A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SEMIPRESENCIAL.

Luiz Fernando de Sousa Martilis[1]

Ana Lysia Mouta da Silva[2]

RESUMO

Este artigo objetivou compreender como o modelo de ensino superior semipresencial aprofunda as condições de precarização do trabalho docente, principalmente em contexto de pandemia, com a determinação do ensino remoto. Para tanto, lançou-se mão da pesquisa de tipo bibliográfica e documental, com método de análise fundamentado na Teoria Social Crítica, considerando a experiência dos autores enquanto docentes para as análises ao longo do texto. Concluiu-se que os trabalhadores docentes, visando garantir as condições objetivas e subjetivas de suas existências, submetem-se a situações cada vez mais precárias e, dentro do contexto de pandemia, no ensino remoto, se veem sem condições de trabalho, destituídos de direitos fundamentais e mal remunerados. O ensino semipresencial impacta diretamente a práxis docente, limitando a atuação e autonomia dos profissionais.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ensino Superior Semipresencial. Precarização.

ABSTRACT

This article aimed to understand how the blended higher education model deepens the conditions of precariousness of teaching work, especially in a pandemic context, with the determination of remote teaching. Therefore, bibliographic and documentary research was used, with an analysis method based on the Critical Social Theory, considering the experience of the authors as teachers for the analysis throughout the text. It was concluded that teaching workers, aiming to guarantee the objective and subjective conditions of their existence, are submitted to increasingly precarious situations and, within the context of pandemic, in remote education, they see themselves without working conditions, deprived of rights fundamental and poorly paid. Blended teaching directly impacts the teaching practice, limiting the performance and autonomy of professionals.

[1] Mestrando do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará – MASS/UECE. Pós-graduado em Juventude no Mundo Contemporâneo pela Faculdade Jesuíta de Belo Horizonte/MG. Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professor do curso de Serviço Social da Faculdade Cearense – FAC.

[2] Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Saúde Mental, na modalidade Residência, pelo Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Atenção Hospitalar à Saúde, no Hospital Universitário Walter Cantídio - HUWC/UFC.

Keywords: Teaching work. Blended higher education. Precariousness.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento acelerado da educação superior nos últimos anos, especialmente de natureza privada, revela a requisição de um novo perfil docente, ao propor o diálogo do/a profissional com a política educacional de cunho neoliberal. É evidente, portanto, que a expansão e a busca por lucro pelas instituições empregadoras faz com que a precarização do trabalho docente seja ainda mais intensa (ALBUQUERQUE, 2015).

Iasi (2020) assevera que, na contemporaneidade, o trabalhador docente vivencia péssimas condições de trabalho, ilustradas por: vínculos extremamente frágeis de trabalho, estabelecidos através de contratos intermitentes; péssima remuneração, consistindo no pagamento de hora/aula, com a paulatina redução da carga horária presencial das disciplinas, consequentemente, reduzindo também a remuneração dos professores; atrasos no pagamento dos salários; demissões em massa; fragilização da importância do papel do docente, diante da demanda de mercado do maior número possível de alunos, concentrando número elevado de alunos numa mesma disciplina, sob a gestão de um único professor; assédio moral constante; dentre vários outros pontos.

As problemáticas citadas inserem-se, como pontuado, em um recente contexto de ampliação do acesso ao ensino superior, durante os governos dos presidentes Lula e Dilma Rousseff (CARVALHO, 2014) e da inflexão dessa expansão provocada pelas políticas neoliberais dos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro (GIOLO; LEHER; SGUISSARDI, 2020). Resultante do primeiro momento de expansão e adaptado ao modelo de desmonte e precarização do segundo, tem-se a normatização da semipresencialidade do Ensino Superior pela Portaria nº 4.059/2004, permitindo a hibridização do ensino entre a modalidade presencial e de Educação à Distância (EaD).

Esse processo de precarização do trabalho docente precisa ser compreendido a partir das transformações recentes no mundo do trabalho e da compreensão do próprio trabalho enquanto categoria social. Compreende-se o trabalho como uma atividade vital consciente e como elemento central de nossas atividades quando se é pensado no seu caráter ontológico, como objetivação da vida genérica do homem e como mediação com a natureza para satisfação de suas necessidades (MARX, 2004). Segundo Lukács (1979), é por meio do trabalho que as relações entre os homens são alteradas, ao estabelecer uma nova forma de relacionamento com a natureza, considerada social, pois reflete as ações humanas. Assim, o trabalho torna-se uma categoria histórico-social.

Contudo, ao longo da história, dentre as transformações que desconfiguraram o caráter ontológico do trabalho, a mais recente é chamada por Antunes (2010) de reestruturação produtiva. Tal processo teve o seu advento com a crise do petróleo na década de 1970 e com a Revolução Tecnológica investida para superá-la.

De acordo com o autor supracitado, esse processo modificou o modo de produção capitalista e atingiu diretamente os trabalhadores, marcado pelo corte com os gastos referentes às políticas sociais, investimento na tecnologia em substituição da mão-de-obra humana, número expressivo de desempregados e desmobilização dos trabalhadores ingressos no mercado de trabalho: “vivencia-se, também, uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a sociedade no capitalismo avançado” (ANTUNES, 2010, p. 127).

Em relação ao trabalho docente, o papel do professor é ainda mais regido pelas transformações econômicas que ocorreram na sociedade como um todo, à medida que a educação mais se insere na economia institucional, afinal, o capitalismo necessita formar sua força-de-trabalho, que possibilite uma exploração maior de mais-valia (HIRO, 2013). O cenário do trabalho contemporâneo propõe novos significados ao ensino superior, ao caracterizá-lo com as marcas de uma

formação acadêmica acelerada e utilitarista, direcionada ao atendimento dos ditames mercadológicos do capital.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo consistiu em compreender como o modelo de ensino superior semipresencial aprofunda as condições de precarização do trabalho docente, principalmente em contexto de pandemia, com a determinação do ensino remoto. Trata-se de uma temática extremamente relevante no contexto atual, que suscita diferentes e divergentes opiniões.

Assim, considerando a experiência dos autores, a partir das suas respectivas inserções no espaço acadêmico semipresencial, pode-se afirmar que a supracitada modalidade de ensino foi pensada e desenvolvida para reduzir a força de trabalho docente em sua práxis e autonomia e que, acrescida das consequências do contexto de pandemia e da passagem para o formato de ensino remoto, inseriu os profissionais docentes no cotidiano de trabalho que lhes exigiu profunda adaptação e responsabilização por elementos de não são de sua competência do processo de ensino, por exemplo: a ausência ou dificuldade de acesso à internet dos alunos, ou até a perícia dos mesmos para utilizar as ferramentas digitais (apenas para citar alguns aspectos dessa complexa situação).

Para tanto, lançou-se mão da pesquisa de tipo bibliográfica e documental, com método de análise fundamentado na Teoria Social Crítica. Netto (2011), ao analisar o método de Marx, salienta a sua pertinência para compreender a sociedade capitalista. Com isso, este método pressupõe que o pesquisador deve assumir uma deliberada postura diante do objeto estudado, a fim de “extrair dele as suas múltiplas determinações” (p. 53). Para Minayo (2004), a dialética marxista cerca o objeto de conhecimento pela compreensão de suas mediações e correlações. O materialismo dialético, portanto, entende o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação, e que toda construção social é histórica, sujeita a mudança e a transformação.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E CAPITALISMO.

A educação precisa ser entendida como um elemento fundamental presente na contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Nesse contexto, a educação, enquanto complexo, assume majoritariamente a função de assegurar a reprodução dos contextos sociais, ditando as formas de apreensão do real e interferindo na construção e disseminação do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reafirmam contínua e incessantemente as desigualdades entre as classes e as condições necessárias a sua perpetuação.

A educação, portanto, conjuntamente com outras dimensões da vida social, integra o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser. Sua função social acaba sendo também marcada pelas contradições sociais e não se limita aos espaços e instituições educacionais. Para Saviani (2003), normalmente, costuma-se inverter o a função da educação na sociedade “de elemento socialmente determinante, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-la pela força de seu intrínseco poder” (p. 12).

Nesse sentido desenvolve-se um processo denominado de virada assistencialista da educação, tendo como núcleo a responsabilização do professor e da educação em relação às desigualdades sociais. Esse processo possibilita disfarçar as contradições geradas pela relação entre capital e trabalho, que se configura como a raiz da questão social e suas refrações (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Nessa perspectiva salvacionista da educação dá-se o desenvolvimento da EaD no Brasil, desde o ensino via rádio e telegramas, passando à televisão e à internet (MALANCHEN, 2007). Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 enquanto “solução do velho problema da universalização da educação” (Ibid., p. 28), rapidamente a EaD se tornou alternativa de ajustamento da educação

e do ensino, sobretudo do ensino superior, ao contexto de flexibilização do capital e do neoliberalismo, principalmente, no tocante a redução significativa dos custos para implementá-la e mantê-la.

Até o ano de 2001, a legislação referente à EaD[3] não normatizava o uso de atividades híbridas nos cursos presenciais das IES. As atividades foram regulamentadas por meio da portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. Em 2004, a publicação da Portaria MEC nº 4.059 , de 10 de dezembro de 2004, revogou a Portaria nº 2.253/2001, autorizando as IES a incluírem, na organização pedagógica e curricular de cursos em nível superior reconhecidos pelo MEC, até 20% da carga horária total do curso, o ensino semipresencial. Ainda cabe destaque a Portaria nº 1.134/2016 que isenta as IES da necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos para a oferta dos 20% EaD, caso já possua um curso reconhecido.

Bellan (2020) enfatiza que órgãos multilaterais como o Banco Mundial, aliados de organismos privados paralelos, sempre defenderam para o Ensino Superior dos países em desenvolvimento um modelo de ensino superior aligeirado e de certificação em massa. Para o autor, percebe-se que a EaD no Brasil segue esse caminho, associando a precarização do trabalho docente a um projeto intencional de baixa qualidade nos saberes disseminados.

Disfarçado sob o discurso de ampliação do ensino, se busca, por meio das citadas modalidades educacionais de ensino, adequar indivíduos ao mercado de trabalho, promovendo inclusão social por meio de um ensino cada vez mais tecnificado, de acordo com a lógica do capital. Há a perspectiva de maior controle sobre os espaços educacionais, entendendo-se que a redução de encontros presenciais reduz espaços fecundos de discussão e debates que, eventualmente,

[3] Principais marcos da institucionalização da EaD: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº. 5.622 de 20 de dezembro de 2005 e a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006, que proporcionaram um crescimento da modalidade de Educação à Distância nas instituições públicas de Ensino Superior (IPES) no país.

podem se transformar em ameaças com riscos imprevisíveis aos projetos internacionais para a educação. (MALANCHEN, 2007).

3 AMPLIAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NAS IES SEMIPRESENCIAIS EM FORTALEZA/CE E O CONTEXTO DE TRABALHO DOCENTE.

Os acontecimentos das últimas duas décadas têm nos evidenciado que a educação, principalmente no âmbito do Ensino Superior, passou por um intenso processo de transformação e aprofundamento de sua capacidade mercadológica, no sentido de proporcionar cada vez mais lucro ao capital. Programas de incentivo educacional para o acesso ao ensino superior em instituições privadas com recursos públicos e o desenvolvimento constante de novas tecnologias, possibilitaram o surgimento de milhares de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas[4] de diferentes modalidades de ensino e a consequente inserção de milhões de pessoas nessas instituições (MIRANDA; AZEVEDO, 2020).

Com os recursos advindos, principalmente, do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)[5] e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)[6], e a alta demanda gerada pela própria exigência de profissionalização e hiperespecialização do sistema, enquanto requisitos de empregabilidade na contemporaneidade, o capital percebeu que sequer havia a necessidade de investir na estrutura física das IES, como também, percebeu que a tecnologia que tanto avançava na indústria substituindo o operário poderia, perfeitamente, através da

[4] De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2019, no Brasil, as instituições de ensino particulares concentravam 88,4% dos cursos de graduação e 75,8% dos alunos do ensino superior. Nos últimos 10 anos, a rede privada cresceu 87,1%. Já a pública, 32,4%.De 2009 a 2019, o número de novos alunos em cursos superiores à distância aumentou 4,7 vezes - saltou de cerca de 330 mil estudantes para mais de 1 milhão e meio. Ou seja, um crescimento de 378,9% (INEP, 2019).

[5] Até o ano de 2014, o PROUNI já havia atendido a mais de dois milhões de estudantes, sendo 71,7% deles com bolsa integral. (...) E em 2016 custou aos cofres públicos R$ 1,27 bilhão, o maior valor desde sua criação (MIRANDA; AZEVEDO, 2020).

[6] Segundo o Relatório de Gestão do FIES do ano de 2014, dadas as mudanças no programa, dentre elas a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), a dispensa da apresentação de fiador e a possibilidade de pagamento do financiamento com trabalho, contabilizou-se,em agosto de 2013, a marca de 1 milhão de contratos de financiamento estudantil, dos quais 96% eram estudantes pertencentes às classes C, D e E, com renda familiar mensal bruta de até dez salários mínimos. Um ano depois, em agosto de 2014, já havia 1,9 milhão de novos estudantes beneficiados (MIRANDA; AZEVEDO, 2020, p. 9) .

sintonização dos canais certos, substituir a voz presencial dos professores pelo frenético audiovisual que está, literalmente, nas mãos de todo mundo.

"Semi" remete ao entendimento de metade. Na modalidade de ensino semipresencial a metade da presença suprimida é vendida como acessibilidade, facilidade de administrar o tempo dos estudos e a possibilidade de estudar parte da carga horária onde e quando quiser. Metade da carga horária das disciplinas, no contexto do cotidiano da contemporaneidade, ressoa extremamente conveniente como um direcionamento para quem, concomitantemente, alia uma rotina de trabalho com estudos. Os baixos valores de mensalidade dos cursos e as várias facilidades de ingresso também se mostram como um grande atrativo.

Trazendo para a realidade do trabalho docente, consequentemente, trata-se de metade do tempo do professor em sala de aula. Evidentemente, o trabalho docente nunca se restringiu ao tempo de sala de aula. Parte desse trabalho constantemente era e continua a ser desenvolvido, inclusive, fora do próprio espaço institucional: no que se refere aos planos de aulas, elaboração e correção de atividades e avaliações, dentre outras demandas. O que se observa no contexto semipresencial é que a outra metade, que deixou de ser contratada e remunerada, continua a ser requisitada e acrescida nas demandas que vão para casa com o professor.

Torna-se importante ressaltar nesse momento, que o contexto explorado incide sobre o formato de contração dos profissionais docentes como horistas, ou seja, são remunerados por hora de trabalho, referente apenas às horas contabilizadas em sala de aula, justamente num modelo de ensino de metade da presença em sala de aula. Os contratos de trabalho são formalizados por meio de contratos intermitentes. Nesse formato, fruto da criminosa reforma trabalhista do governo do presidente Michel Temer, as férias e o 13º salário são diluídos nos vencimentos mensais e, no período de recesso das atividades, não há remuneração aos docentes.

Ainda no tocante ao processo de trabalho docente no modelo semipresencial, para facilitar o ingresso de alunos, inclusive durante o decorrer dos semestres, e consequentemente maximizar os lucros, não há pré-requisitos disciplinares nas grades dos cursos, assim, cabe ao professor formular metodologias que possibilitem abordar conteúdos específicos sem nenhum tipo de base formativa. A ausência de pré-requisito possui também outra funcionalidade nesse processo: permite que as IES semipresenciais coloquem, na mesma sala de aula, duas ou mais turmas de diferentes períodos do percurso formativo. Dessa maneira, o cenário contextualizado se apresenta da seguinte forma: disciplinas de cinquenta minutos de duração, metade da carga horária, com mais de cento e vinte alunos matriculados, duas turmas na mesma sala de aula, de diferentes níveis de conhecimento.

4 APROFUNDAMENTO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E O TRABALHO REMOTO.

Dentre as transformações no contexto de Pandemia de COVID-19 que impactam no trabalho docente, destaca-se o ensino remoto, que emerge como solução mágica para a superação de todos os problemas educacionais, em todos os níveis e modalidades, mas que corrobora e reforça o projeto de eadização da educação que já se encontra em curso (MALANCHEN, 2015).

Do ponto de vista estritamente econômico a EAD - e o ensino remoto em contexto de pandemia - são muito mais vantajosos para os empresários da educação. Trata-se de custos reduzidos em relação ao pagamento de pessoal (tanto docentes, quanto profissionais administrativos, manutenção, serviços gerais e outros), além das demandas por infraestrutura de salas, recursos didáticos e tecnológicos e despesas com energia elétrica, internet, dentre outras. Torna-se responsabilidade do professor o provimento de grande parte desses insumos (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021).

Entretanto, do ponto de vista do trabalho docente, evidencia-se a agudização da condição de precarização já estabelecida no modelo semipresencial. As ferramentas e tecnologias de uso particular dos docentes, e dos trabalhadores da

educação de maneira geral, são apropriadas pelo capital, acrescentando-se as despesas com contas de internet, luz, alimentação, dentre outras.

> Assim, no *home-office acentua-se*: a indefinição de horários de trabalho, a invasão da privacidade do trabalhador, a superexposição de sua imagem e apropriação pelos empresários educacionais do conteúdo de suas aulas (aulas gravadas que podem ser replicadas a qualquer tempo a um sem--número de estudantes) (MENEZES; MARTILIS; MENDES, p. 56).

Nos ambientes virtuais das videoaulas e dos fóruns, os professores se encontram coagidos, submetidos a constante vigilância e controle por parte de gestores, familiares dos estudantes e, sobretudo, a empresários da educação que capturam até a subjetividade do trabalhador (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Ao ter o seu trabalho descaracterizado, o professor tem sua práxis pedagógica inviabilizada: transforma-se num mero facilitador e tarefeiro polivalente, atuando praticamente na função de tutor ou mediador no ambiente virtual, ou ainda como *youtuber*, *blogueiro* ou *coach* (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021). Os efeitos mais nefastos desta descaracterização são a desprofissionalização e a desintelectualização docente (SHIROMA, 2003).

A qualidade do ensino também se torna ainda mais comprometida nesse contexto, uma vez que nem todos os professores e estudantes possuem formação adequada ao ensino remoto: no auge da pandemia, esse processo de capacitação precisou ser feito aligeirado e improvisado. Muitos contam com acesso incipiente à internet e a equipamentos tecnológicos que não atendem a demanda mínima de qualidade exigida para acessar as plataformas. Trata-se de condições precárias de trabalho para professores e de estudo para os estudantes, em casas com muitas pessoas e sem espaço específico e adequado de trabalho e/ou estudo (BERNARDES; LIMA, 2020).

Nesse contexto, o professor é requisitado como mero gestor da crise e da barbárie (CATINI, 2019). Sem protocolos gerais de atuação, durante um contexto inédito de pandemia, com restrições inimagináveis até pouco tempo, as IES

propuseram as suas próprias metodologias e transferiram para os professores uma ilusória autonomia de desenvolver o seu trabalho. Contudo, o que se tem de fato, a partir dessa transferência – longe da possibilidade de autonomia metodológica, principalmente em decorrência das restrições de acesso democrático às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – é a responsabilização dos professores com a incumbência de solucionar as limitações, carências e vulnerabilidades que impedem os discentes de acessar o ensino remoto (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021).

Em meados de 2021 no Brasil, em pleno processo de transição para a retomada de setores econômicos após um lento e tumultuado processo de imunização, acerca do retorno presencial das IES privadas, discute-se uma retomada das aulas a partir do que vem sendo denominado de formato híbrido de ensino.

> Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo. (BACICH; MORAN, 2015, p. 1).

O modelo híbrido combina, simultaneamente, aulas presenciais no formato tradicional com o aprendizado online em um ambiente virtual. Parte da turma acompanha as aulas online e a outra parte presencialmente, com os professores em sala de aula. Contudo, esse modelo traz algumas dificuldades adicionais ao contexto de precarização do trabalho docente que já se apresenta. Há uma sobrecarga ainda maior no trabalho dos professores, pois além de se preocupar com as aulas presenciais, ainda é necessário continuar ofertando atividades remotas.

Evidencia-se nesse cenário que o capitalismo dos nossos dias requer um trabalhador flexível. Sendo assim, nada mais integrado com sua nova dinâmica de exploração do que desenvolver uma educação igualmente flexível (SOARES, 2020). Logo, fica evidente que a sobrecarga e a precarização do trabalho do docente em instituições de ensino superior se agravaram consideravelmente no cenário de retorno às atividades de forma híbrida ainda em contexto pandêmico.

5 CONCLUSÃO

Acreditamos que estávamos avançando enquanto educação de nível superior, como um importante espaço conquistado, principalmente por aqueles que nunca conseguiram alcançar esse patamar de ensino. Contudo, nos deparamos então com um espaço para lucro de grandes empresários, com a precarização e exploração da força de trabalho docente.

Assim, o caos da precarização é potencializado pelo momento de pandemia do novo Coronavírus. No entanto, não pode ser argumento nem tampouco um motivo para que se faça, de forma desorganizada e imediatista, como se tem feito até aqui conforme indicamos no decorrer deste trabalho. Os arranjos são feitos para que docentes e alunos possam, neste momento, atuar com as tecnologias digitais. Como se fossem ações absolutamente normais no cotidiano de todos, servem para aumentar a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino semipresencial, que já eram características fortes destas.

O risco iminente que se apresenta é o que hoje se coloca como exceção, vir a transformar-se em regra ao final da pandemia. A pandemia está sendo instrumentalizada como um laboratório de testes do modelo de educação à distância amplificado e socialmente legitimado, aprofundando as desigualdades estruturais de ensino já existentes e prejudicando ainda mais a classe trabalhadora (MARTINS, 2020).

Portanto, acredita-se com este trabalho que muito pode ser feito tomando como princípio a valorização do docente. Valorizar o profissional significa nesse momento de emergência, e para o que virá pós-pandemia, oferecer condições materiais reais garantindo o acesso e a democratização da educação e da tecnologia de forma justa e equitativa.

Conforme já discutido, são muitos os interesses econômicos do setor privado na educação à distância, semipresencial e remota, esses interesses, para além do lucro direto, convergem numa intencionalidade maior: que as IES, e a educação em

si fuja, de sua função/responsabilidade social quanto à elaboração e publicização de um saber científico capaz de desvelar as determinações sócio-históricas das condições de vida da classe trabalhadora e, consequentemente, ilumine as formas de luta que essa mesma classe pode utilizar em seu favor.

Desse modo, para os atores sociais que defendem a educação superior pública, continua o desafio de rever criticamente as políticas públicas e os paradigmas políticos, econômicos e ideológicos que a sustenta, haja vista que a educação superior ainda permanece como um bem distribuído a uma pequena parcela da população brasileira, pois é possível uma educação desvinculada da lógica mercantilista.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Valéria de Oliveira. **Serviço Social e trabalho docente**: precarização e intensificação do trabalho nas Instituições Privadas de Ensino Superior de São Paulo. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010. 14ª. Ed.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: O trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020. 1°. Ed.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015.

BELLAN, Rafael. **O ensino remoto como laboratório do projeto neoliberal:** temos alternativa? Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – Colemarx, 2020.

BERNARDES. Marcus; LIMA, Luciméa S. **Do caos à pandemia**: educação emergencial em escolas do campo. In: BONA, Sávia; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

BRASIL**. Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Cristina H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, Rio de Janeiro, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se***:* ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HIRO, Cássio Diniz. **Educação, trabalho e proletarização:** o professor enquanto trabalhador docente. Revista Espaço Acadêmico. N. 144. Maio 2013. Ano XIII.

IASI, Mauro. **EaD e os professores das universidades privadas**. Partido Comunista Brasileiro – PCB. 2020. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/25785/ead-e-os-professores-das-universidades-privadas/. Acesso em: 24 nov. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior**: Sinopse Estatística – 2019. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.

LUKÁCS, Györg. **Ontologia do Ser Social**: o trabalho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MALANCHEN, Julia. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.26, jun. 2007.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, João R. Educação como lócus da luta de classe na pandemia. In: BONA, Sávia; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata;

SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil.** Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzângela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI Nº 67.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira**: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil?. Educ. Form., [S. l.], v. 5, n. 3, p. e1421, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAICHELIS, Raquel. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos**. Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 420-437, jul./set. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida. **Política de profissionalização**: aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SOARES, Sávia B. V. **Coronavírus e a modernização conservadora da educação**. In: BONA, Sávia; RODRIGO, João; FIERA, Letícia; EVANGELISTA, Olinda; FLORES, Renata; SOUSA, Eliezer; VIANA, Anderson; LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.