamos nossa proposta para o/as responsáveis pelas instituições e construímos aproximações, por observação participante, com as turmas com as quais iremos trabalhar. A partir daí, realizamos oficinas mediadas por escritas, rodas de conversa, leituras, jogos, elementos da cultura corporal, vídeos, documentários e músicas como ferramentas de acercamento, com alguns de nossos objetivos: promover uma reflexão crítica inicial sobre as temáticas da exploração do trabalho infantojuvenil e das opressões, como direitos e deveres, formas de trabalho, divisão sexual do trabalho, racismo, machismo etc. O Diário de Campo (DC)¹¹ é o instrumento utilizado para descrever o campo da extensão e da pesquisa, relatar nossa participação em reuniões, além de nossos estudos, reflexões e organização como grupo.

Temos críticas ao modelo de escolarização produzido no marco da educação capitalista, onde a sala de aula é um local fechado, onde devemos nos manter sentadas/os de forma enfileirada e obedecermos a uma série de regras pré-determinadas de amoldamento, buscando um padrão ideal de estudante.

Os seres sociais com quem partilhamos o trabalho são crianças e adolescentes, dos 6 aos 17 anos, frequentando escolas da rede pública (municipal ou estadual) e SCFV, política da Assistência Social com vistas à proteção das crianças e adolescentes no turno inverso ao da escola. Entendemos nosso papel não como de professoras/es e nem as crianças e adolescentes como alunas/os ou estudantes. Temos críticas ao modelo de escolarização produzido no marco da educação capitalista, onde a sala de aula é um local fechado, onde devemos nos manter sentadas/os de forma enfileirada e obedecermos a uma série de regras pré-determinadas de amoldamento, buscando um padrão ideal de estudante. A história das ideias pedagógicas explicita movimentos teórico-práticos superadores, mas a sala de aula segue como local

por excelência da relação ensino-aprendizagem e a professora, a detentora do conhecimento. Alunos/as devem se limitar à escuta e à cópia, mais do que à reflexão crítica e à escrita autônoma.

Na prática extensionista, exercitamos um diálogo sensível, incentivado a partir das ferramentas de mediação disponibilizadas, flexíveis a alterações dialogadas em conexão com as práticas, para que as crianças e o/as adolescentes sintam-se à vontade para expressar opiniões sem nos ter como uma autoridade presente.

As ações de contraturno, vinculadas à política pública da Assistência Social, exemplificam políticas de Estado e políticas de governo. Hoje, SCFV, ampliando o atendimento para adultos e idosos. Uma política vinculada ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), ofertada pela rede própria nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)¹² e na rede conveniada. Nesta é que trabalhamos, em ações desenvolvidas em associações de moradores.

Na prática extensionista, exercitamos um diálogo sensível, incentivado a partir das ferramentas de mediação disponibilizadas, flexíveis a alterações dialogadas em conexão com as práticas, para que as crianças e o/as adolescentes sintam-se à vontade para expressar opiniões sem nos ter como uma autoridade presente.

Esse serviço é um dos pilares da proteção integral e possui uma perspectiva de caráter preventivo, pautado na garantia de direitos e no desenvolvimento das capacidades dos sujeitos em situação de permanente violação de direitos. O SCFV objetiva promover e ampliar trocas culturais e vivências, desenvolver o pertencimento e a identidade, fortalecer vínculos e incentivar a sociabilização e a convivência comunitária. É uma política com vistas à proteção das crianças e adolescentes no turno inverso ao da escola. Dessa maneira, deveria auxiliar como formador complementar na socialização dos sujeitos infantojuvenis, garantindo tempo e espaço para que crianças e adolescentes pudessem expandir suas potencialidades. Nem sempre é assim.

A partir da nossa convivência, observamos alguns atravessamentos que ocorrem para além das relações

com o/as adolescentes e as crianças, como, por exemplo, a gestão do serviço – administrativa, financeira e pedagógica – a partir do repasse de recurso público da FASC, baseado em metas (número de crianças e adolescentes matriculados) para uma entidade conveniada. Num modelo que caracterizamos como parceria público-privada, a entidade se responsabiliza pelo pagamento do/as trabalhador/as terceirizado/as e as demais despesas pertinentes, além da execução pedagógica. Algumas vezes essas organizações são religiosas, refletindo, assim, no que é realizado dentro do serviço – uma política (que deveria ter) com caráter público. Entretanto, em alguns espaços, as crianças e o/as adolescentes são orientado/as a rezar antes das refeições, desrespeitando tanto o que deveria ser o caráter laico das instituições e serviços públicos quanto as diferentes matrizes religiosas ali representadas pela diversidade dos sujeitos, fortalecendo reproduções de racismo e opressões no geral.

A outra política com a qual trabalhamos é a educação básica em escolas públicas, com o primeiro segmento do ensino fundamental na rede estadual ou municipal. Prezamos atuar em ambas para enxergar, na prática, as diferenças das políticas de governo em âmbito estadual e municipal. Vemos que o desmonte na escola estadual decorrente de diversos governos se acentua cada vez mais, chegando a níveis extremos de precarização. (Hoje, abril de 2020, são 51 meses de salário parcelado e atrasado.) Na escola municipal houve conquistas, fruto da luta da categoria por melhores condições de trabalho; o desmonte é mais recente. Nos dois espaços, problematizamos violações de direitos, debatendo com a gurizada¹³ experiências de suas vidas nos tempos de escola, de serviço de convivência e, também, quando não estão sob tutela institucional.

Em nosso planejamento, observamos as demandas, fruto da reflexão com o grupo, e as *emergências do campo*. Iniciamos observando as turmas para entendermos a dinâmica das relações naquele espaço, participamos de pelo menos dois períodos de aula na escola ou oficina no SFCV, acompanhando a proposta e desenvolvimento, e interagimos com as crianças e/ou adolescentes e professore/as e educador/as. Quando temos oportunidade, nos aproximamos mais e tentamos auxiliar nas atividades e, sendo possível, realiza-

mos junto com a gurizada as tarefas. Esse momento é parte da construção de vínculo com a turma que temos avaliado como fundamental para desenvolver nosso trabalho e chegar aos objetivos que almejamos, como estabelecer um processo de troca, coletivização de conhecimento e construção de ideias com as crianças e o/as adolescentes, por exemplo. A atenção com o que é demandado do campo não se encerra no período de observação. Estamos atentos durante a convivência com as turmas e dispostos a repensar, desde as formas de desenvolvimento das oficinas e o formato das atividades até revermos o planejamento ou as temáticas que utilizamos como abordagem. Assim, muitas das oficinas realizadas têm temas reivindicados de forma indireta, como quando percebemos em suas relações uma agressividade latente e atribuímos às opressões enfrentadas, como é possível perceber através de nossos relatos inseridos no DC, “[...] a diretora contou que um casal de colegas havia brigado e o menino batido na namorada [...], a avó do menino que havia sido chamada para conversar sobre o ocorrido é a chefona!”.

Há demandas, como por exemplo, quando demos a centralidade ao tema trabalho para apreendermos as formas de trabalho a que a gurizada naquele território está submetida. No entanto, nos foi solicitado pela professora de uma das turmas que trabalhássemos juntos o tema da diversidade, pois era cotidiano

e forte o *bullying*. A partir dessa demanda, (re)pensamos e (re)organizamos nossa temática, incluindo o recorte das opressões de gênero, sexualidade, raça e etnia e desenvolvemos nossas concepções acerca dessas problemáticas, incluindo as lutas sociais delas provenientes.

Segue registro em nosso DC do repensar a construção desse planejamento, em uma reunião do GTFH, com uma escola com a qual trabalhamos e em outra reunião interna do grupo respectivamente:

As remoções forçadas de famílias naquele território, em função da Copa da FIFA (2014), colocaram em nossas mãos a urgência de trabalharmos sobre as diversas violações de direitos que foram escancaradas pelo “megaevento” e suas consequências. Em especial, o direito à moradia tornou-se tema de oficinas, assim como as opressões, relativas a gênero, sexualidade e raça/etnia, tema transversal até 2015, que foi incorporado ao planejamento a partir da constatação de ser uma “emergência de campo” (FONSECA; SILVA; FREITAS; FRANZ E SILVA, 2018).

Compreendemos que as opressões e a exploração existem de maneira estruturante na sociedade capitalista e, por esse motivo, é necessário analisá-las em sua relação dialética com a base do sistema de organização da sociedade para compreender a totalidade. Nesse sentido, estamos sempre retomando as questões do racismo, machismo e lgbtfobia de maneira

Planejamento 31/05:

1. Oficina sobre trabalho: O que é trabalho? Criança trabalha?

Usaremos o vídeo da Palavra Cantada “Criança não trabalha!” para tentarmos abordar formas de trabalho onde as crianças estão inseridas. Nosso colega – estudante indígena – ensinará como confeccionar cestos, a partir das dimensões do trabalho, para pensarmos juntos e tentarmos criar relações com o trabalho e a exploração do trabalho.

2. Oficina sobre a rotina

Criando cada uma o seu relógio, divididas entre turnos, as crianças tentam organizar sua rotina diária.

3. Cartaz do corpo

Dentro, as crianças escrevem tudo da sua rotina que gostam de fazer e fora, tudo o que não gostam.

Planejamento Extensão 03/07:

Lemos os diários de campo da extensão na escola e SCFV para repensar o planejamento das oficinas.

Percebemos ser uma demanda do campo o debate das opressões, chamado pela professora de bullying [...].

Encaminhamento: [...] podemos aprofundar o debate de opressões a partir das concepções da exploração do trabalho e opressão de classe.

mais aprofundada com as crianças e o/as adolescentes, incentivando as turmas a desenvolverem um pensamento crítico, para que possam ter uma visão mais atenta da realidade em que vivem e questionarem por que, para tantas crianças e jovens como ele/as, existem poucas oportunidades de educação, de saúde e de trabalhos dignos. Nesse movimento, compreendemos que há esperança de um novo mundo onde a lógica perversa capitalista será superada.

Conseguimos aprofundar esses debates relacionando um eixo do planejamento com o outro, como, por exemplo, quando propomos oficinas acerca da divisão sexual do trabalho, interligando as opressões com o eixo do trabalho. Através dessa oficina, a realidade concreta da gurizada é expressa em um papel e solicitamos que de um lado da folha seja desenhado um homem e do outro, uma mulher, ambos trabalhando. Com esses desenhos, muitas crianças mencionam estarem desenhando seus pais, ou seja, o exemplo que têm em casa. Em boa parte dos desenhos, a mulher está trabalhando em casa ou em um trabalho bastante precário, muitas vezes relacionado ao cuidado, e o homem está, majoritariamente, trabalhando em obra ou em mecânicas, trabalhos vistos como masculinos (por “necessitarem de maior força”) e bastante precarizados também. Ao reconhecer este padrão nos desenhos das crianças, conseguimos travar um debate sobre papéis de gênero no mundo do trabalho. E nós, o/as oficinairo/as, acabamos atuando mais como intermediário/as do debate, visto que as próprias crianças opinam e, por vezes, contrapondo o/a colega. Vimos

[...] com a turma se existia trabalho só para homem e só para mulher. A maioria disse que não. Alguns disseram que sim, mas apenas um deles justificou que alguns trabalhos exigiam a força que só o homem tem. Instigamos [...], perguntando o que eles achavam dessa colocação... Um dos estudantes respondeu que sua mãe é faxineira e sempre chega muito cansada em casa, pois também exige muita força. No debate também surgiu entre alguns meninos o assunto de que “a mulher tem o dom para cozinhar” e outros estudantes disseram que o pai é quem cozinha em casa e um deles disse, inclusive, que ele sabia cozinhar – como já havia nos contado em outro encontro. Colocamos que todos podem desenvolver a habilidade de

cozinhar e que isso ajuda na divisão das tarefas de casa, para que não pese apenas para as mães (DC).

Exemplificamos a importância desses debates com as crianças e adolescentes, como no dia em que propusemos uma atividade sobre a cultura indígena com as crianças na escola, quando enxergamos uma mudança significativa nelas.

Ao iniciar o encontro, questionamos o que elas sabiam sobre os povos indígenas. Surgiram respostas como: “vivem pelados”, “usam roupa de folha”, “vivem na mata” e ainda “os indígenas viviam no Brasil, roubaram o Brasil deles”. Entre os extensionistas, um disse para as crianças que era indígena, do povo Kaingang, e questionou se ele não seria indígena por usar roupas como eles. As crianças ficaram surpresas e houve burburinho. Nosso colega também desmistificou para as crianças a ideia de que os indígenas só vivem na mata. Falou que existem diversas tribos e que cada uma tem seus costumes, como as tribos que vivem na Amazônia, vivem na mata (DC).

No final, as próprias crianças mencionaram as queimadas na Amazônia (que recentemente tinham estourado) interligando com a relação não-predatória dos indígenas com a natureza, demonstrando avanço na formulação de um pensamento mais crítico ao assunto.

Durante a exposição dos vídeos, as crianças estavam bastante atentas e encantadas com as imagens que viam, principalmente das matas e rios, e disseram que as crianças dos vídeos pareciam estar se divertindo muito. Pudemos escutar comentários como “é muito legal ser índio, todo aquele espaço pra brincar” e até mesmo “queria ser índio também”. Instigamos a turma a pensar se é possível eles brincarem daquela maneira na sua rotina, o porquê de ser tão diferente da nossa realidade e como seria a nossa vida se pudéssemos brincar livres daquela maneira. Durante a conversa, surgiu o debate sobre as árvores e como é diferente viver perto da natureza tão viva. As próprias crianças mencionaram sobre as queimadas da Amazônia e um dos meninos disse “os portugueses querem destruir tudo” e outro, “sem árvore não tem oxigênio” (DC).

Extensão social: o que está em disputa no contexto pós-pandemia?

Fechávamos o ano letivo de 2019 quando iniciamos este artigo, sob um ataque ferrenho ao serviço público e à categoria de servidores públicos nas três esferas de governo. Sobre a educação federal pairava a terra arrasada do Future-se. Concluímos a escrita em meio a pandemia da Covid-19, com as atividades acadêmicas suspensas e o/as estudantes bolsistas de extensão com as bolsas de 2020 ‘em suspense’. Assim, nossas considerações finais trarão elementos do projeto que temos, da crítica ao Future-se, da situação do caos instalado e da necessidade de forjarmos desde já uma nova normalidade que priorize a humanização da vida pela solidariedade, pelo conhecimento, pela ciência, pela cultura, pela arte. Que lugar podemos reservar à extensão social e à indissociabilidade na universidade pública diante dos desafios por virem?

Nós, servidore/as técnico/as e docentes, discentes e trabalhadore/as terceirizado/as da rede federal que vivemos, há décadas, sob o jugo de um financiamento muito aquém das necessidades orçamentárias das IFEs, agora estamos sujeito/as arbítrios de contingenciamentos. De certo, é sobre o/as trabalhadore/as terceirizado/as – a grande maioria mulheres, negras e periféricas – que a precarização do trabalho/estudo e da vida avança. No caso da UFRGS, em 2016, em meio às ocupações estudantis e greve da rede federal contra a EC 95, elas se organizaram e mobilizaram a categoria contra demissões e falta de pagamento de seus direitos, sendo brutalmente criminalizadas e perseguidas pelas empresas que não pagaram seus direitos (ZIMMERMANN, 2017). Estudantes, TAEs e docentes, em luta, somaram com elas. E, agora, qual é a situação das trabalhadoras terceirizadas na rede federal?

No marco do Future-se, a gestão dos recursos será transferida para organizações sociais. Além de potencializar mais vínculos precários de trabalho, haverá “perda da autonomia dos processos de trabalho e dos processos decisórios” (FLORES; MATTOS, 2020, p. 16) e também perderemos a autonomia dos processos político-pedagógicos.

O ANDES-SN (2019) divulgou um material que sintetiza *20 motivos para REJEITAR o Future-se*. O

conjunto da obra repercutirá negativamente sobre a produção de um conhecimento socialmente útil: a função da extensão social e a indissociabilidade como pilar das universidades públicas. Aqui, recortamos três situações que, parece-nos, tocam mais diretamente na questão:

Subordinação da pesquisa, da extensão e do desenvolvimento de tecnologia aos interesses das empresas, limitando a liberdade de ensinar e apreender e intensificando a diferença interna entre as distintas áreas nas IFEs, principalmente, entre as que conseguirem captar recursos das que não conseguirem; (2) Ataque ao tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitando contratação celetista de professor via OS com dedicação apenas à sala de aula, acarretando o fim dos concursos públicos; e (3) Desestruturação da política de acesso e permanência para os estudantes.

Fica evidente o fosso entre a proposta do governo e os elementos que, entendemos, compõem o escopo de uma universidade pública, gratuita, autônoma, democrática, laica e socialmente referenciada. Ao desestruturar o Artigo 207 da Constituição Federal, de certo, a autonomia didático-científica e, com ela, o princípio da indissociabilidade serão afetados. Que interesse terão as OS em um trabalho de pesquisa-extensão-ensino com as periferias, os movimentos sociais ou instituições públicas nas áreas da educação, da assistência social e da saúde, por exemplo?

Fica evidente o fosso entre a proposta do governo e os elementos que, entendemos, compõem o escopo de uma universidade pública, gratuita, autônoma, democrática, laica e socialmente referenciada. Ao desestruturar o Artigo 207 da Constituição Federal, de certo, a autonomia didático-científica e, com ela, o princípio da indissociabilidade serão afetados.

Que representação da comunidade externa teremos para qualquer diálogo na formulação do conhecimento produzido? E mais: como iremos garantir que o produto da pesquisa e da extensão nas IFEs chegue à comunidade gratuitamente?

É certo que temos um acúmulo que precisa ser apropriado pela comunidade universitária, pelos

movimentos sociais e comunitários com quem trabalhamos e pelo/as trabalhadore/as e usuário/as do serviço público com quem dialogamos na extensão, na pesquisa e no ensino. O aprofundamento da crise do capital, com a crise sanitária que vivemos, está colocando essa tese à mostra. Rastreamos publicações nas redes sociais, observamos diversas universidades e institutos federais pelo país girarem sua produção para enfrentar a Covid-19, desde máscaras/EPIs, álcool gel e álcool 70%, testes, ventiladores e respiradores de baixo custo, até mapeamentos com a disponibilidade de leitos de UTIs, leitos específicos voltados a Covid-19 e número de ventiladores e respiradores, considerando municípios e regiões; possíveis efeitos neurológicos em pessoas infectadas; lâmpada para descontaminação de ambientes; atendimento psiquiátrico a profissionais de saúde; cursos *online* para orientação, prevenção e tratamento; conjunto de projetos para disputar financiamento público... ao sequenciamento genético do vírus. Poucos, entre os exemplos do

Se em épocas de crise todas as estruturas sociais são colocadas em questionamento, devemos pensar desde aí os possíveis cenários para a escola pública pós Covid-19. Se o conhecimento produzido atualmente na universidade girar, neste momento de crise, para o combate ao coronavírus como nos exemplos citados, teríamos uma juventude cumprindo um papel essencial ao lado dos trabalhadores e das trabalhadoras, o que afetaria profundamente a perspectiva da universidade, tanto agora quanto na normalidade pós-pandêmica.

que as instituições públicas já fazem, traduzem a potência que temos para produzir um conhecimento socialmente útil, ou seja, a serviço das necessidades da população, seguindo na nova normalidade. Mas é preciso radicalizar essa potencialidade: de que maneira giramos a compreensão de currículo para ampliarmos a produção na perspectiva de interdisciplinariedade e da indossociabilidade? Como potencializamos o ano letivo fortalecendo pesquisa/extensão para repercutir sobre a carga horária do ensino? Ampliando a solidariedade ativa, levando livros para as casas, mapeando prédios ociosos das grandes cidades para abrigar as famílias sem teto? Como avançamos no

saneamento básico sem privatização? Ou então se os cursos de ciências humanas estivessem pesquisando os impactos materiais e subjetivos dessa pandemia nos moradores de periferia e na população negra, que é a que mais morre por causa da doença no país? Diversos exemplos poderiam ser pensados pela comunidade das diferentes instituições em diálogo com a população destinatária da política, possibilitando avançarmos em respostas às múltiplas determinações da crise sanitária. Neste momento em que a sala de aula não pode ser ocupada, em vez de ficarmos insistindo no ensino a distância, ampliado as desigualdades na universidade, como potencializar a pesquisa e a extensão para além do/as estudantes bolsistas?

Se em épocas de crise todas as estruturas sociais são colocadas em questionamento, devemos pensar desde aí os possíveis cenários para a escola pública pós Covid-19. Se o conhecimento produzido atualmente na universidade girar, neste momento de crise, para o combate ao coronavírus como nos exemplos citados, teríamos uma juventude cumprindo um papel essencial ao lado dos trabalhadores e das trabalhadoras, o que afetaria profundamente a perspectiva da universidade, tanto agora quanto na normalidade pós-pandêmica. A experiência prática da auto-organização de todos aqueles e todas aquelas que fazem mover as instituições de ensino público em prol do combate à pandemia pode extrapolar os limites impostos para nós, hoje, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, avançando na qualidade da escola pública no país e, consequentemente, na vida de toda a população.

Entre as batalhas que precisamos lutar perspectivando uma nova normalidade, no mínimo radicalmente anticapitalista, está a defesa intransigente do serviço público nas três esferas de governo, do/as servidore/as público/as que acessam a carreira por concurso público e têm nos planos de cargos e salários a possibilidade de remuneração digna pelo serviço prestado, a formação continuada e o tempo de serviço. E o/as trabalhadore/as terceirizado/as, como estão? Que lugar nas instituições a rede federal precisa oferecer a ele/as?

Só muita luta coletiva pode garantir que, no Brasil pós-pandêmico, avancem a qualidade de vida, o trabalho e a formação para os que vivem da exploração de sua força de trabalho. **US**

notas

1. Artigo construído a partir de *workshop* aprovado para o “VII Seminário Internacional Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje”, em outubro de 2019, na Uerj.
2. Neste conceito, incluímos o/as trabalhadore/as e o/as trabalhadore/as precarizado/as, subempregado/as, desalentado/as e desempregado/as.
3. Grupo de Trabalho e Formação Humana (GTFH), ao qual pertencem todo/as o/as autore/as, coordenado/orientado pela professora Laura Fonseca.
4. <https://auditoriacidada.org.br/>.
5. <https://auditoriacidada.org.br/video/acd-e-andes-falam-sobre-a-educacao-e-o-sistema-da-divida/>.
6. A área de atuação do conselho tutelar é dividida em microrregiões. A microrregião 5 abarca os bairros Cruzeiro, Santa Tereza, Cristal, Glória e Belém Velho, apesar de ser usualmente denominada Glória-Cruzeiro-Cristal.
7. De acordo com o artigo 131 ECA (Lei Federal nº 8069/90), o “Conselho Tutelar é um órgão **permanente** e **autônomo**, **não jurisdicional**, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”.

8. Proteção Integral está relacionada à criança e ao adolescente como sujeitos de direitos, com preferências e direitos especiais, devido à sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

9. Ver em OLIVEIRA, Luciana Francisca e FONSECA, Laura Souza. A dupla face do trabalho infantojuvenil: a dialética entre o princípio educativo e o trabalho explorado. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 15, nº 26/2017.

10. Ver em BALLARDIN, Mateus e FONSECA, Laura Souza. Trabalho infantojuvenil e violação de direitos – particularidades da forma “ajuda”. IN: FONSECA, Laura Souza; Grupo Trabalho e Formação Humana (orgs). **Trabalho, formação de trabalhadores e lutas sociais no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente**. Ed. UFRGS, 2017.

11. Os extratos recortados são de nosso Diário de Campo de 2019, referidos por DC.

12. De forma complementar ao trabalho social com as famílias realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e ao Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

13. Modo afetivo como nós, gaúchas e gaúchos de todas as querências, nos referimos a mulheres e homens de distintas idades. Com maior frequência a crianças, adolescentes e jovens, sentido já dicionarizado.

notas

- ANDES-SN. **Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira**. Brasília, 1997.
- ANDES-SN. **Caderno 2. Proposta do ANDES para a universidade brasileira** (atualizada e revisada). Brasília, 2013.
- ANDES-SN. **20 motivos para rejeitar o Future-se**. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/Arquivos/FOLDER%20-%20CONTRA%20O%20FUTURESE.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- ARGUELHO SOUZA, A.; ARRUDA, E.; PEREIRA, S.; LIMA, M. F. E. M. Sobre(o)viver de crianças e adolescentes: uma reflexão acerca do método de pesquisa. **Trabalho necessário**, ano 4, n. 4, Niterói, RJ, UFF, 2006.
- BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA - **Estatuto da criança e adolescente**.
- FLORES, Mariana; MATTOS, Vivian. O último a sair apaga a luz. Contribuições à luta pela Universidade Pública. IN: ANDES-SN. **Revista Universidade e Sociedade**. n. 65. 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midiase6044942a65bd14f8e145ac61c2db303_1581944312.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.
- FONSECA, Laura Souza; SILVA, Amanda Ricardo da; FREITAS, Eliana Ribeiro; FRANZ, Roberta; SILVA, Janaína Barbosa da. Extensão na Grande Cruzeiro e Emergências do Campo. IN: PROEXT, UFRGS. **Revista de Extensão**. n. 16, jul., 2018.
- FORPROEX. **Política Nacional da Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: https://www.ufrgs.br/proext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf. Acesso em: 07 jan. 2020.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

referências

MENEGHEL, Marina El Hajjar; FONSECA, Laura Souza. Observatório do trabalho e dos direitos do infantojuvenil e as emergências do campo: a dupla face do trabalho, a rede invisível, a dupla violação de direitos e a violência de Estado. IN: FONSECA, Laura Souza; Grupo Trabalho e Formação Humana (orgs). **Trabalho, formação de trabalhadores e lutas sociais no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente**. Ed. UFRGS, 2017.

MOITA, Filomena; ANDRADE, Fernando. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Autores Associados. Mai./ago., 2009. v. 14, n. 41, p. 269-280.

NOVACK, George. **O desenvolvimento desigual e combinado na história**. São Paulo: Editora Sundermann, 2008.

PORTELA, Vivian. Trabalho e políticas sociais no tempo infantojuvenil: concepções e práticas no Brasil e México - Interfaces nas ações de proteção, focando a escola. **XXV Salão de Iniciação Científica**. UFRGS, 2013.

TRINDADE, Danielli de Oliveira. **O sujeito infantojuvenil em situação de dupla violação de direitos: um estudo de caso numa rede de proteção em Porto Alegre, RS**. 2012. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ZIMMERMANN, Adriana Gomes. A precarização tem gênero e raça: Um estudo sobre a terceirização na UFRGS. 2017. 109 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

referências

Gestão escolar democrática e gestão gerencialista: a disputa pela Educação Básica pública

Jéferson Silveira Dantas

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br

Maria Eduarda Marcelino Rachadel

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: mariaeduardarachadel@gmail.com

Resumo: Este breve artigo apresenta uma revisão bibliográfica e documental sobre a gestão democrática e a disputa da Educação Básica pública pela gestão de cunho gerencial. Logo, investigou-se aqui a diferença entre as duas formas de gestão, além da redefinição do papel do Estado a partir da década de 1990 e os seus desdobramentos no que tange à autonomia velada da gestão gerencial e as implicações para a educação pública.

Palavras-chave: Educação Básica Pública. Gestão Democrática. Gerencialismo Educacional Privatista.

Palavras iniciais

A gestão democrática representa a construção ativa de todo o processo de aprendizagem e de participação dos sujeitos diretamente envolvidos em âmbito escolar. Ela (a gestão democrática) foi duramente conquistada e se tornou um princípio na Carta Constitucional de 1988 e, hodiernamente, está em disputa com a gestão gerencial, que visa somente resultados, fazendo com que a gestão democrática escolar cor-

ra sérios riscos. Estamos tratando de um gigantesco cenário educativo, já que em 2018 foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de Educação Básica do Brasil (INEP, 2018); a gestão democrática, em tal cenário, é um princípio básico dentro das instituições de educação e é a partir dela que os sujeitos irão pensar, planejar e avaliar as melhores condições para as unidades de ensino, possibilitando a construção da autonomia e o respeito à singularidade de todos os sujeitos ali envolvidos.



Na contramão da perspectiva apontada acima, a gestão gerencial se imiscui na escola a partir das parcerias público-privadas e, durante o presente artigo, iremos apresentar como exemplo o Instituto Unibanco (IU), instituto este afeito a metas e objetivos estandardizados, como são as avaliações em larga escala. Entendemos ainda que o IU e o Banco Mundial (BM)¹ são dois exemplos de entidades promotoras das parcerias público-privadas na educação. É fundamental compreender as razões que levam um Banco a pensar medidas e metas para a educação em nível mundial – e, especialmente, para os países periféricos do capital – e perceber que de fato existe uma racionalidade empresarial na educação; o intuito dessa formação é única e exclusivamente para o mercado de trabalho; objetiva formação simples para o trabalho simples!

O IU foi criado em 1982 com o intuito de contribuir para a melhora da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú-Unibanco. Tem foco na me-

lhoria dos resultados e na produção de conhecimento, dedicando-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). Mota Júnior e Maués (2014, p. 1139) apresentam significativos argumentos que levam bancos e instituições privadas a terem interesse pela educação:

[...] uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos.

Deixa de existir uma gestão escolar comprometida com o desenvolvimento da escola e de todos os seus agentes com foco apenas na *pedagogia dos resultados*. Decorre daí um controle da gestão e também do pro-

cesso de ensino-aprendizagem; conteúdos, metas e currículos são criados utilizando ferramentas padronizadas, deixando, assim, de considerar a autonomia política e pedagógica da escola. Em outras palavras, o Estado, por meio das parcerias público-privadas, acaba estimulando ranqueamentos entre as escolas, podendo haver sanções orçamentárias para quem não alcançar as metas planejadas.

Gestão democrática escolar x gestão gerencial

No final dos anos 1980, o Brasil inicia um lento processo de redemocratização após vinte e um anos de uma ditadura civil-militar (1964-1985). Depois de sete cartas constitucionais, a que mais ganhou destaque foi a de 5 de outubro de 1988, alcunhada de ‘Constituição Cidadã’. Destarte, ainda que com limites conceituais e práticos, podemos compreender a democracia como um regime político onde a soberania é exercida pelo povo, onde todos os cidadãos devem – ou deveriam – participar das decisões políticas de maneira equânime. A forma de democracia que o Brasil adota é a semidireta, por meio de eleição de representantes políticos, participação dos cidadãos em audiências e/ou consultas públicas e iniciativas populares.

Outro conceito importante é o de *cidadania*, sendo a capacidade de o cidadão usufruir os direitos garantidos pelo Estado. Portanto, democracia e cidadania são conceitos que se articulam, pois, em um regime democrático, os cidadãos podem (ou deveriam) exercer sua prática através das decisões feitas no país. Na década de 1990, todavia, como bem afirma Peroni (2008, p. 1), “vivemos a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas a dificuldade de implementá-los”.

Ao falar de escola e democracia, Saviani (2017, p. 654) descreve um dos sentidos da escola:

A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica

viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino. Nesse novo contexto, a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia.

Segundo Adrião e Camargo (2007), em decorrência do processo de redemocratização do país que acontecia na época, foi estabelecido na Constituição Federal o princípio de gestão democrática na educação pública, onde o seu artigo 206, inciso VI, determina que essa nova forma administrativa escolar será ministrada no ensino público, na forma da lei, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a que prevê em seu artigo terceiro que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, s. p.).

A gestão democrática se estabelece no contexto escolar como meio para atingir determinados fins na escola, tais como: planejar, organizar, dirigir e avaliar. Sendo assim, é possível compreender a gestão democrática escolar como a participação efetiva de todos que fazem parte da instituição educativa, compondo eles: diretor, funcionários, estudantes, pais e comunidade. Muitas vezes tal participação se torna apenas idealizada, sendo necessárias as condições infraestruturais para que de fato ocorra essa participação, fortalecendo a equipe pedagógica. Ainda que a Lei 9.394/1996 sinalize como princípio a gestão democrática, ratificando o artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, a mesma não assegura a sua universalização em todos os sistemas de ensino e também não especifica os caminhos para a efetivação desse princípio (PARO, 2012), abrindo brechas para que cada instituição escolha a sua forma de gestão.

Concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 308), ao afirmarem que:

Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina em sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer

pela adoção de práticas participativas, em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação.

Com a efetivação da gestão democrática, é possível pensar a reaproximação de todos os integrantes da instituição escolar, desde o micro até o macro, sendo a gestão escolar, por um lado, “uma [...] atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades, responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, TOSCHI, 2017, p. 236).

Uma das maneiras de se fazer uma gestão democrática é a efetiva implementação do Conselho Escolar, sendo ele um importante instrumento no contexto das relações sociais que permeiam a realidade educativa. Veiga (2016) aponta quatro objetivos importantes relacionados ao desempenho do conselho escolar:

- a) favorecer a aproximação dos centros de decisões dos atores;
- b) facilitar a comunicação e romper com as relações burocráticas, hierárquicas e formais;
- c) possibilitar a delegação de responsabilidades e o envolvimento dos diferentes segmentos; e
- d) gerar desconcentração de poder.

Tornando-se então um órgão máximo de democracia dentro da instituição escolar, fazendo parte da estrutura da gestão, um “[...] espaço público e gratuito de inclusão, de heterogeneidade e de igualdade política e cidadã” (VEIGA, 2016, p.7).

Para que tudo isso se torne possível e haja de fato uma gestão democrática escolar que atenda às necessidades da escola e se torne um instrumento de mudança, faz-se necessário um projeto político pedagógico construído coletivamente e que seja participativo, que “congregue em si a síntese do significado social da escola, para que possa constituir-se a voz da pluralidade dos atores sociais a quem a escola pertence” (BORDIGNON, 2005, p. 35).

Arroyo (2003, p. 173), por sua vez, afirma que todo projeto pedagógico de escola é:

[...] um projeto de pedagogo, de professor. Por isso, provoca embates, resistências, divide grupos ou aproxima. Os embates tocam em nossas áreas, em nossos terrenos e quintais. Se o projeto é do coletivo da escola, fica ultrapassado falar em minha turma, minha disciplina, meus conteúdos, meus aprovados e reprovados; nossas tranquilidades ou inseguranças ficam expostas.

Nesse sentido, Santos e Sales (2012, p. 176) nos ajudam a pensar quando afirmam que:

Para nós, o/a professor/a, assim como o/a gestor/a da escola, são figuras-chave do projeto de escola democrática e de democratização da educação, uma vez que, no seio da instituição escolar, são os principais fomentadores das políticas educacionais, entendendo que estas não se dão só na esfera macro, mas acontecem no cotidiano da sala de aula e da escola, através de concepções, práticas, propostas e exemplos concretos.

Por outro lado, faz-se importante a compreensão do significado de *gestão gerencial*. O diagnóstico do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) para

Com a efetivação da gestão democrática, é possível pensar a reaproximação de todos os integrantes da instituição escolar, desde o micro até o macro, sendo a gestão escolar, por um lado, “uma [...] atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades, responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada”.

mais uma das crises cíclicas do capital em 1995 foi de que a crise está no Estado e não no capital e, portanto, dentre as estratégias do governo estaria o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Tal modelo estimulou um movimento de redefinição do papel do Estado, que deixou de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995), ou seja, “reformular o Estado significa[va] transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995, p. 11).

Segundo Peroni (2020, p. 5),

Constatamos que as justificativas para se reformar o Estado têm como premissa a crise fiscal. Contudo, verificamos que, mais do que uma crise fiscal, estamos em meio a uma grande crise do capital. A crise fiscal é apenas uma das facetas dessa crise e, portanto, toda a estratégia de reforma do Estado proposta, além de resolver só parte do problema, desmantela o Estado no que se refere às políticas sociais. A reforma [*do Estado na década de 1990*] propõe que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em organizações sociais, organizações parceiras do Estado não dirigidas pelo poder público, mas recebendo fundos públicos. Bresser Pereira [*ministro do MARE no governo FHC*] justifica, ainda, que estas organizações serão mais eficientes, mais flexíveis e competitivas, portanto, atendendo melhor aos direitos sociais. Mas é importante atentarmos para o fato de o Estado continuará financiando, apesar do controle político e ideológico passar para as ditas organizações públicas não estatais.

Mudando o papel do Estado, há claro incentivo governamental de cariz neoliberal de que as empresas públicas sejam privatizadas ou transformadas em organizações sociais (OS), estas últimas funcionando como organizações parceiras do Estado não dirigidas pelo poder público, mas recebendo recursos públicos.

Quando a autonomia da escola é entendida sob a lógica do capital, a responsabilização docente e da equipe pedagógica pelos resultados avaliativos em larga escala é sempre o ponto de partida.

A LDBEN, Lei nº. 9.394/1996, também oportunizou mais flexibilidade na gestão, viabilizando mudanças administrativas, pedagógicas e organizacionais. Como afirma Carla Lima (2016, p. 171),

Além disso, houve uma resignificação dos princípios da gestão democrática, uma vez que a participação da comunidade acontece, especialmente, para a execução de tarefas dentro da escola ou através do Conselho Escolar, com a função de fiscalizá-la. A autonomia passa a ser entendida no sentido de responsabilização, sendo adotada como um meio que contribui para

umentar a eficiência da escola, maximizando os resultados educacionais, já que a definição dos resultados é fixada e cobrada externamente.

Então, na perspectiva gerencial, delega-se maior responsabilidade ao poder local para que acompanhe, avalie, coordene e planeje os resultados, aumentando a responsabilidade da escola e diminuindo o compromisso do poder público. Em ambas as formas de gerir uma escola, o/a gestor/a é o centro da decisão, contudo, a diferença marcante ocorre a partir do momento em que a expectativa do produto final muda; na gestão democrática, tudo se faz com auxílio dos sujeitos da escola, de forma participativa; já na gestão gerencial, a mesma se dá por meio de resultados, atribuindo sentido de mercado, eficácia e produtividade.

De acordo com a segunda perspectiva, de caráter neoliberal, na qual o mercado passa a ser o regulador das relações sociais e político-econômicas e a escola assume a tarefa de preparar recursos humanos para a nova organização do trabalho que se instala, a gestão democrática é revestida do discurso da descentralização, em que o que ocorre é a desresponsabilização do Estado com a educação pública; inclusive, permanecendo a centralização do poder nas decisões relativas à educação [...] (BASTOS, 2002, p. 174-175).

Quando a autonomia da escola é entendida sob a lógica do capital, a responsabilização docente e da equipe pedagógica pelos resultados avaliativos em larga escala é sempre o ponto de partida. Todavia, Barroso (1998) define autonomia como um *campo de forças*, onde se confrontam e se equilibram diferentes detentores de influência tanto interna quanto externa: o governo, a administração, docentes, discentes, funcionários, pais e representantes da comunidade local. É, portanto, uma construção político-social. É um meio de a escola concretizar em melhores condições suas intencionalidades.

Um exemplo dessa parceria entre público e privado seria a relação entre o IU e a educação pública. O IU oferece projetos para a pretensa melhoria da escola pública, como forma de diminuir o fracasso escolar partindo do aperfeiçoamento de sua gestão. Segundo Freitas (2012, p. 386):

Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (*apud* PEDROSO, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo.

Freitas (2012) também traz argumentos sólidos quando comenta sobre as parcerias gestionárias entre o público e o privado, ou seja, de todos os lados abrem-se novos nichos para que o setor privado abocanhe o fundo público, além de o Estado não se responsabilizar mais pela oferta da educação pública com qualidade social.

A lógica da gestão gerencial se associa ao toyotismo, baseada em formas de flexibilidade, descentralização e autonomia, criando conexões com educação e mercado de trabalho. Lima (2003, p. 120) revela o verdadeiro sentido desses conceitos:

A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é congruente com a ‘ordem espontânea’ do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. Mesmo a organização pública sem fins lucrativos (educação, saúde, segurança social etc.) é vista como uma espécie de mercado, vocacionada para a prestação de ‘serviços’ aos ‘interessados’ ou ‘utentes’, tendo em vista objetivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neogestionárias.

Essa nova configuração de gestão altera a função social do professor, como bem afirma Stephen J. Ball (2004, p. 1118):

O ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência). Esse processo provoca dois efeitos aparentemente conflituosos: uma

individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos como forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais e “comunitárias”, baseadas na cultura da empresa.

Esta nova forma de gestão que vem ganhando força faz-nos lembrar de uma das tendências pedagógicas, especificamente a tecnicista, retratada por Libâneo (1985) em seu texto *Tendências pedagógicas na prática escolar*, em que o autor esmiúça todos os pontos de uma pedagogia tecnicista, introduzida no final dos anos 1960 em consonância com a orientação política e econômica do regime militar. Seu escopo principal era formar indivíduos *competentes* para o mercado de trabalho, por meio da transmissão de conteúdo, informações precisas, objetivas e rápidas.

Redefinição do papel do Estado

Segundo Farias e Nascimento (2012, p. 227) no artigo *A crise do capital e a redefinição do papel do Estado como provedor de políticas educacionais*,

[...] o Estado passa a exercer o papel apenas de gerenciador das políticas sociais, afastando-se de suas responsabilidades neste setor. Como parte integrante destas políticas, a educação passa por um processo de introdução de novos valores, valores estes que consistem na lógica das relações de mercado e na busca por qualidade, tais como: **individualidade, competitividade e descentralização**, passando a responsabilidade financeira de sua execução e de oferta para o setor privado e para a sociedade civil [grifos nossos].

Já Clarke e Newman (*apud* LIMA; GANDIN, 2012, p. 72) definem gerencialismo como:

[...] a ideologia que dá sentido à prática da organização do poder como dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisão. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma superordenada.

Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as organizações sejam eficientes, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para a apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa.

A redefinição do papel do Estado, aparentemente, se mostra necessária para a melhoria das políticas públicas diante das crises cíclicas do capital; essa racionalidade discursiva se mostra fundamental para a implantação da proposta gerencialista, ou seja, “significa dizer que as políticas sociais passam a atender aos interesses do capital em termos de eficiência e qualidade na prestação de serviços e são vinculadas ao pressuposto de que é necessário que o Estado gaste menos com as políticas sociais” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 74), porém, isso só vem reafirmando as desigualdades sociais e escolares.

O projeto educacional defendido pelo governo Bolsonaro, nessa direção, prioriza uma formação para o mercado de trabalho e enaltece uma gestão privada. Uma prática de gerenciamento das escolas não como instituições de ensino públicas e fomentadoras de aprendizagens e conhecimentos, mas sim como reprodutoras da lógica do capital.

O projeto educacional defendido pelo governo Bolsonaro, nessa direção, prioriza uma formação para o mercado de trabalho e enaltece uma gestão privada. Uma prática de gerenciamento das escolas não como instituições de ensino públicas e fomentadoras de aprendizagens e conhecimentos, mas sim como reprodutoras da lógica do capital.

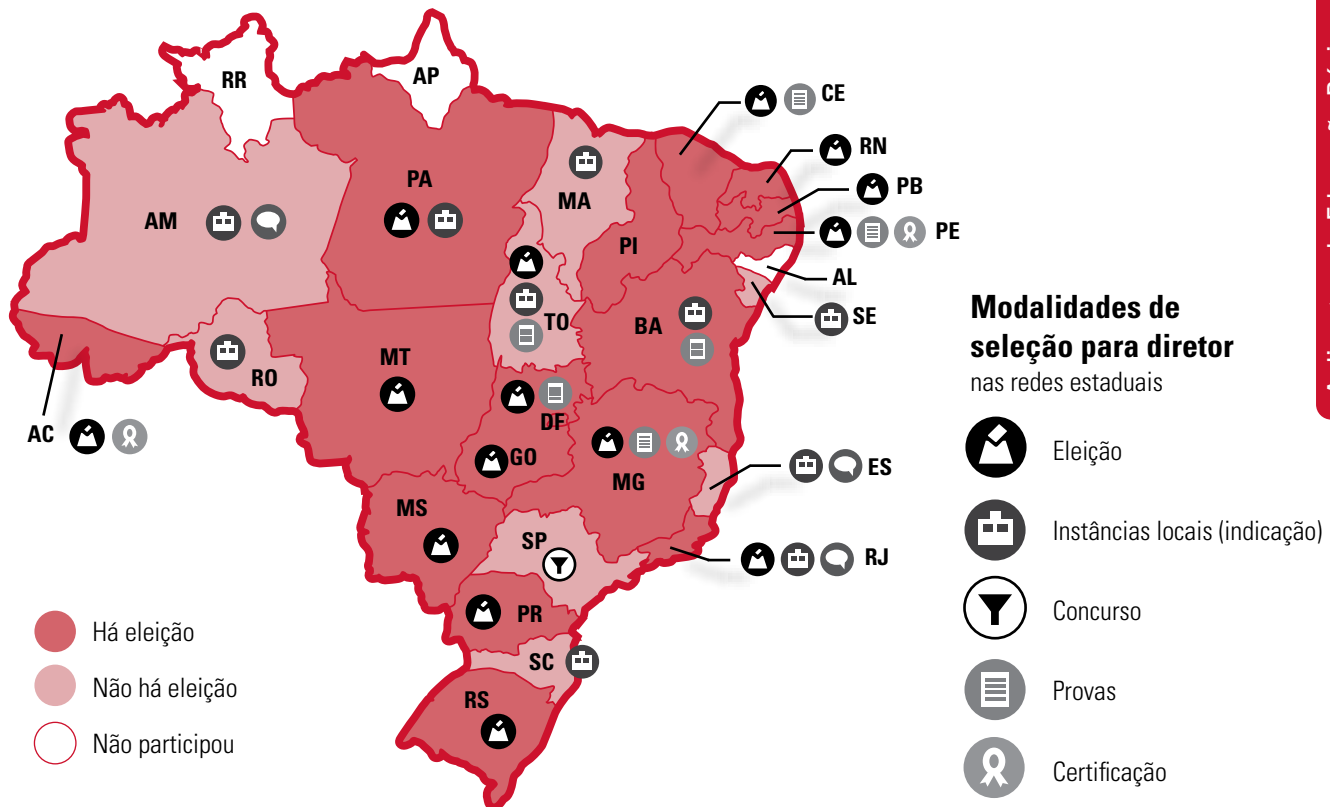
É o que têm feito institutos privados como o IU, que se dedica a elaborar e implementar soluções de gestão nas redes de ensino, nas escolas e em sala de aula (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). Faz-se im-

portante relatar as três frentes estruturantes das ações e projetos do IU:

Concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções aplicadas a projetos de gestão educacional; produção e difusão de conhecimento por meio de pesquisas, estudos e debates focados em soluções baseadas em evidências empíricas e na investigação científica; e apoio e fomento a projetos e iniciativas alinhados aos desafios do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, s. p.).

No âmbito do IU, há um projeto denominado *Jovem de Futuro*, que julgamos ser importante para levantarmos algumas questões para o debate, começando pelo que é e como ele vem se articulando na educação pública.

Criado pelo Instituto Unibanco em 2007, o Jovem de Futuro (JF) é uma tecnologia educacional desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, expandir o número de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio. Principal projeto do Instituto Unibanco, o Jovem de Futuro foi **estruturado com base na premissa de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado** [grifos nossos], já que influencia de maneira decisiva a qualidade da educação oferecida pelas escolas. Por meio de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o Jovem de Futuro oferece diferentes instrumentos para dar suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino público num período de quatro anos: assessoria técnica, formação, análises educacionais, tecnologias, metodologias pedagógicas e sistemas de apoio à gestão escolar. Também estimula as trocas de experiências entre os profissionais envolvidos, de forma a contribuir com o aprimoramento da gestão da escola, das regionais e das Secretarias de Educação. De 2012 a 2014, o Jovem de Futuro foi articulado ao Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, constituindo-se o ProEMI/JF, e disseminado nas redes públicas de ensino do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, s. p.).

Quadro 1: Modalidade de escolha de diretores em todo o território brasileiro²

Fontes: Elaborado com base na pesquisa Práticas de Seleção e Capacitação de diretores Escolares, do Cedhup/Fundação Victor Civita (2010). Instituto Unibanco (2020).

Quadro 2: Definição das formas de escolha de diretores

Compare as modalidades de escolha de diretores escolares

	Eleição	Indicação	Concurso	Certificação
Definição	Diretor é eleito pela comunidade escolar. Os candidatos a diretor e vice devem compor chapas e debater suas propostas com alunos, pais e professores.	Diretores são indicados pela Secretaria de Educação. Nas redes que usam outras modalidades, também é utilizado como alternativa quando o cargo fica vago.	Os interessados em desempenhar a função são submetidos a uma prova que busca aferir os conhecimentos técnicos dos candidatos.	É utilizada combinada a outras modalidades. O candidato é submetido a um exame que aferi se ele possui os conhecimentos e habilidades necessárias.
Definição	Dá legitimidade ao diretor, porque contempla a participação dos diferentes atores escolares. Estabelece um compromisso do diretor com a comunidade que o elegeu.	Pode obedecer a critérios técnicos, de modo que a indicação se dê com base nas demandas das escolas e nos perfis dos diretores.	Imparcialidade do processo e a concepção da função como carreira, já que confere estabilidade ao diretor.	Exige que a rede determine que conhecimentos e competências são esperados para o exercício da função.
Contras	Pode levar a práticas de clientelismo ou favorecimento e formação de grupos antagonísticos, gerando fragmentação na escola.	Muitas vezes, os critérios para indicação não são claros e ela se fundamenta em questões político-partidárias. Como a escolha se dá de cima para baixo, o diretor pode enfrentar resistências na escola.	Prova não mede competências como capacidade de liderança. Como são funcionários públicos, não há alternância de poder. Aprovados escolhem a escola de acordo com a pontuação obtida.	É questionada a transparência do processo em muitos casos. Os participantes não recebem <i>feedback</i> sobre erros e pontos a serem aprimorados em sua formação.

Fontes: Elaborado com base na pesquisa Práticas de Seleção e Capacitação de diretores Escolares, do Cedhup/Fundação Victor Civita (2010). Instituto Unibanco (2020).

O foco do projeto *Jovem de Futuro* é a gestão escolar e seus resultados de aprendizagem. As metodologias didático-pedagógicas repassadas para os/as trabalhadores/as em educação foram elaboradas pelo próprio IU, que passa a decidir o modelo curricular a ser instituído.

Para exemplificar, temos o estado do Espírito Santo, que faz parte do programa *Jovem de Futuro*. Nesse estado, a seleção do/a gestor/a ocorre por indicação (Quadro 1); já no Quadro 2, vemos quais são os prós e contras em relação aos diferentes modelos de gestão escolar.

Com o intuito de atrair os melhores profissionais, em 2017, o estado do Espírito Santo mudou a forma de pagamento dos diretores das escolas estaduais; agora, os melhores números no Programa de Avaliação da Educação Básica (PAEBES), que indica o nível de proficiência dos estudantes, convertem-se em gratificações para os diretores. Além disso, em 2016, a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU) e o IU realizaram, no dia 30 de novembro, o

Com o intuito de atrair os melhores profissionais, em 2017, o estado do Espírito Santo mudou a forma de pagamento dos diretores das escolas estaduais; agora, os melhores números no Programa de Avaliação da Educação Básica (PAEBES), que indica o nível de proficiência dos estudantes, convertem-se em gratificações para os diretores.

Seminário Estadual *Gestão Educacional: Evidências e Tomada de Decisão*, em Vitória (ES), que tinha como foco reforçar a importância do uso de avaliações e evidências científicas na gestão das escolas públicas; ou seja, as avaliações em larga escala – tais como Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – tornam-se o foco privilegiado desse/as gestor/as, pois há a contrapartida financeira para a escola; além disso, quanto mais proficiência os alunos obtiverem, mais o diretor será gratificado.

Segundo a própria Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (ESPÍRITOSANTO, 2016, s. p.), isso significa que:

O Bônus é uma ferramenta criada em 2010 com o objetivo de **reconhecer, estimular**

e **valorizar o esforço** dos profissionais que atuam na Secretaria da Educação. É um prêmio em dinheiro concedido anualmente aos **profissionais que atuam em escolas** e outras unidades da SEDU, calculado com base em indicadores coletivos e individuais. O profissional da Secretaria pode receber até um salário a mais por ano, conforme os resultados apurados pela unidade de ensino onde exerce suas funções, mais o seu desempenho individual [grifos nossos].

Ocorre, assim, mais uma forma de controle da gestão e do ensino-aprendizagem; conteúdos, metas e currículos são criados utilizando ferramentas padronizadas, deixando, dessa forma, de se considerar a autonomia da escola.

Concordando com Drabach (2010, p. 46), entendemos que

[...] o que acontece no modelo de gestão gerencial é a transferência de funções para a escola em nome da autonomia que traz em seu bojo o significado supostamente democrático. Na verdade, a sua adoção não passa de um mecanismo para viabilizar a implementação de práticas mercadológicas no âmbito educacional.

Castro (2008, p. 399), por outro lado, afirma que:

A gestão centralizada não abriu espaços suficientes para que os atores do processo educativo pudessem participar ativamente das atividades educacionais e, consequentemente, pudessem contribuir para que a oferta educativa se aproximasse melhor das necessidades de seus usuários. A descentralização de algumas responsabilidades não tem estado acompanhada de uma destinação de recursos suficientes e de um apoio técnico-administrativo e pedagógico que permita criar escolas autônomas e efetivas.

Isso mitiga a singularidade da instituição e junto com ela a democracia em seu sentido amplo, efetivamente includente. Ainda segundo Castro (2008, p. 403-404),

Nesse quadro de transformação dos modelos de gestão escolar, opera-se uma ressignificação de vários termos, como, por exemplo, **autonomia, descentralização e participação** [grifos nossos], agora despojados de seu sentido político. A autonomia passa a ser entendida

como consentimento, como forma de construir uma cultura de organização de empresa; a descentralização passa a ser mais uma desconcentração de responsabilidades de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência econômica; a participação é, essencialmente, uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso.

É possível observarmos então que esse *novo* modelo de gestão não é neutro. Ora, a escola não é neutra, pois “[...] sua função social influi na formação de sujeitos sociais e políticos, deste modo, não é possível estruturá-la para o cumprimento da sua função social sem levar em consideração objetivos políticos, técnicos e pedagógicos” (BUGUNÇA; RUIZ, 2015, p. 30). Logo, não é possível pensarmos em uma sociedade sem um projeto de educação. De acordo com Libâneo (2004, p. 26), a intencionalidade projeta-se nos objetivos que dão o rumo, a direção da ação.

Destaca-se também as atuações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do BM, que promoveram/produziram, a partir de 1990, seminários, conferências, encontros e vários documentos, fomentando o debate em torno desse novo paradigma de gestão pública (*gerencialismo*), “[...] contribuindo, de certa forma, para que os governos da região pudessem incluí-lo, gradativamente, em suas agendas políticas” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 101).

Julgamos ainda ser válido conhecermos um pouco mais sobre o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), uma continuidade do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), programa financiado pelo BM e expandido para todas as regiões brasileiras; um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo, tendo como objetivo auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão. Uma pesquisa feita pela Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) demonstrava o distanciamento do Programa para uma gestão democrática e o risco que se corria.

A investigação analisa, mediante abordagem qualitativa, o impacto dessas experiências na gestão e na organização de escolas básicas brasileiras. Percebe-se o fortalecimento de uma visão gerencial “estratégica”, centrada

na racionalização de gastos e na eficiência operacional. Percebe-se, ainda, uma divisão do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade taylorista, separando quem decide de quem executa, além de fragmentar as ações em projetos desprovidos de sentido político (FONSECA, 2003, p. 1).

O Programa é realizado a partir de cinco etapas, sendo elas preparação, análise situacional, plano de suporte estratégico, execução e monitoramento, e é perceptível nomenclaturas de cunho gerencial em seu processo, tais como: gerentes, líderes e metas. Anteriormente, as formações feitas pelo PDE eram presenciais, mas agora passaram a ser *online*. O BM objetivou a constituição de uma “nova regulação educativa, assentada em três pilares: a gestão local, o financiamento *per capita* e a avaliação sistêmica” (OLIVEIRA, 2009 *apud* MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1144), “[...] por meio de metas de impacto, como a expansão de matrículas, a diminuição da evasão e repetência, a melhoria da qualidade do ensino escolar (BANCO MUNDIAL, 1999). Vale ressaltar que o BM e outras organizações multilaterais passam a interferir na educação dos países periféricos do capital,

[...] uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Em 2017, o BM elaborou um relatório, *Um ajuste justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (BANCO MUNDIAL, 2017), defendendo políticas privatistas para a educação no país como saída para a crise sistêmica do capital em defesa de um desenvolvimento mais *sustentável*, demonstrando, mais uma vez, que a educação não é neutra, entendendo-a como uma mercadoria, enquadrando-a cada vez mais nesse novo mundo do trabalho de eficiência e produtividade, onde primeiro se começa com as parcerias público-privadas e, a partir disso, a terceirização de todos os setores. Ao fim e ao cabo,

a educação pública estará totalmente nas mãos de empresas privadas e o Estado cada vez mais distante de suas responsabilidades sociais e públicas. Fonseca (2009, p. 195) faz a seguinte ressalva:

[...] uma ação de longo alcance e que exige o fortalecimento do papel do Estado brasileiro no sentido de cumprir a sua função, apoiando a escola para a superação das restrições (orçamentárias, gestórias e pedagógicas) que dificultam o seu protagonismo. Enfim, provendo as condições para que os profissionais da escola assumam a sua autonomia no sentido político do termo, agindo como sujeitos da ação educativa.

A gestão escolar é só a primeira parte da privatização da educação; todos esses programas e projetos voltados à educação e à gestão são formas de desqualificar a educação pública e o serviço público como um todo. O Estado apenas gerencia os negócios do capital, promovendo o desmonte do que é público. Freitas (2018, p. 920) demonstra qual o verdadeiro

reformulando de fato o conceito de democracia. A luta pela democracia dentro da escola pública deve ser diária e permanente. Diante disso, Peroni (2008, p. 29) nos alerta:

Assim, quando abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial, que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual, estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade e desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia que historicamente não tivemos.

E é por esses motivos que não podemos deixar de acreditar e lutar por uma educação pública, democrática e socialmente referendada, para que jamais se perca o sentimento de pertença ao local e que todos que façam parte da escola possam lutar, planejar, avaliar e criar condições favoráveis para os sujeitos que ali trabalham e se comprometem.

Palavras finais

Freitas (2016) assevera que é parte da *reforma empresarial da educação* a terceirização da gestão. Os privatistas “quer[em] a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados” (FREITAS, 2018, p. 922). Diante disso, fica cada vez mais evidenciada a desqualificação da escola pública e de seus educadores, para que, assim, as empresas privadas possam fazer a *melhoria* da qual tanto falam em seus discursos ou *slogans*.

Por isso, Freitas nos ensina: “Resistir é uma necessidade, [...] muito mais do que o retorno das regras do jogo da democracia [...]. É perceber que sem ela seremos silenciados e massacrados” (FREITAS, 2018, p. 920). A necessidade de continuarmos lutando por uma gestão democrática é continuarmos tendo voz, participação e nos tornarmos, efetivamente, agentes da mudança.

O que essa breve análise nos permite compreender é que a avalanche de contrarreformas inspiradas no ideário neoliberal (ou ultraliberal) e levadas às últimas consequências após o golpe de Estado em

Por esses motivos, não podemos deixar de acreditar e lutar por uma educação pública, democrática e socialmente referendada, para que jamais se perca o sentimento de pertença ao local e que todos que façam parte da escola possam lutar, planejar, avaliar e criar condições favoráveis para os sujeitos que ali trabalham e se comprometem.

sentido da redefinição do papel do Estado na educação: “A retirada da escola das mãos do Estado é importante, pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas”.

As implicações desse novo modelo de gestão são inúmeras. A gestão não é um fim em si mesmo, mas um meio cujo principal objetivo é promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Quando a gestão gerencial entra nas escolas públicas, ocorre a fragmentação do trabalho pedagógico; a meritocracia e a concorrência se hegemonomizam e com elas a ruptura de princípios democráticos dentro da escola,

2016 trouxe com força a substituição de *políticas de valorização docente* por *políticas de responsabilização docente*, um receituário para a eficiência dos resultados escolares. Isso também vale para a gestão da escola pública, já que os/as gestores/as também são submetidos a regras competitivas, de ranqueamento, e políticas de bonificação.

As instituições públicas – caso das escolas de Educação Básica – são espaços basilares de construção de conhecimento e também de resistência; são ainda os únicos espaços em que a população pobre pode ser atendida de maneira gratuita e com o compromisso público requerido por meio de seus servidores. Os retrocessos históricos que vivenciamos hoje não só interferem no processo da gestão da escola como também afetam as reorganizações curriculares e processos formativos, retirando do/as gestore/as, professores e professoras a proposição/condução de práticas político-pedagógicas que possam colocar em xeque valores e/ou concepções atinentes à lógica do capital.

Freitas (2018) considera que a agenda de resistência a partir de agora é o combate à privatização das escolas públicas desde a Educação Básica até o Ensino Superior. O que se vê, efetivamente, é uma reforma empresarial na educação brasileira, regulada pelo mercado e pela tentativa de suplantar as contradições e os dissensos.

Logo, ao fazermos tais considerações, entendemos que nos últimos 50 anos já vivenciamos contextos tão ou mais complexos do que este que se estabelece. Abre-se, portanto, um período de *resistência*, de *reflexão*, de *crítica* e *autocrítica* que pode (e deve) fortalecer a luta política, contribuindo para a retomada de um efetivo caminho democrático, especialmente no *chão da escola*, espaço de contradições, mas também de esperança! **US**

notas

1. O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos aos países centrais e periféricos do capital. Foi criado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), durante o Acordo de Bretton Woods, e assinado em julho de 1944 por 45 países, com o intuito de 'reorganizar' a economia mundial pós-guerra.

2. Importante enfatizar que esses dados são de 2010. Em Santa Catarina, por exemplo, recentemente se retomou o processo de eleição direta para diretores das escolas mantidas pelo poder público estadual.

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição de 1988. Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB. In: Romualdo Portela de Oliveira e Theresa Adrião (Orgs.). 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. **Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?** 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ARROYO, M. G. **Ofício do Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia de assistência ao país: educação no Brasil**. Washington: BM, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**, v. 1, nov. 2017.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-32.
- BASTOS, João Baptista. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação**. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 16 ago. 2018.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394/96. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 18 ago. 2018.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República. Brasília, 1995 (Seções 1 a 5).
- BUGUNÇA, Natália da Silva, RUIZ, Maria José Ferreira. **A democratização da gestão escolar no contexto da modernização do Estado**. In: XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, “Desafio atuais para a educação”. 2015, Londrina. Paraná. p. 26-35.
- CASTRO, Alda Maria. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, RS, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.
- DRABACH, Nadia Pedrotti. **Gestão democrática e gestão gerencial: a confluência perversa**. 2010. 59f. Monografia de Especialização. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, Santa Maria/RS, 2010.
- ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SED/ES), 2016. **Bônus por Desempenho**. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/bonus-desempenho>. Acesso em: 17 maio 2018.
- FARIAS, Adriana de Jesus. NASCIMENTO, Rosângela Andrade. A Crise Do Capital e a Redefinição do Papel do Estado como Provedor de Políticas Educacionais. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**. Santos, v. 04, n. 08, p. 225-239, jul./dez. 2012.
- FONSECA, Marília. Projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003.
- FONSECA, Marília. Gestão escolar em tempo de redefinição do papel do Estado. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 185-198, jan. 2009.

referências

- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.
- FREITAS, Luiz Carlos. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBRon-line**, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 906-926, out./dez. 2018
- INEP, 2018. **Censo Escolar**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2019.
- INSTITUTO UNIBANCO. Relatório de Atividades de 2017. Jovem de futuro: valorizando as boas práticas e o diálogo com as juventudes. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2017/principal-programa.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- LIMA, L. C. A **escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo. Cortez, 2003.
- LIMA, Carla C. Gestão democrática ou gerencial: qual é o papel dos gestores escolares? **Pesquisa e debate em educação**. v. 6, n. 1, 2016. p. 168-175.
- LIMA, IANA GOMES; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012.
- MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaídes Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**. Vol. 39, n. 4. Porto Alegre. Out.-dez. 2014.
- PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742012000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 jun. 2020.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas educacionais e a relação público/privado. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalho_encomendado/32%20ra%20%20trabalho%20encomendado%20-%20gt15%20-%20VERA%20MARIA%20VIDAL%20PERON.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista de Debates do Centro de Assessoria e Estudos Urbanos**. 2008, vol. 1, n. 1, p. 1-21.
- SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, ago. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, número 3, set./dez. de 2017, p. 653-662.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et. al.* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2016.

referências

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar seus estudos e pesquisas com os(as) demais. Os textos serão analisados na modalidade *double blind review*.

Objetivos

- Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
- Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
- Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de educação pública e gratuita de ensino e aprendizagem, cultura, artes, ciência e tecnologia;
- Divulgar as lutas, os esforços de organização e as realizações do ANDES-SN;
- Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;
- Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Os artigos e resenhas enviados à *Universidade e Sociedade* serão submetidos à Editoria Executiva e aos conselheiros *ad hoc*. *Universidade e Sociedade* reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar os artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 - Os textos devem ser *inéditos*, observadas as seguintes condições:

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados

em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5, sem campos de cabeçalhos ou rodapés, com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, um breve título e a referência completa da obra resenhada - título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;

1.2 - O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato;

1.3 - Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave;

1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de nov. de 2018), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);

1.5 - As notas, se houver, devem ser apresentadas, no final do texto, numeradas em algarismos arábicos. Evitar notas extensas e numerosas;

2 - Os conceitos e afirmações contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular, são de responsabilidade do(a) autor(a);

3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurrículo (cerca de 10 linhas), no final do texto, e informar **endereço completo com CEP**, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

4 - O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da Revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número;

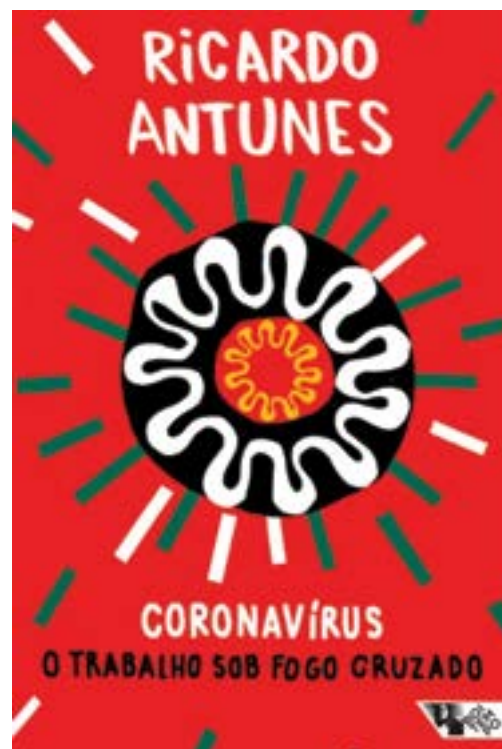
5 - Todos os arquivos de textos deverão ser encaminhados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: andesregsp@uol.com.br;

6 - Artigos e resenhas publicadas dão direito ao recebimento de um exemplar.

TRABALHO E SAÚDE DOCENTE NA PANDEMIA



Título: Coronavírus:
o trabalho sob fogo cruzado
Autor: Ricardo Antunes
Editora: 1. ed. Boitempo
[meio eletrônico], São Paulo, 2020, 25p



A pandemia do capital e o trabalho docente “sob fogo cruzado”

Fabiana Pessanha

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro -
Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP)
E-mail: pessanhafabi@gmail.com

O que se poderá esperar, então, em relação à classe trabalhadora? O que o sistema de “metabolismo antissocial do capital” tem a oferecer à humanidade que depende do seu trabalho para sobreviver?

Ricardo Antunes (2020)

Esta resenha intenciona um diálogo com as reflexões contidas no livro *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*, escrito pelo professor Ricardo Antunes, e encontra-se permeada por um movimento reflexivo sobre os atuais atravessamentos e consequências desastrosas do cenário pandêmico da Covid-19 em nível global.

As questões *O que se poderá esperar, então, em relação à classe trabalhadora?* e *O que o sistema de metabolismo antissocial do capital tem a oferecer à humanidade que depende do seu trabalho para sobreviver?*, destacadas na epígrafe acima, acompanharão a presente resenha, em interlocução com as atuais

condições do trabalho e da grande massa dos trabalhadores que vêm sofrendo impactos dramáticos decorrentes da atual conjuntura das relações capitalistas, em tempos de crise econômica, política, social e humanitária, agravada pelos imperativos da pandemia do novo coronavírus.

Na obra *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*, Ricardo Antunes evidencia a crise do capital à luz da precarização e exploração das relações de trabalho, do contingente de desempregados, trabalhadores informais, da crescente massa terceirizada, intermitente e subutilizada, que vem se tornando cada vez mais numerosa, especialmente nos países mais pobres do

bloco capitalista. Na primeira parte do livro, em sentido introdutório, o subtítulo *O mundo às vésperas da pandemia* oferece um panorama da crise contemporânea nas relações de trabalho diante do capitalismo imperialista, que não apenas se agudiza com a pandemia, mas que já se evidenciava antes dela.

Os subtítulos *O sistema de metabolismo antissocial do capital: sua normalidade é a destrutividade* e *A pandemia do capital e o (des)valor do trabalho* e a pergunta *Qual será o futuro do trabalho?* conduzem o autor em suas argumentações sobre o atual mundo do trabalho que vem assolando os trabalhadores de toda parte do globo capitalista. Por fim, em *Um imperativo vital contra um mundo letal: inventar um novo modo de vida*, além de continuar suas provocações sobre a perversidade do capitalismo e do caos social que atravessamos, o autor anuncia uma esperança de transformação.

Na seção *O sistema de metabolismo antissocial do capital: sua normalidade é a destrutividade*, a metáfora do sistema de metabolismo social, em diálogo com Karl Marx e István Mészáros, é a tônica com a qual o autor explicita a complexa arquitetura que move o sistema autodestrutivo do capital e, dialeticamente, sua autorreprodução. Nesse sistema, a “corrosão do trabalho”, o desemprego estrutural e a precarização cada vez mais extrema das relações trabalhistas – expressa nas formas de terceirizações, “uberização”, trabalho intermitente e contratos temporários, dentre outras, capitaneadas pelas grandes corporações globais do capital internacional – trazem consequências duras para a humanidade, refletindo e refratando o complexo sistema de metabolismo (anti)social do capital, constituído “pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, de modo inter-relacional”.

Em *A pandemia do capital e o (des)valor do trabalho*, o autor problematiza a intensa proliferação da pandemia no solo da crise estrutural do capital, em nível mundial. A inter-relação entre sistema metabólico antissocial do capital, crise estrutural e explosão da pandemia é denominada de “capital pandêmico”, cujos efeitos ampliam e agravam, “ainda mais, o processo de miserabilidade de amplas parcelas da classe trabalhadora que já vivenciavam formas intensas de exploração do trabalho, de precarização, de subemprego e desemprego”. Em seguida, lança mão do

conceito “o privilégio da servidão”, avaliando, criticamente, as principais tendências de precarização das relações trabalhistas contemporâneas, as contrarreformas realizadas pelo ex-presidente Michel Temer, em 2016, e os impactos da chamada indústria 4.0, ou da quarta revolução industrial, no processo de redução do “trabalho vivo” e ampliação monumental do “trabalho morto”, dialogando com Marx na obra *O capital*.

Em *Qual será o futuro do trabalho?*, o autor problematiza dialeticamente a pandemia do coronavírus diante do complexo sistema de metabolismo antissocial do capital. Nesse cenário, ressalta-se os impactos contemporâneos da precarização e “uberização” também no trabalho docente, associados e potencializados pelos desdobramentos da pandemia. Ricardo Antunes tece um viés sobre “uma das principais invenções ‘modernas’ (ou pós-modernas?) do capital: os trabalhos ‘uberizados’”, nos quais estão inseridos centenas de milhares de trabalhadores. Registra-se que muitos docentes da Educação Básica, em todo o país, também vêm sofrendo as “metamorfoses do trabalho, no século XXI”, expressas nas versões digital, online, home office – nas atividades remotas, teletrabalho, expansão da educação a distância (EaD), empreendedorismo, pejotização, flexibilização, informalidade, intermitência, terceirização e perda de direitos –, cenário que já se evidenciava antes da pandemia e que tende a se agravar a partir dela.

Enfim, *Um imperativo vital contra um mundo letal: inventar um novo modo de vida* é a denominação do quinto e último subtítulo, no qual o autor elabora as seguintes perguntas: “O que será do mundo depois da pandemia? Temos alternativas? Quais?”. Essas perguntas, longe de encerrarem as reflexões do autor, projetam a construção de novas reflexões, novos saberes e novas experiências a partir do “fogo cruzado” entre a pandemia do capital e a pandemia viral. Nesse contexto, a despeito de uma alternativa possível diante da necessidade de prevenção e cuidado com a vida durante a pandemia da Covid-19, o que dizer das investidas e intensificações da educação remota, desregulamentada, e seus atravessamentos, entre outros ataques ao fazer e ao trabalho docente, no Brasil, senão que estamos diante de um trabalho sob “fogo cruzado”? **US**

ANDES: 40 anos de luta

Em fevereiro de 2021, o ANDES-SN completará 40 anos de existência como sindicato. À memória desse tempo de lutas e conquistas para o movimento docente da educação superior dedicamos esta reportagem fotográfica.

A coletânea de fotografias dá uma pequena mostra da dinâmica das lutas do sindicato e seus espaços de deliberação, tais como CONADs, congressos, reuniões, atividades de greves, participações em manifestações, eventos, encontros e seminários, entre outros que ajudam a rememorar a história da instituição.

O intuito não é, de forma alguma, mostrar a história do ANDES-SN em sua completude, mas mostrar, de forma leve e ilustrada, alguns momentos da trajetória do sindicato nacional, destacando seu posicionamento político, documentos históricos e imagens do seu acervo, disposto no Centro de Documentação (CEDOC).

1987

Greve das Federais, em 1987, em Brasília-DF



1984

Boletim de março de 1984 sobre as Diretas já!

1988

Bandeira do ANDES-SN no II Congresso Extraordinário do ANDES-SN, em novembro de 1988, no Rio de Janeiro-RJ; congresso onde foi definida a transformação da ANDES em Sindicato Nacional





40 anos
ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

Primeira ata da ANDES de 1981, escrita a mão

1981

Cartaz do III Encontro Nacional das Associações Docentes - ENAD, em 1981, em Campinas-SP, com a pauta de criação da entidade nacional

1982



1983

Cartaz do 1º Congresso da ANDES, em 1982, em Florianópolis-SC

Encontro da Associação Nacional dos docentes de Ensino Superior (ANDES), de 31/01 a 04/02/1983



1989

Greve das Federais, em 1989, Brasília-DF





X Congresso do ANDES-SN, ocorrido de 18 a 23/02/1991, em Curitiba-PR



1990

Sadi Dal-Rosso assina oficialização do registro do ANDES-SN como Sindicato, em 01/03/1990, no Ministério do Trabalho

1991



ANDES-SN na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1993, em Recife-PE

Foto: Hideo

1994

XXVIII CONAD, ocorrido de 30/06 a 04/07/1994, em Recife-PE



Foto: Mauro Barbosa

1993

1995



Lançamento da agência de notícias do ANDES-SN, em 1995, em Brasília-DF

Greve dos SPFs, em 1996, no Rio de Janeiro-RJ



Foto: Guilherme Lessa

1996



Festa de lançamento da revista
Universidade e Sociedade, em 1991,
na sede da ADUEL



Fora Collor, em 1991, Brasília-DF

40 anos
ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS



Negociação da greve, em 1992

1992



I Congresso Nacional de
Educação (I CONED), em
1996, em Brasília-DF



XV Congresso do ANDES-SN,
ocorrido de 01 a 06/02/1996,
em Santa Maria-RS

1997



Manifestação contra os mil dias sem reajuste dos SPFs, em 1997, em Brasília-DF

II Congresso Nacional de Educação (II CONED), em 1997, em Belo Horizonte-MG



Foto: Paulo Cabral



Manifestação dos servidores públicos federais, em 2000, em Brasília-DF



Foto: Júlio César

Notificação de deflagração de greve no protocolo do MEC, em 1998, em Brasília-DF

1998



Reunião do GT Seguridade Social, em 1998, em Brasília-DF

2000



1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, em 2000, em Brasília-DF



I Encontro Nacional sobre assuntos de aposentadoria dos SPFs, em 2000, em Brasília-DF

2001

Marcha da educação, em 2001, em Brasília-DF



Foto: Paulo Cabral

2003



Seminário Nacional de Carreira Docente, em 23 de junho de 2010, em Fortaleza-CE



Acima, manifestação contra a reforma da previdência, em 2003, em Brasília-DF

2010

2011

Cartaz do 30º Congresso do ANDES-SN, que aconteceu de 14 a 20/02/2011, em Uberlândia-MG



Foto: Ronaldo Barroso



Plenária Nacional dos SPFs, em 2003, em Brasília-DF



24º Congresso do ANDES-SN, que ocorreu de 24/02 a 01/03/2005, em Curitiba-PR



2005



XII Encontro Nacional sobre assuntos de aposentadoria, ocorrido de 20 a 22/04/2007, em Brasília-DF

2007

Foto: Bruno Mendes



2013

O ANDES-SN esteve nas ruas com a população durante as jornadas de junho de 2013

XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ASSUNTOS DE APOSENTADORIA DO ANDES-SN

6 A 8 DE NOVEMBRO
DE 2015

ANDES
SINDICATO NACIONAL
DE PROFESSORES



SEDE DA ADUFEPE
AUDITÓRIO PROFESSOR PAULO ROSAS
AV. DAS ECONOMISTAS, 5.141 - UFPE - CIDADE UNIVERSITÁRIA - RECIFE (PE)

Cartaz do XVIII Encontro Nacional de Assuntos de Aposentadoria do ANDES-SN, em 2015, em Recife-PE

2015



38º Congresso do ANDES-SN, que ocorreu de 28/01 a 02/02/2019, em Belém-PA, onde os docentes aprovaram a paridade de gênero para a composição da diretoria do Sindicato Nacional

2019



Foto: ANDES-SN

Relançamento da frente nacional escola sem mordada, em 2019

2020



Cartaz do ANDES-SN sobre o apoio na luta a favor da descriminalização do aborto no Brasil



Foto: Adulfac SSInd.

Ato contra a reforma administrativa, em 2020, em Rio Branco-AC

A luta da ANDES e, posteriormente, do ANDES-SN, sempre foi marcada por uma leitura crítica da realidade. Em tempos de obscurantismo e de ascensão da extrema-direita, de perseguição à educação pública e aos/às educadores/as, de mercantilização da educação e da ciência e tecnologia, desvalorização do pensamento crítico, tentativa de homogeneização da ciência e criminalização dos que lutam, ousamos resistir, ousamos lutar, nas ruas e também na disputa de corações e mentes.



Manifestação do
Ocupa Brasília,
em 2017

2017



1º Seminário
Nacional de EAD
do ANDES-SN, em
2018, no Rio de
Janeiro-RJ



2018



9º CONAD extraordinário, em 2020,
que aconteceu de forma virtual



Reafirmar nosso compromisso com a defesa intransigente da educação pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada, antipatriarcal, anticapacitista, antimachista e antilgbtfóbica é uma das tarefas centrais do atual momento. Não há melhor forma de reafirmar nosso compromisso do que lançar luz às questões centrais do capitalismo dependente e dar visibilidade à luta de classes e à necessária construção de um projeto de educação emancipatória. **US**

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Antonio Gonçalves Filho (APRUMA)

1ª VICE-PRESIDENTE

Qelli Viviane Dias Rocha (ADUFMAT)

2ª VICE-PRESIDENTE

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (ADUFS-SE)

3ª VICE-PRESIDENTE

Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP)

SECRETÁRIA GERAL

Eblin Joseph Farage (ADUFF)

1ª SECRETÁRIA

Caroline de Araújo Lima (ADUNEB)

2ª SECRETÁRIA

Jacqueline Rodrigues de Lima (ADUFG)

3ª SECRETÁRIO

Roberto Camargos Malcher Kanitz (ADUEMG)

1ª TESOUREIRA

Raquel Dias Araújo (SINDUECE)

2ª TESOUREIRO

Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (APRUMA)

3ª TESOUREIRO

Erlando da Silva Rêses (ADUnB)

REGIONAL NORTE I

1ª VICE-PRESIDENTE

Katia de Araújo Lima Vallina (ADUA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Madalena Vange Medeiros do Carmo Borges (SESDUF-RR)

1ª SECRETÁRIA

Maria Rosaria do Carmo (ADUA)

2ª SECRETÁRIO

Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior (SESDUF-RR)

1ª TESOUREIRO

Antonio José Vale da Costa (ADUA)

2ª TESOUREIRO

Bernardo Thiago Paiva Mesquita (SIND-UEA)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTE

Suelene Leite Pavão (ADUFPA)

2ª VICE-PRESIDENTE

Emerson Duarte Monte (SINDUEPA)

1ª SECRETÁRIO

Francisco Orinaldo Pinto Santiago (SINDUFAP)

2ª SECRETÁRIO

Sidney da Silva Lobato (SINDUFAP)

1ª TESOUREIRO

Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA)

2ª TESOUREIRA

Maria Isabel Duarte Rodrigues (ADUFPA)

REGIONAL NORDESTE I

1º VICE-PRESIDENTE

Osmar Gomes de Alencar Junior (ADUFPI)

2º VICE-PRESIDENTE

Célio Ribeiro Coutinho (SINDUECE)

1º SECRETÁRIO

Aurean D'Eça Júnior (APRUMA)

2ª SECRETÁRIA

Filadelfia Carvalho de Sena (ADUFPI)

1ª TESOUREIRA

Zuleide Fernandes de Queiroz (SINDURCA)

2ª TESOUREIRA

Rosilda Silva Dias (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE II

1º VICE-PRESIDENTE

Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG)

2ª VICE-PRESIDENTE

Cristine Hirsch Monteiro (ADUFPB)

1º SECRETÁRIO

Alexsandro Donato Carvalho (ADFURN)

2º SECRETÁRIO

Gilmar Barbosa Guedes (ADURN)

1º TESOUREIRO

Renato Machado Saldanha (ADUFEPE)

2º TESOUREIRO

Cauê Guion de Almeida (ADUFERPE)

REGIONAL NORDESTE III

1º VICE-PRESIDENTE

Luiz Henrique dos Santos Blume (ADUSC)

2º VICE-PRESIDENTE

Benedito Carlos Libório Caires Araújo (ADUFS)

1º SECRETÁRIO

Vinicius Correia Santos (ADUSB)

2º SECRETÁRIO

Marcos Antônio da Silva Pedroso (ADUFS)

1º TESOUREIRO

José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB)

2ª TESOUREIRA

Sandra Maria Marinho Siqueira (APUB)

REGIONAL PLANALTO

1º VICE-PRESIDENTE

Maurício Alves da Silva (SESDUFT)

2º VICE-PRESIDENTE

Fernando Lacerda Júnior (ADUFG)

1º SECRETÁRIO

Gilberto Correia da Silva (APUG)

2º SECRETÁRIO

Carlos Augusto de Oliveira Diniz (ADCAJ)

1ª TESOUREIRA

Camila Aparecida de Campos (ADCAC)

2º TESOUREIRO

Hugo Leonardo Fonseca da Silva (ADUFG)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Reginaldo Silva de Araujo (ADUFMAT)

2ª VICE-PRESIDENTE
Roseli Rocha (ADUEMS)

1ª SECRETÁRIA
Gisele Mocci - Haya Del Bel (ADUFMAT)

2º SECRETÁRIO
Marcilio Rodrigues Lucas (ADUFDOURADOS)

1º TESOUREIRO
Maurício Farias Couto (ADUFMAT)

2ª TESOUREIRA
Thielide Verônica da Silva Pavanelli Troian (ADUNEMAT)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Antonio Libério de Borba (SINDCEFET-MG)

2º VICE-PRESIDENTE
Ricardo Roberto Behr (ADUFES)

1º SECRETÁRIO
João Antônio Corrêa Filho (ADUFSJ)

2º SECRETÁRIA
Joacir Teixeira de Melo (APES-JF)

1º TESOUREIRO
Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP)

2º TESOUREIRO
Júlio Silvio de Sousa Bueno Filho (ADUFLA)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTE
Mariana Trotta Dallalana Quintans (ADUFRJ)

2ª VICE-PRESIDENTE
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (ADUFF)

1º SECRETÁRIO
Dan Gabriel D'Onofre Andrade Silva Cordeiro (ADUR-RJ)

2º SECRETÁRIO
Ricardo André Avelar da Nóbrega (SESDUENF)

1ª TESOUREIRA
Rosineide Cristina de Freitas (ASDUEJ)

2ª TESOUREIRA
Camila Maria dos Santos Moraes (ADUNIRIO)

REGIONAL SÃO PAULO

1º VICE-PRESIDENTE
Rodrigo Medina Zagni (ADUNIFESP)

2º VICE-PRESIDENTE
Osvaldo Luis Angel Coggiola (ADUSP)

1º SECRETÁRIO
Eduardo Pinto e Silva (ADUFSCAR)

2º SECRETÁRIO
Luiz Augusto Normanha Lima (ADUNESP)

1ª TESOUREIRA
Ana Paula Santiago do Nascimento (ADUNIFESP)

2ª TESOUREIRA
Jane Barros Almeida (Secretaria Regional SP)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE
Silvana Heidemann Rocha (SINDUTF-PR)

2ª VICE-PRESIDENTE
Adriana Hessel Dalagassa (APUFPR)

1º SECRETÁRIO
Daniel Luiz Nedel (SESUNILA)

2ª SECRETÁRIA
Bartira Cabral da Silveira Grandi (SSind do ANDES-SN na UFSC)

1ª TESOUREIRA
Maria Suely Soares (APUFPR)

2º TESOUREIRO
Fernando Humel Lafratta (APRUDESC)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDUFMS)

2º VICE-PRESIDENTE
Caiuá Cardoso Al-Alam (SESUNIPAMPA)

1º SECRETÁRIO
Günter Tlajja Leinitz (SSind do ANDES-SN na UFRGS)

2º SECRETÁRIO
Robert Charles Ponge (Sec. Regional RS)

1º TESOUREIRO
Mário Augusto Correia San Segundo (Sec. Regional Rio Grande do Sul)

2º TESOUREIRO
Gustavo Borba de Miranda (APROFURG)

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTA
Rivânia Lucia Moura de Assis (UERN)

1º VICE-PRESIDENTE
Milton Pinheiro (UNEB)

2ª VICE-PRESIDENTA
Zuleide Fernandes de Queiroz (URCA)

3º VICE-PRESIDENTE
Luiz Araujo (UNB)

SECRETÁRIA GERAL
Maria Regina de Avila Moreira (UFSC)

1º SECRETÁRIO
Rodrigo Medina Zagni (UNIFESP)

2ª SECRETÁRIA
Francieli Rebelatto (UNILA)

3º SECRETÁRIO
Luiz Henrique dos Santos Blume (UESC)

1º TESOUREIRO
Amauri Fragoso de Medeiros (UFCG)

2ª TESOUREIRA
Sirliane de Souza Paiva (UFMA)

3ª TESOUREIRA
Jennifer Susan Webb Santos (UFPA)

REGIONAL NORTE I

1ª VICE-PRESIDENTA
Milena Fernandes Barroso (UFAM)

2º VICE-PRESIDENTE
José Sávio da Costa Maia (UFAC)

1ª SECRETÁRIA
Marilsa Miranda de Souza (UNIR)

2ª SECRETÁRIA
Madge Porto Cruz (UFAC)

1ª TESOUREIRA
Gardênia de Souza Furtado Lemos (UFG)

2ª TESOUREIRA
Mariana Cunha Pereira (UFRR)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTA
Joselene Ferreira Mota (UFPA)

2º VICE-PRESIDENTE
Rigler da Costa Aragão (UNIFESSPA)

1ª SECRETÁRIA
Zaira Vakeska Dantas da Fonseca (UEPA)

2ª SECRETÁRIA
Sueli Pinheiro da Silva (UEPA)

1ª TESOUREIRA
Andréa Cristina Cunha Matos (UFPA)

2ª TESOUREIRA
Dulcidea da Conceição (UFRA)

REGIONAL NORDESTE I

1ª VICE-PRESIDENTA
Sambara Paula Francelino Ribeiro (UECE)

2º VICE-PRESIDENTE
Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (UFMA)

1º SECRETÁRIO
Gisvaldo Oliveira da Silva (UESPI)

2ª SECRETÁRIA
Olívia Dias de Araujo (UFPI)

1º TESOUREIRO
Luiz Eduardo Neves dos Santos (UFMA)

2º TESOUREIRO
Carlos Diego Rodrigues (UFC)

REGIONAL NORDESTE II

1ª VICE-PRESIDENTA
Cristine Hirsch Monteiro (UFPB)

2º VICE-PRESIDENTE
Alexsandro Donato Carvalho (UERN)

1º SECRETÁRIO
Nelson Aleixo da Silva Júnior (UEPB)

2ª SECRETÁRIA
Jusciane da Costa e Silva (UFERSA)

1º TESOUREIRO
Marco Antonio Fidalgo Amorim (UFPE)

2º TESOUREIRO
Cauê Guion de Almeida (ADUFERPE)

REGIONAL NORDESTE III

1º VICE-PRESIDENTE
Marcos Antonio Tavares Soares (UESB)

2ª VICE-PRESIDENTA
Sandra Maria Marinho Siqueira (UFBA)

1ª SECRETÁRIA
Zózina Maria Rocha de Almeida (UNEB)

2ª SECRETÁRIA
Reinalda Souza Oliveira (UEFS)

1º TESOUREIRO
Marcos Antônio da Silva Pedroso (UFS)

2º TESOUREIRO
Carlos Vitório de Oliveira (UESC)

REGIONAL PLANALTO

1ª VICE-PRESIDENTA
Neila Nunes de Souza (UFT)

2º VICE-PRESIDENTE
Luis Augusto Vieira (UFG)

1º SECRETÁRIO
Fernando César Paulino Pereira (UFG-Catalão)

2º SECRETÁRIO
Paulo Henrique Costa Mattos (UNIRG)

1ª TESOUREIRA
Camila Aparecida de Campos (ADCAC)

2ª TESOUREIRA
Helga Maria Martins de Paula (UFG-Jataí/UFJ)

REGIONAL PANTANAL

1ª VICE-PRESIDENTA
Raquel de Brito Sousa (UFMT)

2ª VICE-PRESIDENTA
Adma Cristhina Salles de Oliveira (UEMS)

1ª SECRETÁRIA
Haya Del Bel (UFMT)

2º SECRETÁRIO
Cláudio Freire de Souza (UFGD)

1º TESOUREIRO
Breno Ricardo Guimarães Santos (UFMT)

2º TESOUREIRO
Luís Antônio Shigueharu Ohira (UNEMAT)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Mario Mariano Ruiz Cardoso (UFVJM)

2ª VICE-PRESIDENTA
Renata Rena Rodrigues (UFV)

1º SECRETÁRIO
Gustavo Seferian Scheffer Machado (UFMG)

2ª SECRETÁRIA
Cláudia Lúcia da Costa (UFU)

1º TESOUREIRO
Ricardo Roberto Behr (UFES)

2ª TESOUREIRA
Clarissa Rodrigues (UFOP)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTA
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (UFF)

2ª VICE-PRESIDENTA
Rosineide Cristina de Freitas (UERJ)

1ª SECRETÁRIA
Camila Maria dos Santos Moraes (UNIRIO)

2º SECRETÁRIO
Markos Klemz Guerrero (UFRJ)

1ª TESOUREIRA
Sonia Lucio Rodrigues de Lima (UFF)

2ª TESOUREIRA
Grasiela Cristina da Cunha Baruco (UFRRJ)

REGIONAL SÃO PAULO

1º VICE-PRESIDENTE
Osvaldo Luis Angel Coggiola (USP)

2ª VICE-PRESIDENTA
Ana Paula Santigo do Nascimento (UNIFESP)

1ª SECRETÁRIA
Michele Schultz Ramos (USP)

2º SECRETÁRIO
Eduardo Pinto e Silva (UFSCAR)

1º TESOUREIRO
César Augusto Minto (USP)

2ª TESOUREIRA
Débora Burini (UFSCAR)

REGIONAL SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Edmilson Aparecido da Silva (UEM)

2ª VICE-PRESIDENTA
Edivane de Jesus (UFSC)

1º SECRETÁRIO
Fernando Correa Prado (UNILA)

2ª SECRETÁRIA
Sílvia Alapanian (UEL)

1º TESOUREIRO
Altemir José Borges (UTFPR)

2º TESOUREIRO
Gilberto Grassi Calil (UNIOESTE)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDUFMS)

2ª VICE-PRESIDENTA
Manuela Finokiet (IFRS)

1º SECRETÁRIO
Cesar André Luiz Beras (UNIPAMPA)

2ª SECRETÁRIA
Sueli Maria Goulart Silva (UFRGS)

1º TESOUREIRO
Cristiano Ruiz Engelke (FURG)

2ª TESOUREIRA
Flávia Carvalho Chagas (UFPEL)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - CEP 70302-914

Tel.: (61) 3962-8400

E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Av. Djalma Batista, 1719, Prédio Atlantic Tower, Torre Business, Sala 604 - Chapada - Manaus - AM - CEP 69050-010

Tel.: (92) 3237-5189

E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II

Av. Augusto Correia, 1 - Guamá - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações - Altos

Caixa Postal 8603 - Belém - PA - CEP 66075-110

Tel.: (91) 3259-8631

E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I

Rua Tereza Cristina, 2266, Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - CEP 60015-038

Tel.: (85) 3283-8751

E-mail: andesne1@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - CEP 52020-160

Tel.: (81) 3037-6637

E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Anita Garibaldi, 1279, Edifício Ernesto Weckerle, Sala 302, 1632 - Federação - Salvador - BA - CEP 40210-750

Tel.: (71) 3264-2955 / (71) 3264-3063

Email: andesne3andes@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

Av. Afonso Pena, 867, Salas 1012 a 1014 - Belo Horizonte - MG - CEP 30130-002

Tel.: (31) 3224-8446

E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Alameda Botafogo, 136, Quadra A, Lt. 10, Casa 01 - Centro - Goiânia - GO - CEP 74030-020

Tel.: (62) 3213-3880

E-mail: andesrp@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Rua 34 NR Casa 9 - Boa Esperança - Cuiabá - MT - CEP 78068-445

Tel.: (65) 3627-7304 / (65) 3627-6777

Email: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - CEP 05410-010

Tel.: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277, Sala 1408 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20040-904

Tel.: (21) 2510-4242

E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - CEP 80420-080

Tel.: (41) 3324-6164

E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES-SN - SINDIPROL/ADUEL

Praga La Salle, 83 - Jd. Canadá - Londrina - PR - CEP 86020-480

Tel.: (43) 3324-3995 / (43) 99994-3995

E-mail: sindicato@sindiproladuel.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

Av. Protásio Alves, 2657, Sala 303 - Petrópolis - Porto Alegre - RS - CEP 90410-002

Tel.: (51) 3061-5111

E-mail: andesrs@andes.org.br



#FIQUE EM CASA

A VIDA VALE MAIS QUE OS LUCROS!

ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS



Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade

www.andes.org.br