

PROJETO NEOLIBERAL, ENSINO REMOTO E PANDEMIA: PROFESSORES ENTRE O LUTO E A LUTA

PROYECTO NEOLIBERAL, ENSEÑANZA REMOTA Y PANDEMIA: MAESTROS ENTRE EL DUELO Y LA LUCHA

NEOLIBERAL PROJECT, REMOTE EDUCATION AND PANDEMIC: TEACHERS BETWEEN MOURNING AND STRUGGLE

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43547>

Juliana Iglesias Melim¹

Lívia de Cássia Godoi Moraes²

Resumo: O artigo tem por objetivo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental sobre a educação no Brasil, apresentar hipóteses e reflexões sobre a implementação ensino remoto no contexto da pandemia de covid-19. Através do materialismo histórico dialético, buscou-se desvendar determinações desse processo recente em um plano histórico mais amplo, de interesses e políticas educacionais de cariz neoliberal. A principal hipótese é a de que há um projeto em curso que privilegia a educação à distância como forma de desqualificação e apagamento dos professores/as enquanto potencial crítico e de luta. A implementação do ensino remoto em meio à crise sanitária seria um laboratório, bem como um acelerador do projeto do capital para a educação.

Palavras-chave: pandemia de covid-19; ensino remoto; educação à distância; política educacional; reconversão docente

Resumen: El artículo tiene como objetivo, a partir de una investigación bibliográfica y documental sobre la educación en Brasil, presentar hipótesis y reflexiones sobre la implementación de la enseñanza a distancia en el contexto de la pandemia del covid-19. A través del materialismo histórico dialéctico, buscamos desvelar determinaciones de este proceso reciente en un plano histórico más amplio, de intereses y políticas educativas neoliberales. La hipótesis principal es que existe un proyecto en marcha que favorece la educación a distancia como forma de descalificar y borrar a los docentes como potencial crítico y combativo. La implementación de la educación a distancia en medio de la crisis de salud sería un laboratorio, así como un acelerador del proyecto capital para la educación.

Palabras clave: pandemia de covid-19; enseñanza a distancia; educación a distancia; política educativa; reconversión de maestros

Abstract: The article aims, based on bibliographic and documentary research on education in Brazil, to present hypotheses and reflections on the implementation of remote education in the context of the covid-19 pandemic. Through dialectical historical materialism, we sought to unveil determinations of this recent process on a larger historical plane of neoliberal educational interests and policies. The main hypothesis is that there is an ongoing project that favors distance education as a way of disqualifying and erasing teachers as a critical and fighting potential. The implementation of remote education in the midst of the health crisis would be a laboratory, as well as an accelerator of the capital project for education

Keywords: covid-19 pandemic; remote teaching; distance education; educational policy; teacher retraining

Introdução

A pandemia, a agudização da crise econômica e social, os ataques à educação pública e a implementação do chamado ensino remoto são questões que desafiam o olhar científico e comprometido com os interesses e demandas da classe trabalhadora nesse momento histórico.

O indispensável uso de máscaras como estratégia de prevenção ao contágio do novo coronavírus, realçou a necessidade de nos expressarmos pelos olhos. Os olhos ganham evidência e manifestam a dor dos sintomas, da perda de pessoas queridas, o sorriso escondido e a indignação diante da política consciente e planejada do governo genocida de Bolsonaro/Mourão. Os olhares, guiados pela ciência, se espantam e se revoltam contra o negacionismo e os incessantes ataques aos direitos sociais conquistados com muita luta no Brasil.

Na educação, especialmente na educação superior - essa que uma parcela muito pequena de brasileiros/as acessa -, antes mesmo da pandemia já se observava duros ataques às universidades públicas e aos trabalhadores/as do funcionalismo público. E se enganou, quem pensou que esses ataques ficariam em suspenso devido a pandemia. Com quase um ano de crise sanitária novas ofensivas se combinaram à Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), à “reforma” da previdência e ao autoritarismo do governo federal que fere a autonomia universitária.

A partir de ampla pesquisa bibliográfica e documental, associada ao levantamento de dados estatísticos sobre a educação no Brasil, apresentaremos algumas reflexões e hipóteses sobre a implementação do chamado ensino remoto, ou ensino por meio digital, no contexto da pandemia. Apontaremos suas diferenças, mas também os fios que o conectam ao projeto de expansão do ensino à distância nos países da periferia do capitalismo. Trataremos das tendências que se manifestam no momento atual, de uma educação sem professores/as, problematizando os impactos no trabalho docente e na formação da classe trabalhadora.

Dessa forma, esta produção teórica convida aqueles e aquelas que não fecharam seus olhos para a realidade, a reparar. Parafraseando José Saramago, em sua obra *Ensaio sobre a Cegueira*: “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”, voltaremos nosso olhar para reparar além do imediato e superficial, em consonância com o materialismo histórico dialético, pelo qual se busca analisar as determinações da essência. Além do “excepcional e temporário”, realizando aproximações sucessivas que nos possibilitem captar o movimento do real e contribuir para o deciframento do que se esconde por trás da máscara do ensino remoto.

Ensino à Distância e Ensino Remoto: (Des)conexões

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação pelo novo coronavírus como pandemia. Passados 11 meses, mais de 2 milhões de vidas ceifadas no mundo, mais de 200 mil mortes somente no Brasil, é possível desmistificar o mito da democracia do vírus se observarmos os impactos da crise sanitária, sobretudo nos segmentos mais

explorados e oprimidos da classe trabalhadora.

O Brasil possui 57 milhões de residências sem acesso a rede de esgoto, 24 milhões sem água encanada e 15 milhões sem coleta de lixo (IBGE, 2018). Além disso, o histórico sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS) pelos diferentes governos e uma inexpressiva política pública de segurança alimentar já colocam em desvantagem milhares de brasileiros/as frente à uma doença infecciosa que pode ter a sua transmissão e os seus sintomas minorados com cuidados higiênicos e imunidade fortalecida.

A crise sanitária também contribuiu para acirrar a crise econômica e social que já delineavam altos índices de desigualdades sociais, de raça, gênero e orientação sexual, neste país que em sua formação social combinou, e ainda combina, violentamente exploração e opressão. No terceiro trimestre de 2020 alcançamos a taxa de 14,1 milhões de pessoas desempregadas. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Covid) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) durante a pandemia indicam que 68% dos trabalhadores/as que ficaram sem trabalho no segundo semestre de 2020 (quase 9 milhões) atuavam em postos informais. Até o fim de 2019 essa categoria representava 38 milhões de pessoas. Isso significa que na “vida real” muitos brasileiros/as foram dispensados/as durante a pandemia e que, por serem trabalhadores informais, não tiveram direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), ao seguro desemprego, ao acerto pelo tempo trabalhado, ao pagamento de férias e 13º salário, ou qualquer outro direito garantido para aqueles/as que possuem carteira de trabalho assinada. Não restam dúvidas que a “Reforma” Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e a consequente flexibilização das leis trabalhistas, contribuíram para aumentar a informalidade no país e que durante a pandemia essa questão se apresenta de forma mais grave.

Diante desses dados, a única medida conduzida pelo governo federal após muita pressão dos movimentos sociais e de parlamentares da oposição foi o Auxílio Emergencial, que inicialmente garantiu uma renda de R\$600,00 reais para aqueles/as que durante a pandemia tiveram sua renda/atividade econômica afetada, mas que depois foi reduzido para R\$300,00 e foi encerrado no final de 2020, muito embora a situação pandêmica permaneça. O fim do Auxílio Emergencial impactou nas condições de vida de 67 milhões de beneficiários/as e devolveu para a pobreza absoluta 5% da população que estava sobrevivendo apenas com o recurso do auxílio.

No campo da educação, a pandemia e a política econômica ultraneoliberal de Bolsonaro e Paulo Guedes, reforçaram os ataques às universidades públicas e aos/às servidores/as públicos. A pandemia, devido ao necessário distanciamento social, também contribuiu para frear, ainda que no seu primeiro momento, as movimentações da classe em defesa da educação pública, laica e de qualidade. Importante lembrarmos que presenciávamos um ascenso das lutas contra o atual governo com a nomeada “tsunami da educação” e, no caso, da educação superior, se gestava uma greve na base das universidades públicas e institutos federais.

Com a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino de todo país, tivemos em 17 de março de 2020 a publicação da Portaria nº 343 por parte do Ministério da Educação (MEC) que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação

de pandemia no Brasil. A pressão para que a educação “não parasse” acelerou, através de iniciativas pouco organizadas e muito anti-democráticas por parte dos gestores, a implementação do chamado ensino remoto nos diferentes níveis de educação e nas instituições públicas e privadas.

Neste interregno, muito se falou sobre a excepcionalidade e a temporalidade desse formato de ensino e muito também se delimitou as diferenças entre o ensino remoto e o ensino à distância. Sim, esses são formatos distintos de ensino, mas se nos atentarmos para o processo histórico de criação e expansão do ensino de graduação à distância no Brasil e as tendências que se manifestam no tempo presente, podemos identificar fios de conexão entre o momento excepcional e o projeto em curso para consolidação da modalidade de ensino mediada por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Para melhor compreendermos as (des)conexões existentes nesse debate, faz-se fundamental, primeiramente, demarcarmos o ensino à distância como um projeto receitado pelos organismos internacionais e implementado pelos governos nacionais para a educação dos países da periferia do capital.

Na realidade brasileira, podemos localizar a institucionalização e a expansão do ensino de graduação à distância a partir do processo histórico que ensejou na contrarreforma do Estado num cenário marcado pela mundialização, financeirização do capital e pela reestruturação produtiva. Dessa maneira, a defesa do ensino à distância se associa diretamente com a dinâmica atual do capital em crise que necessita expandir seus mercados, e, na particularidade brasileira, se adensa à redução do Estado na execução das políticas sociais, ao desfinanciamento e às parcerias público-privadas, impulsionando a privatização no interior das universidades públicas, o aprofundamento do empresariamento da educação superior e a lógica dominante de aligeiramento e massificação da formação. Esses processos atravessaram os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1994-2002), bem como os governos petistas (Lula e Dilma, 2003-2016), que inclusive diversificaram e consolidaram o ensino de graduação à distância em todo país, projeto que seguiu no governo Temer (2016-2018) e, atualmente, com Bolsonaro (2019-atual).

A expansão dessa modalidade de ensino tem se configurado nos últimos anos uma das principais políticas receitadas pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, a UNESCO e a OMC que reforçam em seus documentos o discurso da suposta “democratização do ensino”. Nesse caminho, Lima (2007) nos alerta que uma reflexão cuidadosa deve demonstrar que o ensino de graduação à distância, pela sua forma e conteúdo, constitui-se “em mais uma estratégia de privatização da educação, configurando-a como um promissor ‘mercado educacional’, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus (2007, p. 81).

Nesse sentido, as mudanças que foram e são conduzidas na política de educação e, sobretudo, na política de educação superior, ocorrem a partir de três necessidades do capital: 1) a subordinação da ciência à lógica mercantil, 2) a constituição de novos campos de lucratividade e 3) a construção de estratégias de obtenção do consenso em torno do projeto burguês em tempos de hegemonia neoliberal.

Assim, o principal momento dos processos de contrarreforma da educação superior³ entendida como parte da contrarreforma do Estado em curso no país, pode ser situada nos anos 1990, durante a gestão de FHC. A bibliografia crítica nos indica que nesta fase do capitalismo, o capital intensifica sua

busca por estratégias de enfrentamento à crise que possam gerar cada vez mais lucros, demudando assim todas as esferas da vida social em áreas lucrativas. Observa-se uma estreita relação entre a burguesia nacional e o grande capital internacional, ou seja, os interesses estrangeiros vinculados ao capital encontrarão guarida no interior do Estado dirigido pela burguesia. Dessa maneira, o Estado brasileiro será peça-chave para a consolidação do projeto do capital e irá intervir, especialmente, em duas direções: 1) atacando a autonomia da universidade pública e, 2) viabilizando as condições para expansão do ensino superior privado.

O documento: “O Ensino Superior: as lições derivadas da experiência”⁴, publicado pelo Banco Mundial em 1994, foi um marco para os países da periferia do capitalismo e apresentou um modelo ideal de ensino superior a partir da experiência chilena, determinando um padrão subalterno para a educação nesses países.

O pressuposto do referido documento era que a educação superior também estava em crise e por isso precisava ser “reformada”. A receita se sustentava em quatro principais eixos: a diversificação dos tipos de instituição de ensino, de forma a não priorizar as características de uma instituição universitária, mas sim terciária ou pós-secundária⁵; o incentivo à diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; a redefinição da função do governo no ensino superior; e a adoção de políticas destinadas a melhorar a qualidade e a equidade do ensino superior. A política de educação superior ganhou assim uma racionalidade nova sustentada pelo crescimento do setor privado e pela privatização interna nas instituições públicas que foi sendo consolidada através de ações e regulamentações de todos os governos, apresentando configurações mais amadurecidas no atual momento histórico.

Para que o primeiro eixo pudesse ser alcançado, o Banco Mundial preconizou a expansão do ensino privado. Tratava-se de ampliar o acesso direcionado principalmente às instituições privadas não universitárias que não precisam cumprir a exigência legal de desenvolver de forma articulada atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o documento apresentou vários formatos de cursos terciários como politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community colleges* e programas de ensino à distância, que exigem menores investimentos e são mais atrativos para o mercado.

O “sistema de educação terciária”, almejava, em verdade, “conferir maior organicidade [...] ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista por ele impulsionado” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 118), caracterizando o aligeiramento da formação profissional e a certificação em larga escala.

Nesse contexto, coube ao Estado a aprovação de uma série de normatizações capazes de evitar o controle das mensalidades e de regulamentar uma política de autorização, reconhecimento, fiscalização e avaliação dos cursos e das próprias instituições de forma a garantir o pleno desenvolvimento do mercado e a lucratividade dos seus investidores. Para tanto, os incentivos fiscais por parte do Estado foram e continuam sendo fundamentais sob a justificativa de que no ensino privado o “custo” do estudante é mais baixo e, com isso, é mais eficiente o Estado conceder incentivos públicos para a abertura de novas matrículas no setor privado. O principal objetivo foi instituir condições de igualdade de financiamento

público para as instituições de ensino públicas e privadas, ou seja, tanto a educação pública quanto a privada podem acessar os recursos públicos. Essa estratégia se relaciona com o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços assinado pelos membros da OMC – Organização Mundial do Comércio em 1995, do qual o Brasil foi signatário. Tal Acordo inseriu a educação como serviço em bases comerciais afirmando o entendimento que “se o governo oferecer cursos que outros provedores privados também oferecem, ele estará em concorrência com esses outros provedores [...] e como ele tem financiamento público, pelas leis que regem o comércio isso seria uma concorrência desleal, portanto sujeita a sanções da OMC” (SIQUEIRA, 2004, p. 56). Assim, o critério que deve balizar o acesso das instituições de ensino aos recursos públicos será, de acordo com o Banco Mundial, a qualidade dessas instituições.

O segundo eixo apresentado pelo Banco Mundial - diversificação do financiamento das instituições públicas -, orientava reduzir a intervenção do Estado no seu custeio, reforçando a ideia de Estado Mínimo para a garantia dos direitos sociais tão viva no projeto neoliberal. Aqui as principais estratégias foram o incentivo à entrada de capitais privados nas instituições públicas, a garantia de assistência estudantil focalizada nos estudantes mais empobrecidos e com boas notas e o melhor gerenciamento dos recursos institucionais, a partir de uma lógica gerencial/empresarial da administração. A abertura das instituições públicas de ensino ao capital privado ocorreu a partir de três principais ações: 1) aumento da participação dos estudantes no custeio da universidade, ou seja, o fim da gratuidade para o Banco Mundial possibilita que os/as estudantes finalizem seus estudos mais rapidamente e escolham com mais responsabilidade e certeza seus cursos; 2) financiamento de ex-estudantes e da indústria privada ou instituições externas; e 3) abertura/expansão de cursos pagos, pesquisas encomendadas por empresas privadas, editais privados e serviços de consultoria. O documento do Banco Mundial indicava que pelo menos 30% dos recursos das universidades públicas deveriam ser oriundos de arrecadação própria, o que basicamente seria a partir da sua mercantilização e da sua abertura ao capital privado. O cumprimento dessas diretrizes, materializadas através de normativas e projetos/programas fez com que o Estado brasileiro repassasse, cada vez menos recursos para essas instituições, enfraquecendo com isso a autonomia universitária e sua caracterização enquanto instituição pública a serviço da sociedade.

Já o terceiro eixo estava diretamente imbricado ao segundo visto que a redefinição das funções do governo reforçou, neste caso, o seu afastamento e a expansão da privatização da educação superior no país. Para o Banco Mundial, “em lugar de exercer um controle direto, a função do governo passa a ser de proporcionar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições públicas e privadas do nível terciário” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 10, tradução nossa). Isso significava que o Estado deveria passar de executor a regulador, oferecendo as mesmas condições para as instituições públicas e privadas, especialmente no que se refere ao financiamento. Conforme já assinalado, o critério da qualidade passa a ser a régua para medir esse processo. Nesse caso, a acreditação, ou seja, a verificação da qualidade deve ser executada pelos governos ou por instituições privadas de acreditação ou associações profissionais que desempenhem essa função.

O Banco Mundial também afirmava a necessidade das universidades públicas terem maior

autonomia. Entretanto, a autonomia defendida por eles parte da prerrogativa dessas instituições poderem estabelecer taxas e mensalidades, contratar e despedir pessoal e executar livremente o orçamento que lhe é garantido. O controle do Estado deveria acontecer apenas no processo de avaliação das mesmas. O último eixo do documento dizia respeito exatamente à qualidade, adaptabilidade e equidade. Nesse ponto o Banco Mundial definiu quais são os parâmetros de verificação da qualidade, critério que passaria a balizar o repasse dos recursos públicos para as instituições. Uma maior qualidade no ensino e na pesquisa passava, obrigatoriamente por uma maior adaptação do ensino pós-secundário às exigências do mercado de trabalho. A qualidade deveria ser medida pelas avaliações internas e externas, contudo, o documento não apresentou com nitidez quais os critérios que devem ser referências para essas avaliações.

O que fica evidente é que a partir dessas orientações a educação deverá se direcionar para atender às demandas do mercado de trabalho, este que se sustenta na reestruturação produtiva, visto que “em um contexto de estratégias de crescimento econômico baseadas em inovações tecnológicas tem importância fundamental que as instituições a cargo dos programas avançados de ensino e pesquisa contem com a orientação de representantes do setor produtivo” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 12, tradução nossa). O Banco Mundial finalizou recomendando a presença de representantes do setor produtivo nos conselhos administrativos de instituições públicas e privadas para “assegurar a pertinência dos programas acadêmicos” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 12, tradução nossa). Ou seja, as alterações no processo produtivo e seus impactos no mundo do trabalho exigem um determinado perfil de trabalhador que se submeta acriticamente à flexibilização das relações e dos contratos de trabalho e que “colabore” com os processos de busca pelos superlucros e, nesse sentido, as instituições de ensino superior devem direcionar a formação profissional, prioritariamente, para os interesses do mercado.

Assim, podemos afirmar que as orientações do Banco Mundial induziram importantes mudanças na educação superior brasileira através de profundas alterações na sua estrutura jurídica e grandes incentivos ao crescimento do setor privado. Ressalte-se a direção privatista e comprometida com as diretrizes do Banco Mundial, de documentos e projetos/programas como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES, 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), o Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2005), o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (MLCT&I, 2016), a proposta do Future-se: institutos e universidades empreendedoras e inovadoras (2019), e etc.⁶

Pode-se observar que a submissão às políticas dos organismos internacionais tem sido além de uma opção política, uma ação planejada e consciente da classe dominante de cada formação social dependente, que passa a determinar como responsabilidade do Estado a criação das bases jurídico-institucionais que favoreçam as parcerias com a iniciativa privada, transmutando, dessa forma, a educação de direito social em “serviço público não estatal”⁷.

Nessa perspectiva, a educação e, particularmente, a educação superior passa por um evidente processo empresariamento.

[...] Em vez do controle direto, a função do governo passa a ser a de criar, mediante políticas, um ambiente favorável às instituições públicas e privadas de ensino superior. [...] Uma conclusão importante da análise dos casos exitosos é que [...] alguns países também deram incentivos financeiros para estimular o estabelecimento de instituições privadas, uma vez que isto constitui um modo de ampliar as matrículas a um custo menor para os cofres públicos (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 10 – 7, tradução nossa).

Seguindo à risca a receita dos organismos internacionais, em 1993, o MEC e o Ministério das Comunicações assumiram um protocolo para a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância - Brasil EaD, que teve como objetivo articular as ações na área desenvolvendo o ensino à distância (LIMA, 2007). Até meados da década de 1990 essa modalidade era utilizada no Brasil em cursos profissionalizantes e de complementação de estudos. A partir desse período, com a ampliação da internet, iniciou-se uma política nacional de educação superior à distância. Um marco fundamental para sua institucionalização foi, em 1996, a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC)⁸ e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o Art. 80 formulado para incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Todavia, apenas em 2005 o Art. 80 da LDB foi regulamentado, pelos Decretos Presidenciais nº 5.622/2005, revogado pelo Decreto nº 9.057/2017 e pelo Decreto nº 5.773/2006, revogado pelo Decreto nº 9.235/2017.

O Brasil vai estruturando um modelo de universidade aberta e virtual por cima dos intensos processos de sucateamento e desfinanciamento da educação superior pública presencial, diminuindo ou anulando a função social da universidade e se distanciando cada vez mais do tripé indissociável e tão caro à formação profissional entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A introdução das TICs no Brasil, segundo Lima (2006, p.6), teve finalidade diversa daquela dos países centrais, enquanto nestes cabe ao EaD adicionar novas possibilidades aos processos pedagógicos; no Brasil, esta modalidade de ensino tem como objetivo principal

[...] configurar estratégias de substituição tecnológica, nas quais a ênfase é posta na formação de professores à distância, identificada por sua vez, à certificação em massa. Neste sentido, a ênfase está na substituição gradual da formação de professores voltados para a atuação nesta modalidade de ensino em detrimento do ensino presencial. Desse modo, [...] os principais programas da SEED estão diretamente relacionados com a formação e treinamento em serviço de professores [...]. A referida autora também irá argumentar que a defesa da expansão do ensino à distância foi sustentada na ideologia da sociedade tecnológica em que cada indivíduo deve investir na sua formação para se inserir no mercado de trabalho. Num país em que o desemprego tem aumentado consideravelmente fica na responsabilidade individual a inserção no mercado de trabalho para a alteração da condição de “desempregado tecnológico” e “analfabeto tecnológico”.

Nas palavras de Lima (2006, p. 10) podemos identificar como a política de educação superior vai se reestruturando e concedendo ao EaD lugar de destaque no palco do triste espetáculo das políticas pobres para os pobres. O ensino de graduação à distância assume a condição de:

- (1) Passaporte da educação para a ‘globalização econômica’ e a ‘sociedade da informação’;
- (2) Estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo;
- (3) Estratégia de acesso dos setores mais empobrecidos da sociedade, especialmente para o ensino fundamental;
- (4) Internacionalização da educação superior e maior cooperação entre países e instituições;
- (5) Massificação da educação ou ‘industrialização do ensino’, especialmente para a formação e capacitação de professores em serviço e;
- (6) Uma nova designação para o ‘professor’ que passa a ser um ‘facilitador’, ‘animador’, ‘tutor’ ou ‘monitor’, reconfigurando as condições de trabalho docente (LIMA, 2006, p. 10).

As notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2019 (INEP/MEC, 2019) comprovam o investimento do capital e do Estado à serviço do capital para a expansão da educação superior privada e do ensino de graduação à distância. Em 2019, antes da pandemia, existiam no Brasil 2.608 instituições de ensino superior, das quais 302 eram públicas e 2.306 privadas. Os dados também indicam que entre 2009 e 2019 o número de estudantes ingressantes variou positivamente 17,8% nos cursos de graduação presencial e nos cursos à distância aumentou 378,9%. Isso significa que o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo mais de 2 milhões em 2019, o que já representa uma participação de 28,5% do total de matrículas nos cursos de graduação no país.

Importante ressaltar que o crescimento das matrículas no EaD acontece majoritariamente em instituições privadas, onde predominam as faculdades, com concentração maior de vagas na região sudeste. Também de acordo com as notas estatísticas do Censo de 2019, “o típico estudante” de graduação à distância é mulher, com idade entre 26 e 30 anos e cursa o grau acadêmico de licenciatura.

A EAD vivencia um momento de crescimento vertiginoso, aliado a uma consolidação no mercado educacional e marcado por um pequeno aumento em relação à concentração no Sudeste, havendo instituições com sedes em praticamente todas as unidades da federação, com exceção do Amapá (ABED, 2019, p. 7).

Com essas características, a expansão do EaD interessa, sobretudo, ao empresariado vinculado ao “setor” educacional, que busca cada vez mais lucros e que têm um único objetivo - vender uma mercadoria, enquanto o governo se desobriga da execução da política pública de educação e acena com a mão do mercado esta modalidade como única saída. Desse modo, o ensino de graduação à distância assume a condição de uma nova “cobiça” social, pois, em nível da aparência do fenômeno, apresenta-se como democratização do acesso, o que tem escondido sua essência mercantil.

Nessa trama, considerando o lugar ideologizado e estratégico para a valorização do capital em tempos de crise, a educação passa a ser central no interior das economias periféricas, conectadas com os interesses do capitalismo central. Assim, a contrarreforma em curso manifesta exatamente a reação burguesa na busca de superlucros sob a aparência de uma política inclusiva para os/as trabalhadores/as que, muitas vezes, se “encantam” com a possibilidade de acessar o tão sonhado ensino superior, muito embora logo descubram que este é sem qualidade e aligeirado. A contrarreforma neoliberal que atinge a política de educação superior no Brasil garantiu, assim, a presença de novos sujeitos nesse “mercado”, falamos aqui dos grandes grupos e redes de ensino empresariais que são controlados via fundos de investimento nesse momento de hegemonia do capital financeiro. Tais grupos têm concentrado um

número bastante significativo de instituições de ensino, cursos e matrículas em várias regiões do globo, dinamizando o capital fictício na bolsa de valores. Observa-se que o objetivo principal desses grupos não é a educação, mas o próprio fundo de investimento, que pode gerar lucros em qualquer setor da atividade mercantil, inclusive na educação.

Desse modo, podemos sintetizar que o EaD está previsto no artigo 80 da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e regulamentado, especialmente, por Decretos da Presidência da República. As normativas existentes estabelecem que esta modalidade de ensino deve ser organizada segundo metodologia, gestão e avaliação diferenciadas, para as quais faz-se necessária e obrigatória a previsão de momentos presenciais para avaliação dos/as estudantes, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino. Essa modalidade, tendo como orientação referenciais de qualidade definidos pelo MEC, precisa dispor de estrutura em termos tecnológicos, polos presenciais, treinamento de professores para uso dos recursos, tutores que auxiliam no processo de aprendizagem, instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto para estudantes e professores, para que os cursos possam ser autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação.

A educação tornou-se uma peça importante do processo de acumulação e valorização do capital, à medida que, assim como a força de trabalho, também foi transmutada em mercadoria. Tornou-se protagonista no estabelecimento de um consenso que possibilita a reprodução da exploração e das desigualdades de classe. Tornou-se mecanismo de manutenção e reprodução desse sistema. Nesse lastro, ainda que não percamos de vista a luta de classes e as disputas existentes entre diferentes projetos para a educação, sua função tem sido garantir a conformidade e a concordância tanto quanto for possível dentro dos seus limites institucionalizados.

E o Ensino Remoto?

O Ensino Remoto é um arremedo excludente que foi apresentado como resposta pragmática ao período estendido da pandemia, como se fosse possível transpor a aula presencial em aulas virtuais. Embora alguns afirmem que ao contrário do ensino à distância, o ensino remoto não tem regulamentação, não é isso que constatamos quando realizamos o levantamento do conjunto de Decretos e Portarias já publicadas pelo governo federal, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (CNE), ou quando observamos as inúmeras resoluções, orientações e instruções normativas das instituições que implementaram esse formato de ensino durante a pandemia.

A hipótese que levantamos é a de que não há uma ausência de regulamentação do ensino remoto, mas sim uma regulamentação que define uma flexibilização quase que completa do processo de ensino e aprendizagem e dos quesitos didático-pedagógicos, situação que tem provocado impactos tanto no trabalho docente, quanto na formação profissional dos/as estudantes. Nossa hipótese é que estamos vivendo o momento mais adverso para a educação superior pública no Brasil, tendo o ensino remoto

conectado ao projeto de consolidação do ensino à distância, como expressão mais amadurecida da precarização da formação em nível superior da força de trabalho. O crescimento do ensino à distância e a implementação do ensino remoto em praticamente todas as instituições durante a pandemia, acontecem no mesmo lapso temporal em que se processa o aumento do desemprego e a consolidação de um mercado de trabalho marcado por processos de intensa precarização. Uma formação flexibilizada será perfeita para um mercado de trabalho cada vez mais flexível e sem direitos.

Dessa forma, com o ensino remoto, tivemos o respaldo jurídico-normativo, ainda que excepcional e temporário, para flexibilizar a carga horária das aulas, a frequência, os critérios de avaliação, os projetos pedagógicos dos cursos e a exigência de pré-requisitos curriculares.

O ato de ensinar e aprender é complexo e é muito pouco provável que se concretize em um contexto social de distanciamento e mortes diárias, sem a possibilidade de real interação entre professores e estudantes. Em tempos da excepcionalidade devido a pandemia, observamos que a formação em nível superior foi reduzida à concepção mais diminutiva de ensino - ao repasse de informações sob domínio dos/as docentes para os/as estudantes.

Observamos também a intensificação do trabalho docente, que passa a ser submetido à formações aligeiradas que reforçam o uso instrumental da tecnologia e de uma metodologia virtual incompatível com os objetivos pedagógicos das disciplinas e dos cursos que foram planejados para a modalidade presencial.

Além da Portaria do MEC nº 343/2020, alterada posteriormente pela Portaria nº 544/2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, um conjunto de outras regulamentações foram sendo aprovadas para orientar o funcionamento das instituições de ensino e a implementação do ensino remoto. Destacamos aqui:

1) A Portaria nº 356 de 20 de março de 2020 (MEC): que autoriza os/as alunos/as regularmente matriculados nos dois últimos anos do curso de medicina, e do último ano dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia do sistema federal de ensino, definidos no art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em caráter excepcional, a possibilidade de realizar o estágio curricular obrigatório em unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento, rede hospitalar e comunidades a serem especificadas pelo Ministério da Saúde, enquanto durar a situação de emergência de saúde pública decorrente do Covid-19.

2) A Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 (Presidência da República): tal Medida retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos no ensino fundamental e superior. Todavia, não houve nenhuma movimentação do Ministério da Educação para também alterar a exigência legal das 800 horas/aulas. Vejam, a manutenção das 800 horas/aulas possibilita que essas horas sejam realizadas de forma virtual. Sendo assim, seriam registradas e computadas como horas letivas.

3) A Portaria nº 572 de 1º de julho de 2020 (MEC): que instituiu o protocolo de biossegurança para o retorno das atividades presenciais nas instituições federais de ensino superior.

4) A Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Presidência da República): que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

5) Parecer nº 15 de 6 de outubro de 2020 (CNE): que estabeleceu diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.

6) A Instrução Normativa nº 109 de 03 de novembro de 2020 (Ministério da Economia): que definiu orientações para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial.

7) Portaria nº 1.038 de 7 de dezembro de 2020 (MEC): que alterou a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispôs sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus.

Importante lembrarmos também que milhões de brasileiros/as não possuem acesso à internet banda larga. O Brasil não possui uma política pública séria de “inclusão digital”. Nossa internet ainda é uma das mais caras do mundo e mais de 50% dos domicílios da zona rural não têm acesso à internet (Pesquisa TIC Domicílios, 2018). A implementação do ensino remoto desconsidera que tanto docentes quanto estudantes apresentam condições diferenciadas de acesso a equipamentos, materiais virtuais e conexão à internet. Isso contribui para o aumento de cobranças injustas e assédios que podem ter como conseqüências doenças laborais e emocionais. Desconsidera ainda as condições de trabalhadoras e estudantes com filhos e/ou familiares idosos ou doentes em casa, visto que a pressão e a intensificação do controle do trabalho e da produtividade em tempos de pandemia se combinam com a sobrecarga de demandas com os cuidados e as tarefas domésticas que historicamente foram atribuídas às mulheres.

A tendência que nossas análises apontam é que a instituição do ensino remoto durante a pandemia pode ser um ensaio para a consolidação do ensino por meio digitais no pós-pandemia. Em um contexto de crise econômica aguda, de congelamento do já insuficiente recurso da educação pela Emenda Constitucional 95, de “reforma” trabalhista que amplia a vulnerabilidade dos/as trabalhadores/as frente ao patronato e retira direitos vinculados ao trabalho; ampliação da Lei das Terceirizações, que estabelece a possibilidade de terceirizar a contratação de profissionais que executam as atividades fim das instituições, bem como a pressão do executivo federal para a aprovação da “reforma” administrativa, que, entre outras questões, consolida a exoneração de servidores/as públicos justificada pela crise fiscal, o Future-se e o ensino à distância aparecem, lamentavelmente, como a solução mercantil para os antigos e novos desafios da educação pública brasileira. Essa seria a solução mais barata e rápida, visto que exige a presença de menos professores e quase nada de técnicos-administrativos e estrutura física. Vejam bem se isso não se combina com a proposta do Future-se que a maioria das universidades públicas brasileiras rejeitou?

O Future-se: Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores foi apresentado para consulta pública no primeiro ano do governo Bolsonaro, em 2019. Tal Programa, foi encaminhado pelo Poder Executivo Federal à Câmara de Deputados no dia 02 de junho de 2020 - como

Projeto de Lei nº 3076/2020, em pleno contexto de pandemia.

A análise acerca do Future-se deve situá-lo no marco das contrarreformas impostas à educação superior na América Latina a partir das determinações dos organismos internacionais, conforme já exposto neste artigo. Constitui-se, assim, em mais uma estratégia de fortalecimento do projeto privatista, aligeirado e massificado de educação para os países da periferia do capital, como o Brasil.

Faz-se importante recuperar que o Future-se foi elaborado de maneira extremamente autoritária, sem a participação de gestoras/es das instituições de ensino, de trabalhadoras/es da educação e estudantes. Sua essência desconsidera a função social das universidades e institutos federais, que devem produzir conhecimento e promover uma formação orientada para atender aos interesses e oferecer respostas aos problemas da sociedade. Sua espinha dorsal é a concepção de autonomia universitária reduzida à autonomia financeira, visto que responsabiliza as instituições de ensino superior a captarem os seus próprios recursos, afastando o Estado do financiamento da política social de educação, bem articulado às diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. O Future-se também estabelece a presença das “Fundações de Apoio” no âmbito das instituições públicas para gerir, de forma privada, o pessoal e o patrimônio. Determina a criação de fundos de investimentos e consolida as parcerias público-privadas (através das chamadas *naming rights*). Caso o Future-se seja aprovado, será legalmente instituída a alienação dos imóveis públicos, mas não só: toda produção científica estará, definitivamente, submetida aos interesses mercantis, com generosas isenções e incentivos tributários para as empresas. Docentes, discentes e corpo técnico deverão desenvolver potencialidades para responder às necessidades do setor empresarial de forma empreendedora, o que acarretará a competição entre esses sujeitos e o tratamento diferenciado entre as áreas do conhecimento.

A tendência identificada em nossas análises também se fortalece quando observamos a movimentação do Ministério da Educação, que ainda em 2019, aprovou a Portaria nº 2.117/2019 aumentando a possibilidade de que cursos presenciais possam ter até 40% da sua carga horária total ofertada na modalidade à distância. Além disso, em outubro de 2020 a Secretaria de Educação Superior do MEC institui Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a elaboração de iniciativas de promoção à expansão da educação superior por meio digital em universidades federais. De acordo com a Portaria nº 433/2020, a criação deste Comitê se relaciona à meta 12 do Plano Nacional de Educação aprovado no governo Dilma (2014) de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e da expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Nesse sentido, a referida Portaria prevê que o COE terá como atribuição o desenvolvimento das seguintes atividades: I) acompanhar o desenvolvimento de estratégias para a construção do Projeto de Expansão da Educação Superior por meio digital; II) estimular estudos e ações que viabilizem a educação a distância e o mapeamento de tecnologias para a oferta do ensino nesta modalidade; III) validar o plano do Projeto de Expansão da Educação Superior por meio digital e IV) aprovar o Projeto de Expansão da Educação Superior por meio digital.

Em ato semelhante a Secretaria de Educação Superior (MEC) também aprova a Portaria nº

434/2020 instituindo um grupo de trabalho que tem a finalidade de subsidiar discussões, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de ensino a distância nas universidades federais.

Nesse contexto da pandemia, o discurso do Estado e de parte da sociedade de que a educação “não pode parar”, bem como o anúncio da redução de orçamento da ordem de R\$ 4,18 bilhões no Ministério da Educação (MEC) para 2021, vão delineando traços mais nítidos de uma nova política de expansão da modalidade de ensino à distância.

Ensino Remoto: um salto no projeto de apagamento dos/as professores/a

Ao contrário do que podemos ver no senso comum ou até mesmo na grande mídia, a situação da educação em países periféricos e, em especial, no Brasil, não se justifica por incompetência dos governos ou por maus gestores no Ministério da Educação. Trata-se de parte fundamental de um projeto de educação para o país, conforme os argumentos elencados até aqui já demonstraram.

Em complementação ao debate de EaD e ensino remoto, outra hipótese, sobre a qual nos debruçamos neste artigo, é a de que o projeto de apagamento de professores/as se dá por dois vieses: por um lado, pela substituição ou desqualificação dos/as professores/as para a condição de tutores/as, facilitadores/as, voluntários/as, monitores/as, oficinairos/as, dentre outros, ao que Shiroma et al. (2017) chamam de “para-professores” e, por outro, pela substituição de professores/as por inteligência artificial. A pandemia, ao nosso ver, foi um vetor acelerador da efetivação deste projeto.

Evangelista e Shiroma (2007) já desenvolvem pesquisas há mais de uma década sobre como professores/as são obstáculos à reforma educacional que responde aos interesses do capital, o que as pesquisadoras denominam “nova governabilidade da Educação Pública”.

Conforme já mencionado, os organismos multilaterais, com especial atenção ao Banco Mundial, articulam objetivos e interesses de diferentes frações das classes dominantes e organizam estratégias de convencimento político para institucionalização do ideário neoliberal, de modo a responder às demandas do livre mercado, cuja materialização se dá por diretrizes e financiamentos (DECKER, 2017). Muito antes da generalização do ensino remoto devido à pandemia de covid-19, professores/as vinham sendo pressionados tanto institucionalmente, por reformas e novas diretrizes vindas dos governos em âmbito federal, estadual e municipal desde a década de 1990⁹, quanto no consenso geral da sociedade, com forte respaldo da mídia hegemônica e, no limite, pela repressão pela política militar¹⁰.

Shiroma et al. (2017) defendem a ideia de que professores/as passam por um processo de reconversão, que só pode ser compreendido quando se pensa um plano mais abrangente de mudanças laborais ocorridas entre os anos 1980 e 1990 no Brasil. Em resposta contratendencial à crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2009) desde a década de 1970, o capital apresentou o que Antunes et al. (2017) chamaram de “tripé vilipendiador do trabalho”, quais sejam: reestruturação produtiva, neoliberalismo e financeirização.

A reconversão do/a professor/a passa pela produção da força de trabalho requerida pelo capital. Neste sentido, é preciso desqualificar os/as professores/as que são capazes de se constituírem enquanto sujeitos históricos, que acessem o conhecimento sócio-historicamente produzido afim de uma práxis transformadora, por um lado, e formar docentes eficientes para o capital, por outro. A reconversão abrange mudanças nas funções docentes, pautadas em avaliações para resultados (de estudantes, professores/as e gestores/as), bônus e gratificações por desempenho, gerenciamento empresarial mesmo da educação pública, flexibilização de currículos (SHIROMA et al., 2017).

Assim como nos sistemas organizacionais do trabalho nas empresas privadas, o “kaizen” adentra a escola (ANTUNES; PINTO, 2017). A ideia de melhoria contínua coloca o/a professor/a na condição de eterno aprendiz. Decker (2017) menciona o caráter obsoleto do/a professor/a, que necessita de constantes e inovadores “treinamentos”, segundo diretrizes do Banco Mundial.

É preciso pontuar que não consideramos que o/a professor/a deva parar de estudar e pesquisar após a graduação no ensino superior. A questão, apontada também por Decker (2017), é “qual aprendizagem”. Trata-se da “formação continuada e em serviço, orientada pelas demandas práticas da sala de aula” (DECKER, 2017, p. 110). Sob o discurso da “valorização do magistério”, o treinamento vem atrelado à avaliação de desempenho com impactos sobre a remuneração (bônus não incorporados definitivamente no salário) e exames de certificação de competências (DECKER, 2017; SHIROMA et al., 2017).

As universidades públicas passam a ser fortemente criticadas pelos aparelhos privados de hegemonia do capital enquanto excessivamente teóricas em seus cursos de licenciatura, o que iria na contramão das necessidades pragmáticas do capital. A sala de aula, como lócus privilegiado dessa preparação da força de trabalho, deve reproduzir a lógica empresarial desde a infância.

Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos e “ocupados”. Esta formação orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e estados-chave e o município do Rio de Janeiro estão ficando à frente da curva. (BANCO MUNDIAL apud SHIROMA et al., 2017, p. 27).

Bem como na lógica do mercado liberal, a formação subjetiva do/a professor/a deve incorporar o empreendedorismo e “dispor-se a gerenciar a própria vida analogamente à gestão de uma empresa, como um/a empreendedor/a capitalista” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 102). E, no próprio ambiente de trabalho, lhes são fornecidas formações continuadas – muitas vezes patrocinadas por fundações empresariais¹¹ – que reforçam a condição de eterno aprendiz, bem como a lógica das certificações.

Assim, cada vez mais os/as professores/as vão perdendo relevância no processo educativo “Reforça-se a noção de que o aluno aprende, o professor aprende e ninguém ensina, tornando dispensável a preocupação com o ensinar” (SHIROMA et al., 2017, p. 28). O foco passa do conteúdo para o método de aprendizagem, havendo uma supervalorização de metodologias ativas.

O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é

que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento (GAROFALO, 2018, s.p.)¹².

Ou seja, o/a professor/a é dispensado de sua condição de educador. Estudantes ensinam e aprendem com outros estudantes, em um constante “aprender a aprender”¹³ (DUARTE, 2001). Além de desvalorizado, o/a professor/a é responsabilizado de todos os problemas educacionais. Difunde-se a ideia de que são corporativistas, avessos à mudança, acomodados (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

A guinada neoconservadora no Brasil, em especial a partir do Golpe de 2016¹⁴, foi marcada pelo “liberalismo na economia e conservadorismo na moral e nos costumes”. Esse, inclusive, foi o slogan do “Brasil 200”, movimento empresarial nacional que fez forte campanha pela eleição de Bolsonaro em 2018 e hoje se apresenta na condição de Instituto Brasil 200¹⁵, fazendo alusão aos duzentos anos da independência e “soberania” do país. Catini (2020, p. 60) é muito lúcida na sua análise de como o empresariado se aventura também na reprodução social, para além da produção:

O empresariado tem dominado não apenas o campo da produção, mas também o da reprodução social, ao reorganizar os direitos sociais e, com isso, oferecer um quadro empresarial de organização de trabalhadores e trabalhadoras que dependem de tais serviços. O domínio do trabalho social pelas organizações sem fins lucrativos transformou a questão social numa questão empresarial, sem nunca deixar de ser, vale dizer, assunto policial.

Segundo Moraes (2020), é preciso estar atento/a para o fato de que a pauta moral e dos costumes não é cortina de fumaça para a “questão fundamental”, que seria o liberalismo econômico. Pelo contrário, o neoliberalismo, que privatiza e impõe austeridade orçamentária sobre educação, saúde e assistência, precisa da família tradicional patriarcal, e que o trabalho gratuito das mulheres seja expandido e intensificado. O Projeto Escola Sem Partido, a pauta do *homeschooling* e o debate de “ideologia de gênero” são alguns exemplos corroboradores dessa lógica.

O projeto de lei do Programa Escola Sem Partido PL 867/2015 (BRASIL, 2015), derrotado no Governo Temer (2016-2018), foi reeditado e reapresentado no primeiro dia de trabalho na Câmara dos Deputados do Governo Jair Bolsonaro (2019-atual), pela deputada do PSL (então partido do presidente), Bia Kicis¹⁶, sob registro de PL 246/2019 (BRASIL, 2019). Essa nova versão traz no seu bojo um ponto muito importante que não existia: a permissão que estudantes gravem as aulas. Uma pauta que de grande resistência do professorado, que agora se vê refém da vigilância pelo ensino remoto.

O “Escola Sem Partido” (ESP) desqualifica e incita a violência aos/às professores/as. Conforme Penna (2017, p. 41) explica, o projeto propõe retirar a palavra “ensinar” do artigo 206 da Constituição de 1988, onde consta “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Em consonância com o que apresentamos anteriormente, o/a professor/a perde a sua função de ensinar, deve ser um instrutor, que replica o que já vem prescrito, em apostilas, manuais, pacotes tecnológicos, diretrizes e/ou BNCC. “O papel do professor não é mais transmitir conhecimentos, mas motivar, orientar, avaliar. Ele se tornou ‘coach’” (LAVAL, 2019, p. 144).

Penna (2017, p. 42-3) afirma, ainda, que os discursos dos defensores do ESP, liderados pelo expoente Miguel Nagib¹⁷, tomam contornos fascizantes ao fazerem “analogias que tratam o professor

como um monstro, um parasita, um vampiro [...] um exército organizado de militantes travestidos de professores”. Incitam pais a se preocuparem com o grau de “contaminação” político-ideológica. Trata-se de um tom bastante higienizador, típico de regimes fascistas. E, para conter essa contaminação, o PL propunha um canal de denúncias diretamente com a Secretaria de Educação, impondo medo sobre professores/as.

Mesmo antes de qualquer aprovação, nas próprias redes sociais do ESP, de movimentos e de formadores de opinião pública de direita, professores/as foram expostos em trechos de vídeos descontextualizados, sofrendo ameaças e adoecendo mentalmente¹⁸. Algo ratificado pela ideia de filhos/as como propriedades privadas dos pais. Ou seja, mesmo sem se efetivar enquanto lei, o movimento ESP atingiu vários de seus objetivos.

Penna (2017, p. 48) relatou:

Eu tenho viajado muito pelo Brasil, em vários estados, discutindo esse projeto e, em absolutamente todos, eu ouvi pelo menos uma narrativa de professores que foram demitidos, afastados, ameaçados, coagidos, e o que me assustou muito, professores que falaram para mim explicitamente "Fernando, eu "á não discuto mais Marx em sala de aula. Eu discuto Adam Smith, mas Marx eu não discuto. Eu não discuto gênero em sala de aula, eu tenho medo de ser processado”.

O ensino remoto generalizado pela pandemia de covid-19 também adoeceu professores, e adoece de forma desigual. Dados da “Plataforma de Apoio Psicológico para Profissionais da Educação”¹⁹ mostraram, em outubro de 2020, que, entre os 269 atendimentos prestados em 17 estados brasileiros, 90% foram de mulheres. Em sua maioria, negras, educadoras no ensino fundamental e moradoras de regiões periféricas (REDAÇÃO RBA, 2020). No que diz respeito a professores universitários, artigo de Silva et al (2020, p. 3) menciona pesquisa chinesa, que parece não divergir da situação brasileira, ainda que não tenhamos encontrado estudos conclusivos no país:

Estudo chinês revela inúmeros docentes adoecidos mentalmente pela Covid-19, devido a transtorno depressivo leve, transtorno afetivo bipolar, ansiedade generalizada, transtorno de adaptação e síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional (WANG; WANG, 2020). Esse contexto revela que os professores universitários estão inseridos em um ambiente propício ao adoecimento mental pelos impactos da Covid-19, seja pelas notícias jornalísticas de morbimortalidade, seja pelas pressões oriundas das instituições de ensino superior relacionadas ao uso das tecnologias digitais, somadas a sua vida conjugal, materna e doméstica e tantas outras atribuições que lhes são conferidas (SHAW, 2020).

Sobrecarga, falta de infraestrutura, a falta de diálogo presencial com estudantes, a linha invisível entre tempo de trabalho e tempo de descanso, a quantidade de horas na frente da tela do computador e sentados/as, a sensação de solidão na sala online com estudantes de câmeras fechadas e em silêncio, a falta de estímulo e perspectiva de futuro são alguns dos percalços que o ensino remoto implicou.

O ato de educar parece perder sentido e uma das faces mais perversas desse/a professor/a reconvertido/a, conforme Shiroma et al. (2017) é o “professor instrumento”. Todos os elementos até agora elencados corroboram para a “desintelectualização do professor e sua redução a recurso, instrumento ou insumo” (SHIROMA et al., 2017, p. 42), um corpo, um tipo bovino próprio do modelo organizacional taylorista²⁰.

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como *decalque* das ciências exatas, como um prolongamento residual quicá necessário (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104, grifos dos autores).

Essa condição esvaziada de docência, quando professores/as são meros facilitadores/as, tutores/as, no limite, tarefeiros/as, que faz a sanha do fetichismo da tecnologia ganhar força, e permite ao capital ensaiar a possibilidade de substituir professores/as por inteligência artificial. Trata-se, aqui, de nossa segunda hipótese sobre o apagamento de professores/as na educação – especialmente pública – no Brasil. Laval, no início dos anos 2000, quando da primeira publicação de seu livro “A escola não é uma empresa”, na França, já apontava tendências neste sentido:

Especialistas preveem, mais radicalmente, que haverá um enfraquecimento mais ou menos rápido dos sistemas escolares tais como foram construídos ao longo dos séculos, e que eles serão substituídos por um embate entre oferta e demanda, supostamente capaz de produzir uma “formação mais rentável”. Essa concepção pedagógica mistura a utopia de uma “nova cultura escolar”, construída pelos alunos por meio de “tentativa e erro”, o uso intensivo de NTIC²¹ nas salas de aula e a adaptação da escola à globalização econômica e cultural. Dessa forma, estão garantidas a vitória do construtivismo pedagógico (“os alunos constroem o próprio saber”) sobre a transmissão dos conhecimentos, o fim do mestre, a abertura da escola para o mundo e a comunicação horizontal entre alunos (LAVAL, 2019, p. 144-5).

Um grande dilema do capitalismo é o desejo de se libertar do/a trabalhador/a e substituí-lo/a por maquinário, afinal trabalhador/a tem o corpo como limite e se organiza politicamente para fazer resistência aos altos níveis de exploração. Contudo, ao mesmo tempo, sem força de trabalho não tem mais-valia. Ainda assim, aliados, a alienação e o fetiche da tecnologia, vêm dando saltos predatórios sobre a educação.

No mês de abril de 2020, ainda no início do distanciamento social em razão da pandemia de covid-19 no Brasil, tivemos contato com a denúncia de que docentes da Rede Lauret de Ensino estavam sendo substituídos por robôs (DOMENICI, 2020). Infelizmente, para quem já vem estudando e acompanhando os processos de privatização da educação e de desvalorização de professores/as, a notícia gerou indignação, porém, não foi uma surpresa. Em consonância com o projeto de desintelectualização de professores/as, em princípio, o/a professor/a se torna apêndice do maquinário tecnológico e, posteriormente, pode ser substituído. As estatísticas de professores demitidos durante a pandemia não têm precedentes no Brasil.

Dados da Federação Nacional de Escolas Particulares, em setembro de 2020, registraram 300 mil demissões, durante a pandemia, de professores que atendiam crianças de zero a 5 anos de idade (GUIMARÃES, 2020). No que diz respeito ao Ensino Superior, só o Sindicato dos Professores de São Paulo (SinproSP) já registrava, em agosto de 2020, mais de 1.800 demissões de professores/as²² (ANDRIGHETTO, 2020).

Uma iniciativa de acadêmicos/as e organizações sociais chamada “Educação Viglada” tem analisado o avanço da lógica de monetização de grandes empresas intituladas pelo acrônimo GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft) sobre a educação pública brasileira. Através de pesquisa, conseguiram constatar que

[...] mais de 65% das instituições públicas de educação no Brasil — universidades, institutos federais, secretarias estaduais de educação e secretarias municipais de educação de cidades com mais de 500 mil habitantes — estão expostas ao chamado “capitalismo de vigilância”, termo utilizado para designar modelos de negócios baseados na ampla extração de dados pessoais via inteligência artificial para obter previsões sobre o comportamento dos usuários e com isso ofertar produtos e serviços (EDUCAÇÃO VIGLADA, 2021).

A pandemia de covid-19 se mostrou um momento de grande oportunidade para dar um salto sobre a educação por parte das grandes corporações tecnológicas. Muitas dessas empresas que compõem a GAFAM ofertaram serviços e softwares informais gratuitamente às instituições públicas de ensino no Brasil. As contrapartidas, muitas vezes ocultas, são “a coleta, o tratamento, a utilização e a comercialização de dados comportamentais de seus usuários” (EDUCAÇÃO VIGLADA, 2021). Ainda, segundo pesquisas desse coletivo de pesquisadores, 72% das instituições públicas de ensino tem seus servidores de e-mails delegados a empresas privadas como Google e Microsoft (EDUCAÇÃO VIGLADA, 2021).

Portanto, o ensino remoto mediado por tecnologias como solução pragmática à necessidade de distanciamento social se mostrou muito interessante aos capitais privados em vários sentidos: corrobora com o processo de apagamento da autonomia e da relevância de professores/as em sala de aula, remunera a empresa que vende a mercadoria tecnológica (mesmo que, em princípio, ela seja ofertada gratuitamente, para, posteriormente, gerar dependência do/a usuário/a), impõe controle ideológico e, no limite, prepara/treina/adestra a força de trabalho.

Cabe observar também que esse tipo de “terceirização” do uso de tecnologias pela educação pública, obstaculiza a que se desenvolvam aparatos tecnológicos públicos, a partir de quadros intelectuais formados em universidades públicas, e que possam produzi-los com os cuidados e crítica social necessários. Como isso não ocorre, os já milionários e bilionários empresários brasileiros, lucram mediante a desgraça social:

O que as universidades têm feito é comprar pacotes tecnológicos e plataformas de grandes corporações como Google, Amazon e Microsoft. Também há empresas brasileiras interessadas nesse nicho: Mano, Clickideia, Escola Digital dentre outras. Em momentos de crise, em que há alta inadimplência nas faculdades privadas, recorrer aos recursos públicos parece bastante lucrativo para essas empresas. Alguns exemplos: o Banco do Brasil Investimentos comprou, no início de junho, ações dos grupos Cogna (antiga Kroton) e Yduqs, primeira e segunda maiores empresas de educação no Brasil, devido a seus investimentos em Educação à Distância (reportagem do Investing.com, de 04/06/20); o bilionário Jorge Paulo Lemman, em reportagem da Folha de SP (13/05/20), disse que o conselho da Fundação Lemman já está refazendo seus objetivos e vai investir mais em ferramentas tecnológicas de ensino virtual [...]. Esse processo que fortalece as parcerias público-privado viabiliza a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de material didático, objetivando a consolidação de um projeto de educação privatista e excludente. Tal

movimento aprofunda o empresariamento da educação, ao mesmo tempo em que padroniza conhecimentos e uniformiza conteúdos através de currículos flexibilizados (MELIM; MORAES, 2020, s.p.).

Um perigo alertado por Laval (2019) é o fato de que as esquerdas, em âmbito internacional, têm cedido ideologicamente aos discursos neoliberais. “Parece que, diante das dificuldades, só há uma solução possível: aproximar-se ao máximo de uma estruturação de mercado [...]” (LAVAL, 2019, p. 123). O lema do neoliberalismo “*there is no alternative*” (não há alternativa) foi internalizado enquanto senso comum no cotidiano social. Uma formação de base crítica faria compreender o que Lukács (2013), a partir da teoria marxista, reforçou inúmeras vezes na sua análise da Ontologia do Ser Social: seres sociais fundam e mantêm a sua existência a partir de escolhas entre alternativas²³.

A ideia de reforma educacional, muitas vezes pauta da esquerda, vem atrelada à sua transformação em mercado ou quase mercado, no qual os/as usuários/as das escolas, faculdades e universidade passam imediatamente à condição de consumidores e clientes. Em algumas escolas públicas, como é o caso das escolas estaduais do Espírito Santo, por exemplo, os coordenadores de área são denominados gerentes. Esse tipo discurso neoliberal, travestido de crítico, reivindica eficiência, afinal “os consumidores têm efetivamente mais poder que os eleitores na esfera pública simplesmente por poderem escapar do prestador de serviço que não lhes convém e escolher outro” (LAVAL, 2019, p. 117).

Assim, também, vários/as professores/as, seja pela formação instrumental; por ter incorporado a lógica da esquerda liberal; por temer a perda do emprego; pela ameaça de ser, mais uma vez, rotulado de “funcionário público vagabundo”; ou pelo medo de adoecer ao ser pressionado/a a voltar para a sala de aula presencialmente sem a pandemia estar controlada, defenderam, sem críticas, o ensino remoto mediado por tecnologias das corporações que compõem o GAFAM, acusando colegas, e fazendo coro com o discurso midiático, de tecnofóbicos e antiquados.

Entretanto, a adesão do ensino remoto sem crítica abre espaço para um caminho difícil de ser revertido no final da pandemia. Em outubro de 2020, professores/as de uma universidade privada de São Paulo, a Universidade de Guarulhos (UNG), que compõe o grupo Ser Educacional²⁴, denunciaram ao Jornal Brasil de Fato que, dois meses antes, haviam recebido, por email, um aditivo contratual que previa que os profissionais cedessem todo o conteúdo produzido de maneira remota no período da pandemia à instituição, por tempo indeterminado e sem remuneração (SUDRÉ, 2020). No Canadá, no mês de fevereiro de 2021, veio à tona o caso do estudante que descobriu estar assistindo aula com vídeos gravados de professor já morto em 2019 (REDAÇÃO YAHOO NOTÍCIAS, 2021), o que expressa a realização de um sonho capitalista: ultrapassar os limites do corpo humano e explorá-lo para além do tempo de vida.

Outra situação registrada foi o escandaloso número de estudantes por sala na modalidade virtual. Conforme depoimento de Celso Napolitano, diretor do Sinpro SP ao G1:

“Estão ‘ensalando’ os alunos, o que virou uma palavra de moda. Significa colocar alunos de vários campi e de várias universidades em uma mesma sala virtual com um só professor. Estão obrigando os professores a lecionar para entre 120 e 180 alunos em

uma mesma sala, às vezes, mesmo alunos de semestres diferentes. Imagina um professor em uma plataforma tendo de ensinar 180 alunos? Isso causa um desnível de baixa qualidade de ensino. Os alunos estão descontentes com isso, mas não têm o que fazer, têm de continuar. E há os que evadem, que deixam de pagar a mensalidade, porque é um curso presencial que custa três vezes mais caro que um curso a distância" (VIEIRA, 2020, s.p.).

E não são apenas os professores de universidade ou faculdade privadas que estão ameaçados com essas mudanças ou, nos termos de Antunes e Pinto (2017), "liofilização". As universidades públicas já vêm sofrendo com perdas orçamentárias desde 2015, e agora estão ameaçadas tanto pela Reforma Administrativa PEC 32/2020 (BRASIL, 2020b) quanto pelo Programa Future-se PL 3.076/2020 (BRASIL, 2020a), no caso das federais. Esses projetos propõem: diminuições salariais; obstáculos à execução de concursos públicos; perda de estabilidade; as já mencionadas criação de mecanismos de cessão de uso, concessão, comodato, fundos de investimentos imobiliários e outros dos espaços físicos; *naming rights*, terceirização de atividades fim, com tendência à uberização de professores/as, dentre outros.

Mas se o ensino remoto é uma experiência e um ensaio importante para esse projeto de educação sem professores/as, quem está a ensinar? Shiroma et al. (2017, p. 47) respondem: o capital é o educador, e a classe trabalhadora é educada. Essa educação sem professores/as quer produzir força de trabalho empreendedora, precarizada e resiliente. Ao avesso do que de imediato nos pareça, segundo Catini (2020, p. 66), a educação pode não ser formativa, ela pode ser "uma educação em estado falso, para contenção, para subserviência, alienação, aceitação e adaptação a condições cada vez mais brutais de existência".

Mas é só isso que o esse ensaio aterrador ensina? É preciso expandir o olhar. Se os/as professores/as não se renderem ao *slogan* neoliberal e se lembrarem, com Lukács, que tem escolhas entre alternativas, recordarão que ainda é tempo de lutar!

Professores/as existem, resistem, aprendem e ensinam ao lutar

Talvez a pandemia de covid-19 esteja sendo um importante obstáculo à luta dos/as professores/as. Contudo, a despeito de todos os ataques que vêm sofrendo ao longo das últimas décadas, nunca desistiram dos combates.

Conforme já mencionado, o sonho da prescindibilidade de docentes é muito difícil de se concretizar. Não à toa, há um forte *lobby* de empresários da educação e fundações empresariais para a volta presencial e implementação do ensino híbrido.

[...]não se trata mais do 'ensino' emergencial, mas do legado referido, o ensino híbrido. O fenômeno da reconversão docente – processo de transmutação laboral do professor que demarca seu início mais explícito nos finais da década de 80 do século passado – tem reunido interessados 'apartidários e bem-intencionados'. Alguns estão abstraídos pelo fetiche da tecnologia, outros dissimulados nos aplausos às 'professoras fantásticas' e outros, mais singelos e simpáticos, ofertando cursos e planos de aula prontos para 'aplicar'. Estamos entrando na era do 'ensino híbrido' e há um 'vazio de competências' que vêm sendo preenchido pelo Aparelho de Estado, por APHs [Aparelhos Privados de Hegemonia], por Instituições de Ensino Superior (IES) e por empresários de bons

olhos, vista larga e bolsos pululantes (CHAVES; FLORES; EVANGELISTA, 2000, s.p.).

Pela impossibilidade de implementação total da educação à distância e pela força de resistência dentro e fora da sala de aula por grande parte dos/as professores/as é que as licenciaturas e a formação de professores têm sido foco dos interesses empresariais.

Catini (2020, p. 66) conclama à luta: “nossa cumplicidade e colaboração com esse sistema seria um verdadeiro trabalho sujo na história da educação”. Evangelista e Shiroma (2007, p. 539) dizem que o desafio “é sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais”. Shiroma et al. (2017, p. 48) recordam as manifestações, protestos e ocupações de estudantes e professores/as aos milhares em 2015 e 2016 e afirmam que não se curvaram à mera formação instrumental do capital. “Há luta no *front*”.

Algumas pautas de décadas atrás, defendidas por Tragtenberg (1980, p. 57-8) também parecem não ter perdido a atualidade: autogestão por parte dos envolvidos no processo educacional; autonomia dos indivíduos, em prol de sua dignidade, sem aceitar prêmios ou punições; solidariedade em contraposição à concorrência capitalista; luta pela educação gratuita e pela liberdade sindical.

No momento em que escrevemos este artigo, vivenciamos no Brasil, a volta presencial de professores/as, mesmo com a pandemia de covid-19 fora de controle. O país caminha a passos largos para que, nos próximos dias, alcance a marca oficial de 250 mil mortos por coronavírus. Com uma quantidade muito aquém de testagem e vacinas, os governos tratam a educação básica como depósito de crianças, e o Ensino Superior como máquina de diplomas.

Levantamentos mostram como professores/as e estudantes são rapidamente contaminados com a volta das aulas presenciais. Em Manaus (AM), onde o sistema de saúde colapsou ao ponto de faltar oxigênio em janeiro de 2021, em apenas quinze dias da volta às aulas presenciais, 342 professores do ensino médio da rede pública testaram positivo para coronavírus (ANDES, 2020). Um mês após volta às aulas presenciais, escolas da rede estadual do ES contabilizaram 300 profissionais com Covid-19. Somados aos casos confirmados em escolas particulares e no ensino superior, o total de contaminados chegou a 648, entre alunos e funcionários (COMETTI; ARPINI, 2020). As escolas públicas e privadas do estado de São Paulo registraram juntas 741 casos confirmados de Covid-19 nos 44 dias compreendidos entre 1º de janeiro até o dia 13 de fevereiro de 2021 (FREITAS, 2021).

Talvez, ao perceberem que suas vidas são descartáveis tanto para os governos federais, estaduais e municipais quanto para o empresariado do país, os/as professores se deem conta que não têm mais nada a perder, a não ser seus grilhões.

Considerações finais

O presente artigo, ao convidar os pares, estudantes, militantes e interessados na temática em geral, a lançar um olhar mais demorado e profundo na experiência do ensino remoto, buscou apreender

seus determinantes a partir da luta de classes, abarcando suas bases estruturais em relação com os componentes ideológicos. Essa proposta de demorar e aprofundar o olhar é exatamente ir na contramão do que tem sido a realidade cotidiana dos/as professores/as que estão trabalhando remotamente. Não que as condições de trabalho estivessem satisfatórias antes da pandemia de covid-19, mas houve um (as) salto sobre e produção e reprodução da vida desses/as trabalhadores/as.

Procuramos demonstrar que as mudanças ocorridas em razão da crise sanitária não têm pontapé inicial em 2020, trata-se de um projeto de educação de base neoliberal, cujas raízes, no Brasil, estão no bojo das reformas do Estado da década de 1990, nos governos FHC (1994-2002). Diversos organismos multilaterais, mas, em especial o Banco Mundial, aglutinou interesses da burguesia e organizou, através de diretrizes e financiamentos, as mudanças necessárias para a força de trabalho que respondesse às demandas do capital.

No que diz respeito à temática do artigo, se fez necessário diferenciar ensino remoto de ensino a distância, apontando diferenças e aproximações que reforçam o projeto em curso no Brasil de uma formação de nível superior mediada pelas TICs, aligeirada, fragmentada e cada vez mais privatizada.

Uma grande tentação para o capital é ter um sistema capitalista sem trabalhadores/as. No caso da educação, sem professores/as. Afinal, professores/as têm corpos que adoecem, cansam, têm limites concretos; tem mentes que pensam e questionam. Professores/as fazem resistência e lutam! A nossa hipótese, em acordo com Shiroma et al (2017) e Catini (2020), é a de que há um projeto de apagamento dos/as professores/as para fins de reprodução da força de trabalho almejada pelo capital de cariz neoliberal e financeirizado.

Em nossa análise, consideramos que esse apagamento se dá por dois caminhos: a) por desqualificar a docência e tornar professores/as tutores/as, facilitadores/as, monitores/as, oficinairos/as, *coaches*, dentre outros; e b) substituir professores/as por tecnologia informacional. E, ao nosso ver, o ensino remoto é um grande laboratório de ensaio do capital para intensificar esses processos.

Depois de elencar diversos dados do concreto para ratificar essa nossa hipótese, convocamos a olhar para a história e observação do passado recente, e como, apesar de décadas de desmonte, tentativas de desqualificação, imposição de medo e violência, adoecimento mental, o professorado não abdicou das lutas em nome da educação crítica, transformadora, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Assim, pensamos que a pandemia de covid-19 esteja dificultando a organização desses/as trabalhadores/as, mas conseguimos enxergar, no horizonte, um enorme potencial de luta coletiva, que ao defender uma educação livre das amarras do capital, também possa lutar por uma sociedade onde o trabalho seja livre da exploração, das opressões e da alienação capitalistas.

Referências

ABED. Censo EaD.Br: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Disponível em: <https://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PROTUGUES.pdf>. Acesso em: 20 fev 2020.

ABED. A visão da ABED sobre a extinção da SEED MEC. Disponível em:

<http://http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias_ead/460/2011/02/a_visao_da_abed_sobre_a_extincao_da_seed_mec#:~:text=Por%20um%20lado%2C%20a%20extin%C3%A7%C3%A3o,que%20%C3%A9%20bom%20e%20justo>. Acesso em: 20 fev 2020.

ANDES. Após retorno presencial em Manaus, 342 professores já foram contaminados pela Covid-19.

Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-retorno-do-ensino-medio-presencial-em-manau-342-professores-ja-foram-contaminados-pelo-novo-co>>. Acesso em 20 fev.2020.

ANDRIGHETTO, Fabio. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. **Catraca Livre**. 29 ago. 2020. Disponível em <<https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/>>. Acesso em 20 fev. 2021.

ANTUNES, Caio et al. O tripé vilipendiador do trabalho: reestruturação produtiva, neoliberalismo e financeirização. In: NAVARRO, Vera L.; LOURENÇO, Edvânia A. de S. (Orgs). **O avesso do trabalho IV: precarização e adoecimento no mundo do trabalho**. São Paulo: Outras Expressões, 2017.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Mundial, 1994.

BBC. Quem é Bia Kicis, bolsonarista que vai assumir a comissão mais importante da Câmara. **BBC News Brasil**, 3 fev. 2021. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55925999>>. Acesso em 21 fev. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Presidência da República. Dispõe sobre alterações do regime fiscal federal. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Dispõe sobre alterações nas Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

BRASIL. Projeto de Lei 246, 2019. Câmara dos Deputados. Institui o "Programa Escola sem Partido". Disponível em

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em 02 fev 2021.

BRASIL. Projeto de Lei 867, 2015. Câmara dos Deputados. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em

<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 02 de abril de 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.076, 2020a. Presidência da República. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Disponível em

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>>. Acesso em 01 fev.2021.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição 32, 2020b. Câmara dos deputados. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em

<<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>>. Acesso em 10 fev.2021.

BRASIL200. Quem somos. **Brasil200**. Disponível em <<https://www.brasil200.com.br/>>. Acesso em 17 fev. 2021.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e trabalho sujo na educação. **Revista USP**, (127), 53-68. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68>>. Acesso em 15 jan. 2020.

CETIC.BR. Pesquisa TIC Domicílios. Disponível em:

<<https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2018/domicilios/>>. Acesso em 18 fev 2020.

CHAVES, Priscila M.; FLORES, Renata; EVANGELISTA, Olinda. Ensino híbrido cai sobre o professorado. **Contrapoder**, 23 nov. 2020. Disponível em <<https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/>>. Acesso em 02 fev.2020.

COMETTI, Any; ARPINI, Naiara. Um mês após volta às aulas presenciais, escolas da rede estadual do ES somam 300 profissionais com Covid-19. **G1**, 13 nov. 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/11/13/um-mes-apos-volta-as-aulas-presenciais-escolas-da-rede-estadual-do-es-somam-300-professores-com-covid-19.ghtml>>. Acesso em 20 fev 2021.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2017.

DOMENICI, Thiago. Laureate usa robôs no lugar de professores sem que alunos saibam. **APública**, 30 abr. 2020. Disponível em <<https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/>>. Acesso em 20 fev. 2021.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001 . Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>. Acesso em 11 fev. 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 33, n. 3, p. 531-541, Dec. 2007 . Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>>. Acesso em 21 fev. 2021.

FLORESTAN, Fernandes. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREITAS, Clayton. Escolas do estado já registraram 741 casos de Covid desde janeiro. **Agora. Folha de São Paulo**, 16 fev. 2021. Disponível em <<https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/02/escolas-estaduais-registraram-77-casos-de-covid-na-primeira-semana-de-aulas-em-sp.shtml>>. Acesso em 20 fev. 2021.

GAROFALO, Débora. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. **Nova Escola**, São Paulo, 25 Jun. 2018. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado?download=truevoltar=/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado?download=true#>>. Acesso em 17 fev. 2021

GUIMARÃES, Gabrielle. Cerca 300 mil professores de colégios privados foram demitidos durante a pandemia. **Rádio Bandeirantes**. 02 set. 2020. Disponível em <<https://www.band.uol.com.br/noticias/cerca-300-mil-professores-de-colegios-privados-foram-demitidos-durante-a-pandemia-16309684>>. Acesso em 20 fev. 2021.

GUIMARÃES, Juca. Escola Sem Partido? Professores sofrem agressões e ódio em salas de aula de São Paulo. **Brasil de Fato**, 19 out. 2018. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/19/escola-sem-partido-professores-sofrem-agressoes-e-odio-em-salas-de-aula-de-sao-paulo>>. Acesso em 21 fev. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101548_notas_tecnicas.pdf>. Acesso em 19 fev 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid. Disponível em: <<https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>>. Acesso em 19 fev 2020.

INEP/MEC. Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centro_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em 20 fev 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA,

- Larissa D.; ALMEIDA, Ney L. T. **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- Larissa D.; ALMEIDA, Ney L. T. **Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.
- Larissa D.; ALMEIDA, Ney L. T. **Reforma da Educação Superior e Educação à Distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital?** In: Cadernos Especiais. n 33, 2006.
- LUKÁCS, György. O trabalho. In: _____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo, Boitempo, 2013.
- MELIM, Juliana I.; MORAES, Lívia C. G. Ensino Remoto – Por que dizemos não. **Portal Adufes**. Vitória, 17 jun. 2020. Disponível em <<http://adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/3498-ensino-remoto-por-que-dizemos-nao.html>>. Acesso em 17 fev. 2020.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MORAES, Lívia de Cássia Godoi. O discurso da “cortina de fumaça” e o desvelamento das relações entre capitalismo e patriarcado no Brasil conservador e ultraliberal. In: GARCIA, Maria Lúcia T.;
- BERNARDES, Franciani (Orgs). **Contrarreformas ou revolução: respostas ao capitalismo em crise**. São Paulo: Cortez, 2020.
- BERNARDES, Franciani. Classe trabalhadora sob ataque: uma análise dos fundamentos e dos efeitos concretos do golpe. In: GALVÃO, Ana Carolina; Z AidAN, Junia Cláudia Santana de Mattos; SALGUEIRO, Wilberth (Orgs). **Foi golpe: o Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes, 2019.
- NEVES, Lúcia Maria W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- PINTO, Marina B. A crise de acumulação de capital e o papel social da universidade brasileira. In: **Revista Universidade e Sociedade**, ano XVI, n 39. Brasília: ANDES, 2007.
- REDAÇÃO RBA. Pandemia aumenta riscos à saúde mental de professores. **Rede Brasil Atual**, 15 out. 2020. Disponível em <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/10/pandemia-saude-mental-professores/>>. Acesso em 21 fev.2020.
- REDAÇÃO YAHOO NOTÍCIAS. Universitário descobre que tem aulas online com professor morto desde 2019. **Yahoo Notícias**, 10 fev. 2021. Disponível em <<https://br.noticias.yahoo.com/universitario-descobre-que-tem-aulas-online-com-professor-morto-desde-2019-203220886.html>>. Acesso em 20 fev. 2021.
- SEMIS, Laís. Com apoio de Fundação Lemann e Google, NOVA ESCOLA publicará milhares de planos de aula gratuitos e alinhados à Base Nacional Comum. **Nova Escola**. São Paulo, 22 mar 2017. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/4849/com-apoio-de-fundacao-lemann-e-google-nova-escola-publicara-6-mil-planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-a-base-nacional-comum>>. Acesso em 17 fev. 2021.
- SHIROMA, Eneida O. et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2017.
- SILVA, ANDREY FERREIRA DA et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300216, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300216>>. Acesso em 21 fev. 2021.
- SIQUEIRA, Angela C. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria W (org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

SUDRÉ, Lu. Universidades privadas querem usar aulas gravadas por professores mesmo após demissão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 21 out.2020. Disponível em <<https://www.brasilefato.com.br/2020/10/21/universidades-privadas-querem-usar-aulas-gravadas-por-professores-mesmo-apos-demissao>>. Acesso em 20 fev.2021.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária – Espanha 80. In: **Educação & Sociedade**, n. 7. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980, p. 53-62, 1980.

VIEIRA, Bárbara Muniz. Faculdades particulares de SP lotam salas virtuais com até 180 alunos e demitem mais de 1.600 professores durante pandemia. **G1**, São Paulo, 02 set. 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/02/faculdades-particulares-de-sp-lotam-salas-virtuais-com-ate-180-alunos-e-demitem-mais-de-1600-professores-durante-pandemia.ghtml>>. Acesso em 20 fev. 2021.

Notas

¹ Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Teoria Social Crítica, Serviço Social e Política Social - Interfaces e Tutora do Programa de Educação Tutorial - PET Serviço Social da UFES. Currículo Vitae na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8874692437191296>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3783-1700>. E-mail: juliana_melim@yahoo.com.br

² Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais e da Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis. Currículo Vitae na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6183475552707235>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8284-6605>. E-mail: liviamoraes@outlook.com

³ Concordamos com Fernandes (1975) quando afirma que a ditadura empresarial-militar foi a primeira a conduzir uma reforma universitária que era na verdade uma “antirreforma” que difundiu o discurso da “democratização do acesso” sem alterar nossa relação de dependência com o modelo europeu de educação. A “Reforma” de 1968 estabeleceu um projeto privatista para as universidades brasileiras, consolidando uma perspectiva de educação superior direcionada para o mercado e do tipo pública, mas não necessariamente estatal. “[...] Além disso, a ditadura usou outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado” (FERNANDES, 1989, p. 106). Contudo, no presente artigo iremos demarcar nossas reflexões a partir dos anos 1990 que sinalizam a entrada forte do projeto neoliberal no país, ainda que saibamos que muito do cenário para este triste espetáculo tenha sido montado durante o regime empresarial-militar.

⁴ Destacaremos o referido documento, mas podemos citar outros tantos que seguem a mesma direção. Elaborados pela UNESCO: 1) Documento de Política para el Cambio y Desarrollo em La Educación Superior, 2) Educação: um tesouro a descobrir, 3) Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, 4) Marco Referencial e Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior. Documentos sistematizados pelo Banco Mundial: 1) Documento Estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe, 2) O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados, 3) Desenvolvimento e redução da pobreza: reflexão e perspectiva, 4) Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, etc.

⁵ Segundo o Banco Mundial qualquer curso pós-médio, curso de curta duração ou mesmo cursos à distância podem ser denominados como educação terciária. Essa noção amplia e aprofunda a política de diversificação das instituições de ensino, conforme orientação do documento publicado em 1994. “A materialização dessa noção ocorre nos países centrais e periféricos. Nos primeiros, este processo é conduzido, sobretudo, pelo Acordo de Bolonha firmado pelos países europeus. Nos países periféricos, como o Brasil, este processo foi conduzido pelo governo federal de Cardoso a Lula da Silva, apresentando a certificação em larga escala e a massificação da formação profissional como seus horizontes políticopedagógicos” (LIMA, 2013, p. 12).

⁶ Para aprofundar esse debate, cf. MELIM, J. I. **Trabalho e formação profissionais em tempo de expansão dos cursos de graduação à distância em Serviço Social**. 2017. Tese. (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

⁷ Para o MEC, esta noção confunde-se com a de um serviço que é definido a partir de uma série de regras, de orientações e diretrizes que caracterizam o que é uma atividade de educação; nela há uma transmissão de conhecimento por um tipo de serviço prestado a um segmento da população. Nessa lógica, o ‘bem público’ é definido pelo fato de esse serviço ser executado para um segmento da população, e isto o torna público. Não entra nesse cenário o debate sobre como ele é executado, para quem ele é

executado. Aqui, ao substituir-se a universalização dos direitos e políticas sociais pela focalização e fragmentação das políticas sociais, se dilui a noção de direito como perspectiva de retornar aos trabalhadores parte da riqueza social por eles produzida, o que só pode ser publicamente garantido (PINTO, 2007, p. 57-58).

⁸ A SEED foi criada pelo Decreto 1.917/1996 e teve sua estrutura regimental alterada em 2004 com o objetivo de garantir a materialidade da política governamental de incentivos à expansão do ensino a distância. Em 2011, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, foi extinta e suas finalidades incorporadas à atual Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (SERES, criada em 2011). Para o presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) “a extinção da SEED Secretária Especial de Educação a Distância é um sinal de que a EAD caminha para se tornar parte integrante do processo educacional como um todo, e não como uma modalidade isolada deles, o que é bom e justo” (ABED, 2011).

⁹ Com destaques mais recentes à Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a conformação de um Base Nacional Comum Curricular (2018-2020), sendo uma delas a de formação de professores/as .

¹⁰ O maior exemplo dos últimos anos ocorreu no Paraná em 2015, conhecida como a “Batalha do Centro Cívico, em Curitiba, ocorrida em 29 de abril. Mais de 200 pessoas ficaram feridas (SHIROMA et al., 2017, p. 18).

¹¹ Para saber mais, ver Catini (2020).

¹² Trata-se de uma publicação da revista Nova Escola, que funciona como aparelho privado de hegemonia para consenso em favor do capital. Vale lembrar que a Fundação Lemann é mantenedora da Associação Nova Escola. Mais informações em SEMIS (2017).

¹³ Ao contrário dos defensores do “aprender a aprender” (*learning by doing*), que minoriza a importância de professores/as, Duarte (2001, p. 36) postula “uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

¹⁴ Sobre a temática, sugerimos ver Moraes (2018).

¹⁵ “O Instituto Brasil 200 promove a divulgação de valores que geram prosperidade e desenvolvimento humano para o Brasil. Defende a economia de mercado, o Estado de Direito e a liberdade. Seus valores e princípios estão alicerçados na livre iniciativa, meritocracia, transparência, eficiência e na igualdade perante a lei. A entidade tem como foco a divulgação de soluções para a sociedade brasileira, baseadas em uma visão pragmática de assuntos públicos de governo, política, economia, sociedade e cultura” (BRASIL200. Acesso em 17 de fevereiro de 2021).

¹⁶ Bia Kicis (PSL) irá presidir, segundo indicação do presidente da Câmara de Deputados, Arthur Lira (Progressistas), a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ). Essa é a comissão encarregada de avaliar a constitucionalidade dos projetos apresentados, ou seja, se os projetos de lei propostos pelos deputados respeitam a Constituição Federal. A comissão também avalia a viabilidade de PECs (Propostas de Emenda à Constituição) e de pedidos de impeachment. Bolsonaro convicta, a deputada é investigada no inquérito de *fake News*, responde acusação de racismo, gravou vídeo sobre como não usar máscaras em locais públicos, defendeu publicamente a cloroquina e parabenizou nas redes sociais aqueles que manifestaram contra medidas de distanciamento no Amazonas (BBC, 2021). Defensora de homescholling e EàD, é cunhada de Miguel Nagib.

¹⁷ Miguel Nagib é advogado e fundador do Movimento Escola Sem Partido.

¹⁸ Ver exemplos em Guimarães (2018).

¹⁹ Trata-se de uma iniciativa da Rede de Educadores em Luta, coletivo formado por professores e professoras preocupados com uma educação emancipadora e verdadeiramente comprometida com a igualdade social. A Plataforma é gerida por uma Equipe Clínico-Política, formada por: Gabriel Teixeira (Professor, Dr. em Ciências Sociais), Guilherme Pogibin (Professor e Psicólogo, CRP 06/98825), Juliana Farah (Psicóloga e Psicanalista, CRP 06/69428), Aline Melina Vaz (Professora e Psicóloga, CRP 06/156427) e Daniel Luca Dassan da Silva (Professor e Psicólogo, CRP 06/114964). Tem apoio do sindicato de docentes da Unicamp (Adunicamp) e do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Instituto Federal do Rio de Janeiro (SINTIIFRJ) Mais informações no próprio site <<https://www.apoiopsicoeducacao.bonde.org/>>.

²⁰ Replicar trecho de Taylor

²¹ NTIC significa Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, que já não são mais novas passados mais de 20 anos da referida publicação.

²² A Uninove demitiu 50% do corpo docente e a Unisul demitiu 40%, de acordo com o SinproSP (VIEIRA, 2020).

²³ “[...] na origem, todo reflexo condicionado foi objeto de uma decisão alternativa, e isso é válido tanto para o desenvolvimento da humanidade como para o de cada indivíduo, que só pode formar esses reflexos condicionados aprendendo, exercitando etc., e no início de tal processo estão precisamente as cadeias alternativas” (LUKÁCS, 2013, p. 73).

²⁴ O grupo Ser Educacional configura como empresa educacional de capital aberto, acumuladora de capital fictício, com foco em “empregabilidade” e “empreendedorismo”, com foco em preparar a força de trabalho para os desígnios do capital.

Recebido em: 22 de fevereiro de 2021

Aprovado em: 20 de abril de 2021