
Educação em tempos de pandemia: reflexões a partir de uma experiência no ensino remoto

Education at pandemic times: reflexions from an experience in the remote learning

Educación en tiempos de pandemia: reflexiones a partir de una experiencia en la enseñanza remota

Puccinelli Vinícius Ramos¹ (Florianópolis, SC, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0751-4763>

Baecker, Astrid² (Florianópolis, SC, Brasil)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4868-3026>

Vendramini, Célia Regina³ (Florianópolis, SC, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-2868>

Titton, Mauro⁴ (Florianópolis, SC, Brasil)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9146-4019>

Resumo

Este texto traz reflexões de uma experiência vivida por quatro docentes em uma disciplina compartilhada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o primeiro semestre excepcional no qual a Instituição optou por dar continuidade às atividades de ensino por meio do “ensino remoto emergencial” durante a pandemia do SARS-Cov-2, entendida no contexto de uma crise sanitária e da crise estrutural do capital. Refletimos a experiência do “ensino remoto” em diálogo com as referências bibliográficas que balizaram a própria disciplina ministrada e com os trabalhos realizados pelos discentes, o que permitiu identificar alguns efeitos dessa forma de “ensino” para a formação profissional e humana e como respondem a interesses de classes sociais distintas.

Palavras-chave: Crise. Capital. Relação capital-trabalho. Condições para ensino-aprendizagem.

Abstract

This text brings reflections on an experience lived by four professors in a shared discipline in the Pedagogy Course at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), during the exceptional first semester in which the Institution chose to continue teaching activities through the “Emergency Remote Teaching” during the SARS-Cov-2 pandemic, understood in the context of a health crisis and the structural crisis of capital. We reflect the experience of “remote teaching” in dialogue with the bibliographical references that guided the subject taught and the work carried out by the students, which allowed us to identify some effects of this form of “teaching” for professional and human training and how they respond to interests of different social classes.

Keywords: Crisis. Capital. Capital-labour relationship. Conditions for teaching-learning.

Resumen

Este texto trae reflexiones sobre una experiencia vivida por cuatro profesores de una disciplina compartida en el Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), durante el primer semestre excepcional en el que la Institución optó por reiniciar la enseñanza a través del “Enseño Remoto de Emergencia” durante la pandemia SARS-Cov-2, en el contexto de una crisis de salud y la crisis estructural del capital. Reflejamos la experiencia de la “enseñanza remota” en diálogo con las referencias bibliográficas que orientaron la asignatura impartida y con el trabajo realizado por los estudiantes, lo que permitió identificar algunos efectos de esta forma de “enseñanza” para la formación profesional y humana y cómo respondem a los intereses de distintas clases sociales.

Palavras-Clave: Crisis. Capital. Relación capital-trabajo. Condiciones de enseñanza-aprendizaje.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFSC. viniciuspuccinelli@gmail.com

² Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. abaeckeravila@gmail.com

³ Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. celia.vendramini@ufsc.br

⁴ Professor da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. maurotitton@gmail.com

Introdução

O Acaso, mais que qualquer outro Deus, é capaz de perturbar
imprevistamente os mais sábios planos que
tenhamos traçado e zombar da nossa ciência
e da nossa vontade. E o acaso não tem predileções.
(Lima Barreto)

A pandemia gerada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 fez com que milhões de estudantes do globo terrestre ficassem sem ensino, ou como preferem definir, atividades presenciais de ensino. No Brasil, o bordão NÃO PODEMOS PARAR! coordenou as estratégias do Estado, bem como suas políticas, e contaminou o ambiente da educação básica e superior como se a única saída para evitar o retorno presencial fosse o mal denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), fórmula encontrada naquele momento para seguir com a estratégia de apresentar o problema como se fosse uma questão de gestão, aliás, prática essa recorrente na política educacional desde algumas décadas.

É, no mínimo, preocupante que no momento em que o país passa por um colapso em relação à saúde pública - chegando à dramática marca de mais de 20.245.085 no número de contaminações e passando 565.748 (CSSE, 2021) mortos por causa das complicações relacionadas à covid-19 - somado ao aprofundamento da miséria e da perda de direitos, os problemas no ensino superior, e na educação em geral, sejam rebaixados a uma questão de técnica ou de gestão. É preciso, antes, nos perguntarmos: como e por que o ensino remoto emergencial se apresentou tão fortemente como única solução possível? Que solução é esta? Salvar o semestre letivo? Quais foram as tendências que levaram esta modalidade de ensino a crescer tanto, inclusive em um período de crise econômica? A quem interessa esse crescimento? São questionamentos que servem como ponto de partida para a discussão do tema, mas que foram negligenciados ou tangenciados nos conselhos universitários, departamentos e secretarias que decidiram por sua implementação.

Passados dois semestres em que o ERE se consolida como um modelo que tentará se enraizar cada vez mais na educação brasileira, e mundial, já temos elementos suficientes para afirmar aquilo que análises anteriores já apontavam: o ERE é muito mais do que uma solução técnica para responder a um momento atípico de restrições sanitárias, ele é a própria expressão de uma ofensiva aberta do capital sobre a educação.

Com a finalidade de entender este fenômeno para além do que ele se

mostra em sua forma imediata, percorreremos neste texto o seguinte caminho: em um primeiro momento, buscaremos entender como o ERE já se configurava enquanto tendência estratégica de setores do capital e como estes aproveitam a crise, econômica e sanitária, para consolidar este projeto. Em um segundo momento, traremos nossa experiência buscando refletir sobre como a modalidade remota afeta - ainda que de formas diferentes - discentes e docentes. Por fim, com base nos itens anteriores, teceremos nossas reflexões sobre os desafios urgentes que já estão colocados em nosso horizonte.

O Ensino Remoto Emergencial enquanto aposta do capital

Uma das contratendências que os capitalistas, detentores dos meios de produção, fazem uso nos momentos de crise cíclica e periódica, ainda que não só neles, é o deslocamento de capitais para setores que, antes, não estavam sob seu domínio. Ou seja, não estavam subsumidos à relação especificamente capitalista de produção. O século XXI é emblemático no que diz respeito a esse movimento de tornar setores improdutivos em setores produtivos de capital. As empresas de terceirização de serviços, por exemplo, são a expressão desta estratégia de ofensiva burguesa (ANTUNES, 2020).

A saúde e a educação pública, obviamente, não passariam ilesas por esse movimento. Atualmente isto é mais visível, visto que, na educação, temos gigantes conglomerados formados por empresas capitalistas que dominam o setor, como o grupo Cogna, que possui suas próprias instituições e interfere diretamente também em instituições públicas de ensino superior e ensino básico. E, na saúde, assistimos o sucateamento da saúde pública e o avanço das privatizações deste setor no Brasil e no mundo. Nos EUA, por exemplo, a maior economia capitalista, o combate à covid-19 foi desastroso colocando o país, por muitos meses, na frente mundial em relação ao número de óbitos.

Sobre o sistema de saúde estadunidense, diz Mike Davis (2020),

Tanto a temporada de gripe de 2009 como a de 2018, por exemplo, sobrecarregaram os hospitais em todo o país, expondo a chocante escassez de leitos hospitalares após anos de cortes na capacidade de internação, com fins lucrativos. A crise remonta à ofensiva corporativa que levou Ronald Reagan ao poder e converteu os principais democratas em porta-vozes neoliberais. De acordo com a Associação Hospitalar Americana, o número de leitos hospitalares diminuiu extraordinariamente em 39% entre 1981 e 1999. O objetivo era aumentar os lucros aumentando o “censo” (o número de leitos ocupados). Mas a meta da gerência de 90% de ocupação significava que os

hospitais não tinham mais capacidade de absorver o fluxo de pacientes durante epidemias e emergências médicas (p. 7-8).

É preciso destacar, pois, que não há modo de produção capitalista sem crise. Não se trata de um desvio, um “adoecimento”, mas uma característica intrínseca à produção de capital. Uma expressão particular do modo de produção capitalista que se apresenta, por mais contraditório que possa parecer, como uma crise de superabundância de valor, de superacumulação. Assim, o Estado na forma capitalista - que é Estado da classe dominante, portanto do capital - lança mão de inúmeras medidas para conter, ou pelo menos atenuar, a queda tendencial da taxa de lucro. Ele, por isso, tem um papel fundamental na operação das contratendências.

A reforma trabalhista, a reforma da previdência, o sistema da dívida pública, são diferentes exemplos das diversas medidas tomadas, a partir do Estado, para a salvação do capital em crise. Vale lembrar, ainda, que o Estado também conta com um aparato de controle e repressão da classe trabalhadora que se expressa na ação policial e no encarceramento em massa.

Este entendimento mínimo do modo de produção capitalista nos permite compreender o papel que a educação assume na produção e reprodução da sociedade burguesa. Para Mészáros ([1970] 2006, p. 275), a educação tem duas funções principais: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Destacaríamos, no caso do ensino superior, sua função de formação da força de trabalho qualificada para as demandas do capital e a produção científica para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Além disso, como já afirmamos anteriormente, a educação vem se consolidando como um setor chave nos investimentos de grandes corporações, especializadas no ramo educacional ou não.

De modo geral, a EaD, e ao que tudo indica também o chamado ensino remoto, proporcionam certificar maior contingente e de forma mais rápida com um número cada vez mais reduzido de professores na relação professor-aluno, com investimento em plataformas tecnológicas. Com isso, o ERE somou-se ao outro importante veículo da abrupta expansão das instituições privadas de ensino superior que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, detinham 75,8% das matrículas do total de 8.603.824 estudantes. Do número total dessas matrículas, oferecidas pelas instituições privadas, 2.292.607 eram na modalidade chamada Educação à Distância (INEP, 2020).

Se fizermos um recorte para analisar a formação de professores nas licenciaturas, o resultado é ainda mais dramático.

Em 2018, suas 747.511 matrículas [do curso de pedagogia] correspondiam a 45,9% das 1.628.676 matrículas em licenciaturas. Deste percentual, 473.607 (63%) cabiam a IES particulares, com fins lucrativos; 369.028 (49%) sob a modalidade EaD. Considerando o conjunto de escolas privadas, o total é aterrador: 616.393 (82,5%) das matrículas nestes cursos foram por elas absorvidas. Esse exemplo evidencia a subida vertiginosa da modalidade EaD nas IES particulares que formam professores. Ainda em 2018, o número de professorandos concluintes na modalidade EaD, em IES privadas, atingiu o percentual de 42% (105.080). Esse número é maior do que o de formados em escolas públicas, presenciais (64.876) e EaD (12.303). Das novas matrículas em licenciatura, em 2018, 393.816 (64%) são em EaD, 358.950 (91%) em IES privadas: o preparo do magistério no Brasil está na esfera privada e substantivamente nas mãos do grande capital! (SOUZA; EVANGELISTA, 2020, p. 1)

Tais dados nos revelam que o chamado ensino remoto já figurava enquanto um projeto do capital na busca por avançar ainda mais no setor educacional. Com a pandemia, ele encontra as condições objetivas mais favoráveis para sua inserção e expansão. Para isso, vende a ideia de que a solução para a educação em tempos de pandemia é puramente técnica ou de gestão. Nessa lógica, bastaria a incorporação de plataformas tecnológicas e o devido treinamento aos docentes que os semestres letivos poderiam acontecer sem perdas importantes. Esse, inclusive, foi o tom dominante no debate sobre o retorno do ensino nas Universidades públicas no Brasil.

Contudo, a crise do capital é implacável e acabou afetando, também, os conglomerados da educação. Com a crise provocada pelo novo coronavírus que causou o aumento do cancelamento das matrículas nas instituições privadas (DESIDÉRIO, 2020), bem como, o aumento da inadimplência, as grandes empresas do setor se preparam e se reorganizam para traçar planos como forma de atenuar a queda da taxa de lucro e retomar seus crescimentos. Uma das formas do capital lidar com estas situações ocorre “de uma parte, pelo aniquilamento forçado de um enorme contingente de forças produtivas; de outra, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais acirrada dos antigos. Por intermédio de quê? Preparando crises mais extensas e mais violentas e reduzindo os meios para preveni-las” (MARX e ENGELS [1848] 2013, p. 34).

Em apenas seis meses, desde que a pandemia se consolidou no país, já podia ser notada essa ofensiva. De acordo com os dados do portal Catraca Livre, em agosto de 2020, só no Estado de São Paulo, mais de 1800 professores da rede privada de ensino superior foram demitidos (ANDRIGHETTO, 2020). Substitui-se a

força de trabalho qualificada por recursos tecnológicos. O professor grava uma aula que, após a sua demissão, será reutilizada por anos pela empresa. As correções de atividades de avaliação são feitas em massa automaticamente por algoritmos.

Enquanto isso, o grupo Eleva - que tem como um de seus investidores o bilionário e a segunda pessoa mais rica no Brasil, Jorge Paulo Lemann - adquiriu 51 escolas do grupo Cogna. Segundo matéria do portal Exame *Invest*, esta compra aproveita “a tendência de um número maior de famílias matricularem os filhos no ensino particular, o mercado *premium* passou por uma fase de expansão e abriu a oportunidade de consolidação que agora começa a sair do papel” (ESTADÃO, 2021).

Nas instituições públicas, abrem-se as portas para que as empresas possam testar suas plataformas digitais, aprimorá-las e, posteriormente, vendê-las para o próprio Estado, aprofundando, assim, o sucateamento do trabalho e da formação docente. Nas instituições privadas, aproveita-se o “mercado consumidor” que as instituições públicas “não atendem”, criando, por um lado, formações aligeiradas, muito comumente concentradas na formação de professores, e para o chamado mercado *premium*, formações mais especializadas.

Neste contexto, o ERE não pode ser entendido como uma resposta rápida para uma demanda que simplesmente apareceu devido à pandemia. Pelo contrário, para os paladinos do “ensino híbrido”, ele já era uma tendência e, hoje, uma realidade, um “novo normal”, que vem como medida de sucateamento e diminuição das camadas atendidas nas instituições públicas em detrimento do ensino superior privado.

Apontamentos sobre uma experiência

Observando a multiplicidade de discursos e propostas que no contexto de pandemia utilizam as TIC como panaceia para tentar salvar o que não pode ser salvo, agindo como se as novas técnicas e recursos tecnológicos pudessem recriar as condições essenciais para que possa existir ensino, observamos o fetiche da tecnologia, o qual não pode ser dissociado do fetiche da mercadoria (MARX [1866] 2017). Ao adentrarmos para a compreensão da realidade, algumas questões se apresentam: Como produzir ensino nessa forma remota? É possível desenvolver uma formação crítica, sensível e emancipatória conforme prenunciam discursos e propostas?

Respostas às questões acima, comprometidas de fato com uma sólida

formação humana, vem sendo elaboradas. Vejamos, por exemplo, a formulação expressa na carta assinada por diversos trabalhadores e entidades de ensino e pesquisa, intitulada “Carta em defesa da Universidade pública, gratuita e de qualidade, em tempo de pandemia”:

Sabemos que a experiência presencial que a aula comporta é insubstituível e ocupa um lugar fundamental no processo de formação; implica na apreensão em ato de uma reflexão que se constitui conjuntamente e cuja depuração e incorporação reorganizam o pensamento nascente do estudante. A natureza hesitante baseada na experimentação da reflexão proposta pelo professor no momento da aula revela os traços propriamente humanos da composição das ideias, ao contrário do texto acabado, seja para ser lido ou apresentado em forma de conferência que transmite uma ideia artificial do processo no qual o estudante está sendo iniciado. A aula instaura um ritmo e uma temporalidade próprios que convidam o estudante a participar de uma nova condição, distinta essencialmente das conversas, dos noticiários e das formas usuais de contato com os meios de comunicação. O modo de encadeamento e elaboração argumentativa solicitam um reordenamento da atenção, pedem engajamento de um modo que nenhum meio técnico poderia fazê-lo. Por isso, perdemos todos ao considerar que essa experiência tenha equivalente à altura em qualquer outro tipo de atividade⁵.

No decorrer do processo de discussão sobre a implantação do *ensino* remoto emergencial na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no rarefeito debate realizado, críticas ao que estava sendo proposto como solução à suspensão das atividades de ensino presencial foram apresentadas, explicando o que já se antevia naquele momento como risco à formação dos estudantes, às condições básicas de estudo e ao trabalho docente⁶. Também foram apresentadas propostas alternativas à oferta de disciplinas curriculares obrigatórias com atividades que respeitassem o contexto de pandemia e as condições de vida dos estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos em educação, bem como às exigências formativas do ensino presencial⁷. No entanto, no encaminhamento realizado na quase totalidade das instituições de ensino superior públicas, imperou a preocupação formal e burocrática com o cumprimento do calendário, mesmo às custas de consequências nefastas sobre o processo formativo.

No Curso de Pedagogia da UFSC, buscou-se um meio-termo – que mal disfarçou a tendência de seguir o rumo geral tomado na Instituição de oferta integral

⁵A carta circulou no formato de abaixo assinado pelo endereço: <https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/50529> último acesso em 12/08/2021.

⁶Para exemplificar tais manifestações, citamos dois exemplos: 1. Manifesto Contra o “Ensino” Remoto, divulgado em junho de 2020 por um grupo de professores da UFSC (Docentes em Movimento); 2. Documento intitulado “Contribuições ao debate: por que não ao ensino remoto?”, divulgado em julho pelo Grupo de Investigação sobre Política Educacional.

⁷Por exemplo, o documento “Proposta de Atividades Formativas Complementares para o Curso de Pedagogia”, elaborada pelo Centro Acadêmico Livre de Pedagogia do CED-UFSC, apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia daquela Instituição.

das disciplinas curriculares na forma remota – e decidiu-se por não ofertar todas as disciplinas obrigatórias, mas algumas disciplinas obrigatórias por fase (quatro, em média) e algumas disciplinas optativas e NADE (Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos) no primeiro semestre de 2020 (interrompido em fevereiro e retomado no final de agosto). Com esta decisão do Colegiado do Curso, não ofertamos (os autores deste artigo) disciplinas obrigatórias e oferecemos/promovemos atividades formativas, disciplinas optativas e um NADE planejado e desenvolvido inteiramente de forma coletiva para o contexto de pandemia.

O objetivo do NADE foi o de respeitar e “conversar” com o contexto em que vivíamos (e tragicamente continuamos vivendo), em termos de conteúdo e forma. O conteúdo visou problematizar a educação e o ensino diante de uma crise sanitária jamais vista e com repercussões na produção e reprodução da vida, como detalharemos na continuidade do texto. A forma buscou se adequar às condições dos estudantes e professores em meio à pandemia (sofrimento com doenças biopsíquicas, doenças de familiares, cuidado de filhos e/ou pais e familiares, perda de renda, desemprego, intensificação do trabalho, falta de espaço para estudo, ausência de equipamentos e acesso à internet, entre outros aspectos), bem como o tempo de exposição à tela e as limitações na oferta de atividades de forma não presencial.

Assumimos então que na “forma” remota emergencial não há ensino e dessa forma ocorreu o início das nossas atividades. Expusemos aos discentes que não haveria “aula” e que não seria realizado ensino, iríamos compartilhar um roteiro de estudos e a partir dele propor alguns debates. Também reconhecemos a possibilidade de haver muitas aprendizagens, mas destacamos que nesse formato não presencial, por nossa concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento, não nos era possível garantir a realização de um processo sistematizado de ensino-aprendizagem, pela ausência de condições.

Demos início ao NADE com a apresentação dos participantes da turma, e já nesse momento foi possível perceber que as condições de acesso à internet eram muito desiguais, sendo que nem todos poderiam falar, muito menos poderíamos vê-los. Alguns também não queriam ser vistos, e respeitamos essa condição ou tivemos que aceitar essa desigualdade de condições de acesso ao ambiente virtual. Já no primeiro encontro descobrimos que a frase mais ouvida seria: “você conseguem me ouvir?” e a segunda: “temos que ter paciência”.

Na sequência apresentamos a ementa do NADE, sendo essa: “A educação no contexto de crise do capital, tendo como uma de suas manifestações a crise sanitária do novo coronavírus; Consequências da pandemia no processo de reprodução social e, particularmente, na educação; Avaliação de propostas e experiências de “ensino” remoto em curso.” O objetivo geral definido foi: “Analisar a situação da educação e do ensino no contexto da pandemia como uma das expressões da crise do capital.” E, como objetivos específicos: “Compreender a particularidade da crise sanitária na atualidade do modo de produção capitalista; analisar as implicações da pandemia na reprodução social, particularmente na educação, e refletir e avaliar sobre experiências de “ensino” remoto em curso, considerando a situação de trabalho dos professores e as condições de estudo dos estudantes.” O conteúdo programático foi constituído por cinco eixos: 1) Crise sanitária e crise do capital; 2) O contexto da pandemia e suas consequências na reprodução da vida; 3) O “ensino” remoto como solução diante do isolamento social – a quem interessa?; 4) Experiências de “ensino” remoto no país: condições de trabalho e de estudo; 5) Concepções de educação e de ensino em disputa.

Para realizarmos o estudo desse roteiro propusemos encontros virtuais na plataforma digital fornecida pela instituição - as chamadas atividades síncronas (um encontro semanal de duas horas/aula no período noturno) e as atividades de estudo, chamadas de atividades assíncronas (duas horas/aula semanais de atividades de leitura e sistematização, relatoria de *lives*, levantamento de dados e informações sobre a situação de trabalho dos professores e as condições de estudo dos estudantes, realização de entrevistas e ou questionários com professores e estudantes).

Para cada encontro virtual foi indicado o material que serviria de referência e que deveria ser estudado antecipadamente. Nos encontros virtuais (síncronos) eram apresentados os elementos centrais que compõem a referência do dia e logo na sequência realizado debate para aprofundamento da compreensão, com aqueles que tinham condições de internet para abrir microfone ou câmera, ou ainda, que tinham condições de ambiente e/ou psicológicas naquele momento.

Em todo encontro os e as estudantes foram recepcionados com clipes de músicas ou vídeos de danças ou *releases* teatrais, pois entendemos que a arte nos abre outros canais para a inteligibilidade do mundo e de nós mesmos, buscando

passar por uma dimensão estética. Dessa forma abríamos a conversa sobre como passamos a semana, quais os problemas enfrentados pelas famílias e amigos com a pandemia, as dificuldades financeiras, as pressões provocadas pelo “não pode parar”, ou seja, um momento de acolhida de todos que participaram daquele coletivo. Ao final, sempre fechávamos com poesia, para que nossos pensamentos fossem guiados pelo caminho da arte em busca da reflexão e do descanso esperado por todos nós.

Como forma de avaliação, buscando ser coerentes com o que havíamos proposto, sugerimos a realização de levantamento de dados e informações sobre a situação de trabalho e estudo em tempos de pandemia, seguido de apresentação e reflexão coletiva, sugestão essa aceita pela turma, que se organizou em grupos menores para a realização das atividades. Além disso, disponibilizamos na plataforma um espaço para compartilhar registros de estudos e sínteses após a discussão, as quais poderiam ser lidas por todo o grupo.

Iniciamos o debate com o documentário “Ilha das Flores” (FURTADO, 1989) visando compreender a crise sanitária como expressão da crise do capital, particularmente a articulação entre especificidade e totalidade, entre a causa biológica da pandemia da Covid-19 e as determinações decorrentes da forma destrutiva de produção e reprodução do capital na atualidade. A categoria totalidade se apresentou assim como princípio teórico-metodológico. A pandemia compreendida como parte de um conjunto de crises do capital: econômica, política, ética, ambiental, dentre outras, e de uma conjuntura que sintetiza as determinações da crise estrutural numa via política reacionária, racista, segregacionista, xenofóbica, antidemocrática e desumana.

Nosso roteiro de estudo incluiu a análise das consequências da pandemia na reprodução da vida social, tendo como base estudos de Tithi Bhattacharya (2019 e 2020) e Cindi Katz (2019). Observamos o caráter unitário entre o processo de produção e o processo de reprodução social, fazendo com que mudanças na esfera da produção tenham impacto na reprodução e vice-versa. A reprodução social da classe trabalhadora acontece no espaço de trabalho (compreende o tempo de trabalho necessário da jornada pago na forma de salário) e fora dele (no espaço doméstico, onde a família assume uma parte significativa das tarefas de reprodução, e no espaço público - escolas, postos de saúde, hospitais etc.). A reprodução fora do trabalho envolve a comida, moradia, acesso à água, saúde, escola, além dos

processos de socialização, relativos à disciplina, valores, qualificações.

De acordo com Cindi Katz (2019), a reprodução social envolve aspectos político-econômicos, culturais e ambientais. A partir do estudo destes aspectos, fizemos um exercício de reflexão orientado por questões, como por exemplo: Como os baixos salários afetam a reprodução da família e particularmente dos jovens e crianças? Por que a necessidade do trabalho infantil? Como a jornada de trabalho longa ou dupla afeta o cuidado, proteção e educação das crianças? Quais as consequências da diminuição de recursos públicos em educação, saúde, programas habitacionais? Como a escola se constitui num espaço de reprodução dos valores burgueses e como busca adaptar as crianças e jovens às condições sociais? Quais os efeitos da indústria cultural sobre os jovens? Como se difunde o consumismo entre crianças e jovens? Qual o custo da degradação ambiental sobre o corpo dos jovens e das crianças? Particularmente, questionamos a respeito da reprodução social da classe trabalhadora no contexto de pandemia, considerando o crescente processo de desproteção social decorrente da privatização.

Nosso roteiro foi entrelaçando os estudos sobre a crise sanitária e a crise do capital, o contexto da pandemia e suas consequências na reprodução da vida social. Assim concluímos a primeira unidade e iniciamos a segunda, adentrando particularmente no ensino remoto como “solução” diante do isolamento social. De partida já interrogamos: solução para quê e para quem? Abordamos o ensino remoto a partir de cinco aspectos: 1) A quem interessa (será uma preocupação humanitária?); 2) A aprendizagem flexibilizada (a qual se adapta às circunstâncias e às exigências do mercado de trabalho); 3) A exclusão dos estudantes (o problema da evasão escolar que esconde a realidade de expulsão das crianças e jovens pobres da escola); 4) o trabalho docente e suas reconfigurações; 5) As experiências de ensino remoto em curso.

As posições em defesa do ensino remoto vêm revestidas de uma argumentação que esconde o sujeito de classe - o capital e seus interesses, apresentando-se como uma questão humanitária e, de forma cínica, como uma janela de oportunidades, desafiando nossa criatividade, inventividade e inovação. Nunca ouvimos tanto a expressão - “é preciso se reinventar”. Neste caso, os críticos eram (são) considerados os conservadores e pouco adeptos às novas experiências e desafios. Enquanto isso, a Universidade se abre como um espaço gigantesco de

produtos que derivam das parcerias, como as plataformas de ensino e a compra de equipamentos, subordinando o trabalho por meio do uso das tecnologias e, mais do que isso, segundo Evangelista (EVANGELISTA; PICCHETTI, 2020), subordinando o sentido humano do nosso trabalho, da formação humana, a qual nos permite compreender, refletir e intervir no mundo.

De acordo com Picchetti (EVANGELISTA; PICCHETTI, 2020), o processo de ensino-aprendizagem exige um envolvimento sistemático e contínuo, significa uma imersão conjunta na busca de domínio e aprendizado de determinado objeto de conhecimento, o que não é possível pela via remota. Se o ensino remoto interessa ao capital, a nós não interessa enquanto projeto educativo.

O estudo sobre a aprendizagem flexibilizada adequada a um modelo produtivo também flexível, com base em Acácia Kuenzer (2016), nos levou a avaliar sobre o que está sendo flexibilizado no ensino atualmente, como por exemplo, a carga horária de ensino que pode ser a distância; a junção de turmas e a extrapolação do número máximo de estudantes por turma; as formas de contratação dos professores; as exigências formativas; o aprendizado de conteúdos (o que interessa é o cumprimento do calendário letivo); o estágio docente (aprende-se a ser professor via remota). As exigências que se apresentam para o sistema educativo dizem respeito à dinamicidade, movimento, fluidez, adaptabilidade, competências e habilidades em oposição à uma formação que se assenta nos conhecimentos científicos acerca da natureza e da vida social. Para o trabalhador que transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada. Conforme Kuenzer (2016), busca-se formar um estudante que seja flexível, capaz de se adaptar às situações, estar disponível para trabalhar em qualquer tipo de trabalho e em qualquer lugar após um rápido treinamento. Para a maioria dos trabalhadores, preparar-se para exercer trabalhos temporários, repetitivos e fragmentados.

Um outro e não menos importante aspecto do ensino remoto diz respeito à exclusão dos estudantes. Obviamente que as desigualdades escolares não são novidade, elas acompanham a desigualdade social própria de uma sociedade de classes. Porém, no contexto da pandemia e suas consequências na reprodução social da vida e na “opção” pelo ensino remoto, as desigualdades são escancaradas e a exclusão se avoluma. Tomamos como referência de estudo o texto de Luiz Carlos de

Freitas – “A internalização da exclusão” (2002), o qual associa a exclusão dos estudantes com as políticas educacionais neoliberais e a exploração dos trabalhadores. O autor observa que a exclusão é internalizada, ou seja, o estudante permanece na escola mesmo sem aprendizagem, visto que há um conjunto de práticas de exclusão brandas, contínuas, graduais e imperceptíveis, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. Sem contar a dissimulação dos atos de exclusão do sistema, os quais são convertidos em atos do próprio sujeito, em um processo de auto-exclusão. Sobre estes aspectos, refletimos sobre a criação de mecanismos institucionais de internalização da exclusão, como a criação de disciplina fantasma para apenas manter a matrícula, sem desenvolver estudos.

Seguindo nosso roteiro, abordamos o trabalho docente, buscando compreender como este é afetado pela pandemia, pelo ensino remoto e pelo aumento da presença das corporações empresariais na educação. Selma Venco (2020) considera que há um processo de quase-uberização dos docentes traçando um paralelo entre as condições de colocação no trabalho dos motoristas de aplicativos de transporte de passageiros e aquelas de contratação dos docentes nas redes públicas. Observa que a precariedade é um fenômeno articulado e dirigido na tentativa de amoldamento da educação, do trabalho docente e da escola pública. O trabalho temporário tem sido um recurso diante do fechamento de turmas, turnos e escolas, maior quantidade de alunos por sala e redução do número de matrículas. Este aspecto é agravado pelo ensino remoto, o qual facilita a junção de turmas numa mesma classe, a gravação e conseqüente replicação de aulas, a aplicação de avaliação via plataforma com correção automática, entre outros aspectos. Vivemos profundas mudanças no trabalho docente associadas ao desemprego, intensificação do trabalho, adoecimento e desvalorização do professor.

Paralelamente aos estudos sinteticamente apresentados acima, os estudantes foram desafiados a identificar, sistematizar e refletir sobre experiências de ensino remoto no país, em qualquer nível de ensino. Tendo como base relato e reflexão de sua própria experiência; entrevista com professores, estudantes e/ou pais; levantamento de dados sobre: evasão de estudantes, adoecimento docente, contaminação pelo coronavírus SARS-Cov-2, redução/demissão ou diminuição da carga horária de professores; reflexão sobre reportagens acerca do ensino remoto; estudo sobre parcerias das universidades e secretarias de educação (estaduais e

municipais) para compra de plataformas educacionais digitais e outros produtos; relatos de resistências dos professores e ações sindicais, entre outros aspectos.

Os trabalhos socializados revelaram distintas experiências e condições de desenvolvimento / acompanhamento do trabalho remoto, por parte de estudantes e docentes. Explicitaram o sofrimento dos envolvidos, as frustrações e angústias, as pressões e, especialmente, os limites no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que ensinar e aprender, os estudantes descaram em suas reflexões ressalta o viés de cumprir o calendário e as horas-aula previstas em programas de ensino (no caso do Curso, para aulas presenciais), com alto custo para a saúde biopsíquica dos envolvidos.

Em síntese, o plano do NADE foi realizado conforme previsto, visto que a proposta foi planejada considerando o contexto atual, em termos de número de semanas letivas e condições de acompanhamento dos estudantes pela via virtual, também em termos de conteúdo, pois se tratou de um NADE que se articula com a crise sanitária que vivemos na atualidade e suas consequências no cotidiano da vida dos estudantes e professores. A dinâmica dos encontros virtuais (atividades síncronas) buscou propiciar o acolhimento dos estudantes, a escuta atenta e a compreensão das condições reais de estudo. Estes relatam limites técnicos de acesso à internet, equipamentos insuficientes, em grande medida o acesso se dá pelo celular, áudios são muitas vezes incompreensíveis ou cortados, a maioria não consegue habilitar a câmera. Não há um ambiente de estudo adequado, ele é compartilhado com outros familiares, há ruídos, algumas mães acompanham as atividades e atendem aos filhos ao mesmo tempo, alguns preparam as refeições para a família durante o período dos encontros síncronos. A rotina doméstica se intensificou e os estudantes relatam muito cansaço e esgotamento. Além disso, observamos estudantes desmotivados, com dificuldades de foco e concentração, sem contar a falta que faz espaços de socialização da turma, que se tornam rarefeitos e artificiais pela via remota. Alguns estudantes participaram das atividades propostas durante os encontros virtuais, contribuindo com reflexões, sínteses ou levantando questões para o debate. Porém, muitos não participaram e de fato não sabemos se efetivamente acompanharam as atividades. Ao final do curso, dos 34 estudantes matriculados, apenas 17 concluíram.

Quanto aos professores que propuseram e acompanharam a experiência,

enfrentamos a crescente intensificação do trabalho ao lado de condições limitadas de trabalho, já não se distingue mais o tempo de trabalho e o tempo de descanso, sem contar as tarefas domésticas que se ampliaram. O tempo de exposição ao computador se estendeu muito, gerando fadiga, dores e agravamento ou desencadeamento de doenças. Tivemos que investir pessoalmente na criação de condições de trabalho, com aquisição de novos equipamentos que mitigassem os efeitos sobre a saúde, como computadores melhores, cadeiras ergonômicas, luminárias, microfones e fones de ouvido para melhorar as transmissões, dentre outros.

Pensamos que é essencial destacar que há uma diferença entre relações e condições de trabalho:

[...] as relações de trabalho dizem respeito às formas de contratos e o que nelas se estabelecem. Enquanto condições de trabalho concernem tanto aos aspectos ergonômicos como ventilação, luminosidade, mobiliário adequado, quanto às formas de gestão do trabalho que ocasionam, por exemplo, diferentes formas de adoecimento ao solicitar metas impossíveis de serem cumpridas, práticas de assédio entre outras (VENCO, 2020, p.1).

A autora ainda destaca algo que já era uma tendência, mas hoje se torna mais nítido no cotidiano dos profissionais da educação no país, que é a pedagogia do improviso. Ou seja, os professores de caráter eventual já eram convocados não por suas áreas de formação, mas pela disponibilidade de horário, fazendo com que uma professora formada em educação física ministre aulas de matemática, por exemplo. O improviso, no ensino remoto, deixa de ser uma tendência e se configura como o “novo normal” em que professores precisam improvisar desde as próprias condições de trabalho – utilizando de seu salário para tentar montar um espaço minimamente adequado para trabalhar – até o improviso no sentido pedagógico já que o que está em jogo não é se os estudantes irão ter condições de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, mas o cumprimento do calendário letivo.

Identificando tendências: o que a experiência do NADE nos permite identificar?

Ao analisarmos o conjunto de elementos diversos que nos trouxe o estudo e o desenvolvimento de uma atividade curricular – O NADE: Educação em Tempos de Pandemia – e contextualizá-lo, torna-se possível observar nexos e relações importantes, que podem auxiliar na identificação de tendências presentes no desenvolvimento das atividades formativas em âmbito universitário no período de pandemia e suas possibilidades de permanência e aprofundamento na sequência. Em

boa medida, várias problemáticas que se apresentam neste momento já estavam presentes antes da pandemia. Uma questão pode nos auxiliar no início desta síntese: De onde parte tanta pressão pela manutenção do calendário acadêmico?

Parece-nos que o ideário que foi se formando em torno da expressão “novo normal” pode aportar algumas contribuições nesta reflexão. Ao individualizar a responsabilidade pelo estudo e socializar riscos em suas operações financeiras no momento da pandemia, os sujeitos (individuais e coletivos) que identificam o momento de pandemia como uma “janela de oportunidades” indicam os rumos a trilhar. Quais sinais já são possíveis de serem vistos?

No retorno das atividades de ensino pela via remota, em 31 de agosto de 2020, alguns dados da UFSC já eram alarmantes, marcadamente sobre a evasão dos estudantes, trancamentos, exclusão de disciplinas, matrículas em ZZD⁸ apenas para manutenção de vínculo. Cerca de 14,5% dos estudantes dos cursos de graduação evadiram. Ao todo, a UFSC contava com 30.814 estudantes de graduação matriculados. Destes, 1.536 trancaram suas matrículas e 2.921 foram inscritos na disciplina ZZD 2020, criada com a finalidade de manter o vínculo com a instituição sem cursar nenhuma atividade. Foram 4.457 estudantes que já naquele momento inicial de retomada de atividades de ensino pela via remota, num momento de agravamento da pandemia, deixaram seus cursos. Isso significa que a cada 7 alunos, 1 não seguiu cursando na UFSC.

Outro importante aspecto que foi demonstrado, seja em relação aos estudantes do NADE bem como no conjunto da Universidade, foi o expressivo aumento do sofrimento de estudantes e docentes, gerando adoecimento. No NADE, mais de 85% dos estudantes relataram sofrer constantemente, o que nos faz pensar que a não conclusão de 50% dos matriculados também se relaciona com este fator. O adoecimento dos docentes também se agravou. Ainda que não tenhamos conseguido acesso aos números oficiais, o relato dos docentes nas reuniões das instâncias colegiadas não deixa margem à dúvida.

Outro aspecto marcante é a implicação da desigualdade social sobre a possibilidade de seguir os estudos: aqueles que não possuem condições econômicas (acesso a computador e à internet, ambiente para estudo) tendem a trancar ou

⁸Com a retomada das aulas na pandemia, estudantes que não realizaram o trancamento formal da matrícula ou que ficaram sem matrícula em disciplina(s), tiveram o registro da situação “Situação Regular UFSC – Pandemia – COVID-19” realizado automaticamente pelo sistema de controle acadêmico (CAGR) através da inclusão do código ZZD.

abandonar seus cursos enquanto aqueles com condições têm mais chances de continuar. Parece-nos plausível a afirmação de que para além de demonstrar a desigualdade social profunda que existe no país, a retomada do ensino de forma remota aprofunda tal desigualdade (há que se considerar que as restritas medidas de apoio aos estudantes em piores condições são insuficientes para contornar o imenso impacto da pandemia sobre suas vidas).

O impacto da pandemia sobre a saúde e sobre a existência de condições de trabalho e estudo básicas que garantam a formação com qualidade também parece ter sido subestimado quando da tomada de decisão pelo ensino remoto. Os estudantes que permaneceram estudando relataram estar desmotivados, com dificuldade de concentração, com dores constantes devido ao prolongamento da exposição às telas (muitos às minúsculas telas de celular, único dispositivo a que têm acesso) e dificuldades ainda maiores do que o habitual com a escrita.

Complementares aos dados da experiência relatada com o NADE, os dados que vêm de instituições privadas de ensino apresentam outros nexos. A demissão em massa de docentes da rede privada de ensino sinaliza como os capitalistas que investem na exploração de serviços educacionais desenharam o futuro para a atividade docente: substituição de docentes por plataformas digitais, inteligência artificial e baixa reposição das vagas docentes. Ou seja, a reconversão docente (EVANGELISTA, 2017) como foco da atuação dos capitais. Esse processo segue em articulação com uma tendência explicitada no ensino remoto de que os docentes precisam custear os meios de trabalho e os estudantes os meios de estudo, incluídos aqueles das IES públicas.

Não é demais recordar que não é apenas na educação superior que se fazem presentes mecanismos de ampliação da presença dos capitais que buscam aí valorizar-se e que aproveitam o momento de pandemia para isso, utilizando-se do ensino remoto como importante instrumento. Como apontam Souza e Evangelista (2020, p. 1).

Dolorido viver num país quando uma pandemia que ceifa milhares de vidas é simultaneamente anunciada como “oportunidade”. Do ponto de vista do capital, passa um bonde que a burguesia não pode perder: o bonde da Educação Básica e sua transformação no deserto do Ensino Remoto, a despeito de todos os outros problemas sociais e econômicos que sobrevirão. Esse avanço vem sendo programado há muito tempo, mas só agora encontrou as condições objetivas para ser apontado como grande solução e, principalmente, universalizado nas redes públicas e privadas de ensino que comportam, nada mais nada menos, que 47,9 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes em 180,6 mil escolas (INEP, 2020).

Segundo os autores, as “pegadas” estavam claras:

Quando, em 2018, Bolsonaro, em campanha para a Presidência da República, vociferou que todos os níveis de ensino poderiam ser a distância, ele não falava só; estavam ali, à espreita de novos mercados, grandes capitais de Ensino Superior, empresários da Educação e Aparelhos Privados de Hegemonia articulados para a defesa de seus interesses, entre eles a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), cuja presidente é irmã do atual Ministro da Economia, Paulo Guedes. (SOUZA; EVANGELISTA, 2020, p. 1)

Na educação privada, a concessão de títulos de propriedade (ações) na bolsa de valores teve início em 2007, ano em que ocorreu a oferta pública de ações dos grupos Anhanguera, Pitágoras e Estácio de Sá. De lá para cá este processo se ampliou, envolvendo não apenas a Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), mas também a Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq), onde algumas empresas brasileiras vêm se inserindo desde 2017. Assim, há, atualmente, cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três cotadas na Nasdaq (Arco, Afya e Vasta). Além delas, a Eleva Educação, de propriedade de Jorge Paulo Lemann, anunciou recentemente a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York. A Cogna Holding (que incorporou a Kroton) anunciou lucro líquido ajustado de R\$771,9 milhões em 2019.

Como demonstra Seki (2020), o desenvolvimento de plataformas de ensino por empresas transnacionais (tais como *Amazon, Microsoft, Facebook, Apple, Alphabet/Google*), está associado com as corporações educacionais na criação do mercado mundial de ensino superior. Articula-se, nesse processo, uma nova forma de financeirização da educação. Na dinâmica econômica, a comercialização de ações na bolsa é um dos mecanismos pelo qual a financeirização se apropria das atividades educacionais, fazendo com que estas empresas sejam regidas não apenas pela lógica do lucro, provindo da venda direta de produtos e serviços, mas também pela lógica financeira e especulativa do comércio de títulos. Evidencia-se que o “novo normal” é um pesado ataque mercadológico de empresas que durante este período de pandemia estão utilizando todos os meios para vender (a governos municipais, estaduais e federais e às escolas, incluídas as da esfera pública) modelos pré-fabricados de EaD, sob o eufemismo do “ensino remoto” e com forte tendência de substituição dos trabalhadores docentes.

A síntese desse processo educativo “excepcional” é: ajoelhemo-nos aos desígnios do capital e reproduzamos as relações capitalistas de produção no âmbito

das consciências que estamos formando. Aparece-nos, portanto, uma tendência inescapável indicada na ideia do “legado da pandemia”: o ensino híbrido. A criação da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI) e seus pronunciamentos sintetizam o que nos aguarda neste triste legado: utilizar a educação como espaço de valorização dos capitais acima da formação humana e da vida humana. Com quais forças sociais conta este projeto é algo que precisamos descortinar (do que no momento apenas podemos apontar aspectos gerais). Além das grandes corporações já referidas acima, agrega-se a reorganização por dentro do Conselho Nacional de Educação (CNE) com o retorno de intelectual orgânica da burguesia brasileira, historicamente vinculada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), à presidência do órgão.

A educação tem sido para o grande capital um nicho propício à concentração de capital e aumento dos monopólios. Por dominarem a oferta de matrículas no ensino superior, viram suas garras para a educação básica na esfera pública: essa é a disputa na qual estamos inseridos e a pergunta a ser feita é: a educação será algo que, em alguma dimensão, poderá ser definida por professores e comunidade educacional ou cederemos ao controle total dos *managers* do grande capital?

A reconversão docente em andamento pode se aprofundar num movimento que leve a morte da docência como ofício e deixe como legado a redução drástica – e quiçá a ausência – do pensamento crítico nas redes oficiais de ensino e na Universidade pública. O capital chamou para si a tarefa de ensinar e preparar as gerações futuras e, nós, docentes de instituições públicas, deveríamos ser a primeira barreira a ser transposta.

O ataque aos direitos trabalhistas – como a flexibilização, a uberização, a pejetização, a terceirização, o trabalho intermitente, o trabalho voluntário e o aumento exponencial do trabalho informal – aprofundaram a precarização do trabalho. No caso dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, docentes ou técnicos, a situação se agrava com a demissão generalizada de docentes, diminuição de jornada, alteração de salários, entre outras investidas que desaguam no processo de reconversão docente, acelerado pela utilização de robôs e de Inteligência Artificial. O formato digital gera uma separação entre o produto do nosso trabalho e o momento de sua produção, delineando outros processos que estão por vir, em que, cada vez mais, se retira dos

professores a decisão sobre o que será ensinado e de que forma, ou seja, uma reconversão que retira da docência sua própria natureza. Acrescente-se o fenômeno da expropriação do saber docente pelas plataformas tecnológicas e os bancos de práticas exitosas ou de “evidências científicas”, sem mencionar os ganhos que isso significará em termos de vigilância sobre o processo educativo.

Outro aspecto que também se altera é a quebra da sociabilidade do trabalho compartilhado, dificultando crescentemente a solidariedade de classe. Como vemos, para aqueles que vivem do próprio trabalho, ou tentam sobreviver na ausência dele, os processos em curso não respondem à necessidade de socialização da riqueza e de colocarmos a vida acima do superlucro de poucos. Essas tendências e movimentos objetivos são um alerta acerca das modificações em nossas condições de trabalho e da refuncionalização da própria Universidade.

Não podemos esquecer que o processo de destruição do pensamento crítico na formação docente está em curso pelo menos desde 2006. Relembrando os dados: Em 2018, as licenciaturas contavam com mais ou menos 1.600.000 matrículas, das quais 43% em EaD. A metade dessas matrículas – mais ou menos 800.000 – é em curso de Pedagogia. Dessas, 82% estão na esfera privada, sendo 63% na modalidade EaD. Assim, qual o legado podemos esperar?

Estamos acompanhando nas redes sociais o violento ataque de monopólios sobre a Educação Básica e Superior que vendem modelos pré-fabricados de EaD; plataformas de ensino as mais diferentes; material didático; consultorias; pacotes tecnológicos. Estaríamos sucumbindo ao “fetiche da tecnologia” sob o argumento de que precisamos atender “as necessidades dos alunos”? Ao argumento de que se trata de “tecnofobia”, precisamos responder evidenciando que sob os números de matrícula pulsa a vida e que não aderiremos à servidão voluntária nem concordaremos que se trata apenas de uma questão de “forma de ensino”, como se a forma pudesse ser descolada do conteúdo de ensino.

Parece claro quem ganha e para quem isso de fato é uma oportunidade: para alguns poucos capitalistas, junto àqueles que estão no comando do “dane-se a vida” calcada na política genocida que relegam grande parte da humanidade e do meio ambiente à morte e destruição.

Cederemos ao argumento falacioso de que serão dadas condições estruturais a todos para acessar às aulas pela via remota? Como se apenas se

tratasse de problemas de conectividade, de aparelhos tecnológicos, de envio de materiais impressos. Contudo, mesmo que esses problemas fossem resolvidos, não mudam as condições de moradia, de acesso à alimentação e todo o resto das condições precárias geradas pela brutal desigualdade, em franco crescimento ao lado do crescimento do número de milionários no país, fruto do grande impulso à concentração de riquezas propiciado pela crise sanitária e econômica.

O ensino remoto não combate os “danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como estresse familiar e aumento da violência doméstica”, como aparenta querer a fração burguesa representada no Conselho Nacional de Educação (Parecer do CNE 19/2020). Ao contrário, desvia as funções sociais da educação e obscurece as tarefas públicas acerca desse combate. O Estado capitalista brasileiro e seus operadores difundem a ideia de que a solução de parte dos problemas gerados pela pandemia é de responsabilidade dos docentes da escola pública, retirando de si a tarefa de investir nas políticas sociais, incluindo a necessidade de revogação da Emenda Constitucional 95.

Cabe aqui uma última provocação para a reflexão: Qual passa ser a função social da escola, da universidade e dos professores durante e após a pandemia? Queremos acreditar que a resposta a esta questão será construída também pela reação que a classe trabalhadora construirá nas suas organizações, seguindo a indicação de Bhattacharya (2020) de, neste momento, mantermos o distanciamento físico e ampliarmos a solidariedade social. Ou seja, mais do que nunca precisamos nos organizar e pensar alternativas para a luta.

Referências Bibliográficas

ANDRIGHETTO, Fábio. Mais de 1.800 professores universitários foram demitidos em meio à pandemia em SP. **Catraca Livre**, 28 de agosto de 2020. Disponível em <https://catracalivre.com.br/educacao/mais-de-1-800-professores-universitarios-foram-demitidos-em-meio-a-pandemia/> último acesso 28/02/2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2020. (Coleção mundo do trabalho), 335 p.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? **Revista Outubro**, n.32, 2019. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BHATTACHARYA, Tithi. Reprodução social e a pandemia – Entrevista. **Revista Movimento**, 7 de abril de 2020. Disponível em:

<<https://movimentorevista.com.br/2020/04/reproducao-social-e-a-pandemia-com-tithi-bhattacharya/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 19/2020**. Aprovado em 8 de dezembro de 2020.

CSSE, Center for Systems Science and Engineering. COVID-19 Data Repository. **Johns Hopkins University**. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19> último acesso 12/ago/2021.

DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, Mike *et al.* **Coronavirus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020. p. 05-12.

DESIDÉRIO, Mariana. Cogna tem prejuízo de R\$ 1,2 bi, maior evasão de alunos e menos matrículas. **Exame.**, 13 de novembro de 2020. Disponível em <https://exame.com/negocios/cogna-tem-prejuizo-de-r-12-bi-evasao-de-alunos-e-menos-matriculas/> último acesso 12/08/2021.

ESTADÃO. A grande aposta do bilionário Jorge Paulo Lemann no setor da educação vai dar certo? **Exame.invest**, 26 de fevereiro de 2021. Disponível em <https://exame.com/negocios/a-grande-aposta-do-bilionario-jorge-paulo-lemann-no-setor-da-educacao-vai-dar-certo/> último acesso 28/02/2021.

EVANGELISTA, Olinda. **Tragédia docente no Brasil**. Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017. Anais. Niterói/RJ, NIEP-Marx, 2017.

EVANGELISTA, Olinda, PICCHETTI, Carolina. **A quem interessa o ensino remoto nas universidades públicas?** Live MUP-UFSC, 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vfujec9ZUGs>> acesso em: 28 ago. 2021.

FONTES, Virgínia; LEHER, Roberto. **Privatizações e a situação da educação pública em meio à pandemia**. Live do Serafini. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nJKoWRHyxgo>> acesso em: 28 ago. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>> acesso em: 28 ago. 2021.

FURTADO, Jorge. **ILHA DAS FLORES**, Documentário. 13 min. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre.1989. Disponível em <http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores>, acesso em: 14 ago. 2020.

INEP. Censo da educação superior. **Ministério da Educação**, 21 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> último acesso 12/08/2021.

KATZ, Cindi. Capitalismo vagabundo e a necessidade da reprodução social. **GEOUSP (Online)**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 435-452, mai/ago 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida (2016) **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada.** Trabalho apresentado em: XI Reunião Científica da Anped Sul, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Curitiba: 24 a 27 de julho de 2016. <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf> acesso em: 28 ago. 2021.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1. 2.ed. São Paulo: Boitempo, [1866] 2017. (Coleção Marx e Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Porto Alegre: L&PM, [1848] 2013. (Coleção L&PM POCKET; v.227).

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da educação. In: **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, [1970] 2006, p. 263-282.

SANTOS, Luiz Fernando de Souza. Pandemia e Capitalismo. **Revista Movimento (online).** 23 de março de 2020. Disponível em <<https://movimentorevista.com.br/2020/03/pandemia-e-capitalismo/>>, acesso em: 14 ago. 2020.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018).** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SOUZA, Artur Gomes; EVANGELISTA, Olinda. **Pandemia! Janela de oportunidades para o capital educador.** Contrapoder, 15 de abril de 2020. [Disponível em https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/](https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/) acesso em 28 ago. 2021.

VENCO, Selma. **Há um processo de quase-uberização dos docentes.** Contrapoder, 30 de junho de 2020. Disponível em <https://contrapoder.net/entrevista/ha-um-processo-de-quasi-uberizacao-dos-docentes-afirma-selma-venco/> acesso em 28 ago. 2021.

Vinícius Ramos Puccinelli

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Graduado em Ciências Biológicas/Bacharelado pela Universidade Federal de Rio Grande (2010 - 2014) e em Ciências Biológicas/Licenciatura (2015 - 2017) pela mesma Universidade. Obteve o título de mestre em educação ambiental (2014 - 2016) pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (stricto sensu). Em 2021, formou-se em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente é doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina e membro do grupo de estudos capital, trabalho e educação (GECATE). Possui especial interesse nas temáticas inseridas na relação Educação e Trabalho, Políticas Educacionais, Educação Popular, Trabalho-sociedade-natureza e Crítica da Economia Política.

E-mail: viniciuspuccinelli@gmail.com**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4613409272632258>

Astrid Baecker

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação e Educação Física escolar, com atuação em ginástica e dança, Desenvolve investigação e ação nos seguintes temas: Política educacional, Ontologia e Realismo Crítico, Produção do conhecimento em Educação Física, Política de pós-graduação, Formação docente.

E-Mail: abaeckeravila@gmail.com**Link Do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8537321066910900>**Célia Regina Vendramini**

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho e do grupo de pesquisa Migração e Educação. Foi coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPEd no período de 2015 a 2017. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC no período de 2010 a 2012 e, em 2020 (julho a outubro), como pró-tempore. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1989), Mestrado (1992) e Doutorado (1997) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP, Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (2005) e pela Cornell University (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, migração e escolarização; reprodução social e educação; movimentos sociais e educação; educação do campo. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-Mail: celia.vendramini@ufsc.br**Link Do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7441375272877530>**Mauro Titton**

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

É graduado em Educação Física - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2003), possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), com Doutorado Sanduíche na Universidad de Pinar del Río/Cuba (2008). Realizou estudos de Pós-doutorado na Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha (2017/2018). Atualmente é Professor do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e Coordenador do PRONERA/CED/UFSC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia (Aprendizagem e Desenvolvimento), em Educação do Campo e em Ensino Profissional, e em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, trabalho e educação, políticas públicas, políticas educacionais e movimentos sociais.

E-Mail: maurotitton@gmail.com**Link Do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6319128486898465>**Recebimento: 30/08/2021****Aprovação: 20/09/2021****Q.Code****Editores-Responsáveis**Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, BrasilDr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França