

EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, TRABALHO DOCENTE E PANDEMIA: o que esperar do futuro?

Vera Lúcia Nepomuceno¹
(SEEduc-RJ, Brasil)

Eveline Algebaile²
(UERJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.821>

Resumo: O artigo aborda as condições de realização da Educação Básica e do trabalho docente, no Brasil, considerando suas características históricas e os impactos da crise sanitária vinculada à pandemia relacionada ao vírus SARS-CoV-2, em disseminação no território brasileiro desde março de 2020. Busca-se destacar aspectos da desigualdade estrutural da oferta escolar e da diferenciação das condições de contratação, remuneração e exercício do trabalho docente que tornam particularmente problemático o enfrentamento de uma crise das proporções da que vem se instalando desde então. Considerando as funções instrumentais que a escolarização tem para as condições de produção capitalista, busca-se discutir as prováveis incidências das medidas governamentais na escola básica, no futuro próximo, em face do prolongamento da crise sanitária e dos seus desdobramentos econômico-sociais.

Palavras-chave: Educação Básica, Ensino Médio, Trabalho Docente, Pandemia de COVID-19.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Atualmente é Professora de História da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ (SMED-DC) e da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc-RJ). É dirigente do Grupo Interinstitucional de Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE) e membro do Coletivo de Política e trabalho em Educação. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-7204-5206> / E-mail: info_ver@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutorado na Universidade de Valência, Espanha. Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). É bolsista Procientista da UERJ e pesquisadora do Programa de Internacionalização Capes Print do PPFH/UERJ. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0720-0772> / E-mail: ealgebaile@gmail.com

BASIC EDUCATION IN BRAZIL, TEACHING WORK AND PANDEMIC: what to expect in the future?

Abstract: The article addresses the conditions of basic education and teaching work in Brazil, considering its historical characteristics and the impacts of the health crisis linked to the pandemic related to the SARS-CoV-2 virus, disseminated in Brazil since March 2020. We seek to highlight aspects of structural inequality in the school supply and the differentiation of hiring conditions, remuneration and exercise of teaching work that make it particularly problematic to face a crisis of the proportions of the one that has been installed since then. Considering the instrumental functions that schooling has for the conditions of capitalist production, we seek to discuss the probable incidences of governmental measures on basic schooling in the near future, in view of the prolongation of the health crisis and its economic-social unfolding.

Keywords: Basic Education, High School, Teaching Work, COVID-19 Pandemic.

EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL, TRABAJO DOCENTE Y PANDEMIA: ¿qué esperar en el futuro?

Resumen: El artículo analiza las condiciones de realización de la educación básica y del trabajo docente en Brasil, considerando sus características históricas y los impactos de la crisis de salud vinculada a la pandemia relacionada con el virus SARS-CoV-2, que se propaga en Brasil desde el marzo de 2020. Se busca resaltar aspectos de la desigualdad estructural de la oferta escolar y la diferenciación de las condiciones de contratación, remuneración y ejercicio del trabajo docente que hacen particularmente problemático enfrentar una crisis de las proporciones que se viene produciendo desde entonces. Considerando las funciones instrumentales que tiene la escolarización para las condiciones de producción capitalista, se busca discutir las probables incidencias de las medidas gubernamentales en la escuela básica, en un futuro próximo, ante la extensión de la crisis de salud y sus desarrollos económicos y sociales.

Palabras clave: Educación Básica, Enseñanza Secundaria, Trabajo Docente, Pandemia de COVID-19.

Introdução

Abordar as condições de realização da Educação Básica e do trabalho docente no Brasil sempre foi uma das tarefas que nos trouxe grande inquietude, já que, como se trata de uma sociedade capitalista periférica, a plena efetivação das determinações tidas como ideais para o seu exercício ficou sempre manifesta no campo das promessas. Contudo, a atual crise sanitária vinculada à pandemia do vírus SARS-CoV-2 revela a agudização de um cenário que, apesar de ter sido permanentemente marcado pelas desigualdades sociais, apresenta-se em condições ainda mais adversas.

Neste artigo, procuramos abordar criticamente a realidade educacional atual ressaltando as contradições reveladas pela pandemia. Nosso intuito é contribuir para a superação dos problemas por ela aprofundados, entendendo que, para a compreensão das atuais medidas governamentais dirigidas à escola básica, que impõem processos em curso relacionados à transição da educação remota ao ensino híbrido, precisaremos levar em consideração o recente passado da escola e do trabalho docente.

No desenvolvimento do texto, buscamos destacar as prováveis incidências dessas medidas no âmbito da educação escolar, discutindo seus prováveis impactos em um futuro próximo, não só em face do prolongamento da crise sanitária e dos seus desdobramentos econômico-sociais, mas também diante dos riscos de avanço e universalização nas redes públicas do modelo de ensino virtual/tecnológico que vem sendo difundido e mesmo imposto durante a pandemia e que ameaça permanecer entre nós (EVANGELISTA; SOUZA, 2020).

O ensino a distância não é uma novidade. Há muito tempo ronda a escola pública com seus projetos e parcerias público-privadas, sempre à espreita de novos mercados e do fundo público. No entanto, agora, com a pandemia e o aprofundamento da crise estrutural do capital, parece ter encontrado condições objetivas e subjetivas bem mais favoráveis para se instalar de forma mais decisiva, sendo apontada como solução e finalmente se afirmando como exequível, em um processo que acaba fortalecendo, por várias vias, a privatização da educação pública no ensino básico.

Entendendo a necessidade de intensificar a resistência contra este avanço voraz do capital, e como parte da luta em defesa das condições necessárias à realização de uma educação pública libertadora e de um trabalho que dignifique professoras e professores, apresentamos os possíveis cenários que teremos que enfrentar no pós-pandemia.

O texto tem início com um breve relato sobre o recente percurso histórico da educação escolar brasileira, apontando os desafios que se interpuseram na luta pela melhoria das condições de exercício da Educação Básica e do trabalho docente, bem como apresentando aspectos estruturais e conjunturais da oferta escolar deste nível de ensino. Em seguida, são identificadas algumas características da Educação Básica e do trabalho docente no Brasil, ressaltando-se elementos que revelam suas implicações com aspectos da expansão escolar, do financiamento educacional, das mudanças na política educacional e das próprias alterações no campo do magistério, como as vinculadas ao expressivo aumento do número de professores(as). Na sequência do texto, são apresentados e discutidos aspectos do quadro pandêmico relevantes para a educação escolar, como os relativos a suas características, às ações governamentais em relação à crise sanitária e as formas como os(as) professores(as) vêm enfrentando esta realidade. Concluimos com uma discussão sobre as prováveis implicações das medidas governamentais sobre a educação escolar, no período da pandemia, apontando seus possíveis riscos para a Educação Básica e para o trabalho docente no futuro próximo.

As condições de realização da Educação Básica no Brasil: traços históricos relevantes das últimas 3 décadas

A educação escolar brasileira, sobretudo o ensino público da Educação Básica, objeto de nossa análise, expressa em diversos aspectos a desigualdade estrutural que sempre marcou a formação econômico-social do Brasil, como resultado histórico dessa formação e, ao mesmo tempo, como relevante mediação no processo de acumulação capitalista. É a produtividade da escola improdutiva colaborando na reprodução das relações capitalistas de produção (FRIGOTTO, 1993). No entanto, essa função desempenhada pela escola, não impediu os processos de disputa de seus sentidos, que são resultado tanto do próprio

caráter contraditório das relações sociais de produção da existência, no interior do modo de produção capitalista, como das lutas organizadas pela classe trabalhadora, que, em diversas conjunturas mais favoráveis, possibilitou importantes avanços. É através dessas lutas que pretendemos resgatar as idas e vindas dos caminhos percorridos na história recente do trabalho docente e das condições de realização da Educação Básica no Brasil.

Enquanto vivenciávamos no Brasil, no final dos anos de 1970, lutas intensas pela redemocratização, o capitalismo buscava soluções, sob a liderança da Inglaterra e dos Estados Unidos, para enfrentar a crise de acumulação pela qual passava, restaurando a "ortodoxia liberal", através das teses monetaristas e neoliberais que passaram a predominar nas políticas macroeconômicas de boa parte do mundo.

Essa lógica neoliberal se mostraria claramente presente, no Brasil, desde o início da década de 1990, mas se consubstanciaria de forma mais sólida a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, com a racionalização da ação do Estado como alternativa mais contundente também para a Educação Básica, adequando-a à globalização. Nessa perspectiva, o Estado não somente funcionou como instrumento para a garantia da acumulação do capital, mas sobretudo, como formulador e implementador de políticas públicas estratégicas para o sistema, trazendo, com isso, uma série de medidas que afetaram as condições de realização da Educação Básica e do trabalho docente. Configuram-se, nesse contexto, políticas instauradas pelos diversos níveis governamentais que favorecem a formação de um conjunto de arranjos orientados para a promoção da "eficiência" do sistema educacional através do estabelecimento de reformas curriculares, de desconcentrações da execução de políticas e programas, de municipalização da oferta do ensino obrigatório, de medidas e políticas que concorrem para ou operam diretamente a responsabilização docente, da instauração de um sistema centralizado de avaliação e da adoção de procedimentos que já objetivavam uma substituição tecnológica das aulas presenciais. São mecanismos que buscavam imprimir a concepção da educação para o mercado na Educação Básica, como também o aprofundamento da heteronomia do trabalho docente e, conseqüentemente, a expropriação do conhecimento dos professores(as).

Várias disposições normativas federais desse período evidenciaram a sintonia com as orientações dos organismos internacionais que objetivavam a reconfiguração da educação à luz da orientação econômica em curso. Elas podem ser identificadas na própria Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) –, e em um conjunto articulado de emendas à Constituição Federal, leis e decretos que promoveram reformas, criaram programas, reorganizaram instituições, reordenaram etapas e modalidades de ensino, e dispuseram sobre a formação de professores e a avaliação de instituições externas, dentre outros aspectos (LEHER, 2010).

As reformas do período de FHC estabeleceram também mudanças no foco das políticas educacionais, subvertendo a lógica de universalização das políticas públicas na área de Educação Básica, que foi substituída pela noção de priorização dos mais necessitados e seus públicos-alvo específicos (OLIVEIRA, 2009), esvaziando-se assim alguns direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Isto implicou maiores dificuldades para a realização das condições mais adequadas de garantia de acesso à Educação Básica e de alguns requisitos importantes para a execução do trabalho docente.

Durante esse processo, houve muita resistência, expressa em diversos movimentos pela educação articulados em nível nacional, especialmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que congregou sindicatos, associações estudantis, correntes parlamentares, partidos de esquerda e progressistas, instituições e uma série de outros movimentos sociais. Essa resistência perpassou as décadas de 1980 e 1990 até chegar aos anos de 2000, tendo grande relevância na organização da luta dos educadores, por meio da promoção de embates críticos ao modelo de educação e da racionalidade técnica e produtivista imposta pelas reformas neoliberais.

O FNDEP foi tão importante que, mesmo quando derrotado em seus encaminhamentos, como no caso da aprovação do projeto substitutivo de Darcy Ribeiro ao projeto de LDB em tramitação, juntava esforços para contendas mais profundas, ambicionando politizar, na base, a disputa de projeto de sociedade e de educação. Foi assim na luta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), quando conseguiu realizar o I Congresso Nacional de Educação (CONED), em 1996, constituindo-o numa ferramenta importante em prol de um projeto educacional alternativo, que associava a qualidade da escola pública ao financiamento, determinando a necessária destinação de 10% do PIB para a educação pública. Esse Fórum reuniu diversos representantes eleitos de forma democrática nas suas bases, que elaboraram, disputaram, e aprovaram propostas reunidas no documento que ficou conhecido como o *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*. No entanto, esse mesmo movimento também foi derrotado, em um contexto no qual o movimento sindical viveu, por várias vias, situações de fracionamento e fragilização.

Todavia, mesmo com todos os ajustes aprovados, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) não passou incólume aos abalos de 1998, relacionados aos ataques especulativos no sistema financeiro internacional, enfrentando uma crise de desvalorização da moeda que foi um fator de peso na alteração da correlação de forças que influiria em sua sucessão, em um contexto marcado por intensos debates e expectativas de restauração de um curso de desenvolvimento econômico que possibilitasse a reconstrução da coesão social em novas bases.

Compreendendo que a “superestrutura estatal tem uma base material que a sustenta e explica suas configurações” (CASTELO, 2013, p. 66), mas também que, apesar da economia ser a base, diversos elementos da superestrutura exercem ação igualmente sobre o curso das lutas históricas (ENGELS, [1890], 1977), observamos que as linhas de atuação na política econômica e nas políticas sociais adotadas durante os governos seguintes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), expressaram intensas contradições, tensões e conflitos entre forças sociais e políticas vinculadas a projetos e interesses que, a rigor, eram inconciliáveis.

Tensionada pelas disputas entre as distintas forças e projetos, a política educacional então construída apresentou conquistas relevantes que concorreram para a retomada dos propósitos de universalização da Educação Básica em novos termos, ou seja, não limitada a aspectos quantitativos da oferta, mas também referida ao desafio de buscar maior unificação das condições de financiamento e de realização da educação escolar no país.

De outro lado, variadas medidas cederam espaço ou referendaram projetos vinculados a interesses de grupos e forças diretamente ligados a antigas ou novas frações do capital,

que disputavam oportunidades de atuação privada no âmbito educacional, por meio da redução da escala da oferta pública ou da privatização de suas ações, meios e serviços.

As dificuldades para manter a pauta do “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”, a partir da desarticulação e ruptura do FNDEP, e o fortalecimento da participação de setores do empresariado em instâncias como conselhos nacionais de políticas públicas, conferências nacionais temáticas, ouvidorias públicas, mesas de diálogo, fóruns e audiências públicas, acabaram por abrir espaço para a elaboração de um projeto educacional vinculado a esses setores e às suas pretensões de hegemonia nesse campo. Nesse contexto, foi produzido o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, um evidente impulsionador do “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), criado em 2007, pelo governo federal, simultaneamente ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que consolidaria a política de metas e rankings na educação por meio da implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na abertura da 33ª Conferência Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2010, cujo tema central remetia a um balanço da educação brasileira na primeira década do Século XXI, o professor Gaudêncio Frigotto ressaltou o quanto as conciliações do governo petista com essas perspectivas e forças foi prejudicial à busca de melhores condições de realização da Educação Básica e do trabalho docente e favorável à penetração da lógica mercantil produtivista “nas instituições educativas públicas” (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades da maioria desvalida acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

No Estado brasileiro, como um todo, a penetração insidiosa, em alguns casos e contextos, ou a imposição, em outros, dessa racionalidade incidiria profundamente sobre vários aspectos da Educação Básica e do trabalho docente, mantendo ou aumentando, em vários casos, sua subordinação a uma lógica produtivista e a políticas de responsabilização. Produzia-se, assim, o alastramento de mecanismos que aprofundaram a heteronomia da ação escolar e do trabalho docente. A organização sistêmica da avaliação externa como mecanismo de monitoramento do desempenho da educação escolar nas escalas nacional, estadual e municipal, que havia se iniciado com o Saeb nos anos 1990, a partir do PDE, com a institucionalização do IDEB, passou a ser mais instrumentalmente utilizada por políticas estaduais e municipais de diferenciação entre instituições escolares e de quebra de isonomia salarial docente, por meio de sistemas de sanções e gratificações por desempenho ancorados em critérios meritocráticos, atingindo gravemente os planos de carreira docente.

Tudo isso favoreceu, concomitantemente, uma educação focada nos resultados, que privilegia o alcance das metas e proporciona uma avenida de oportunidades aos autodenominados “parceiros da educação” do mundo empresarial, que ganharam mais espaço para pautar a Educação Básica e ampliar o controle sobre a ação escolar e o trabalho docente, por meio da implantação de apostilas, cursos, projetos, assessorias e todo tipo de iniciativas capazes de plantar o setor privado no interior da educação “pública”.

Freitas (2012) argumenta que é justamente por meio desses mecanismos que a educação pública vai sendo privatizada, gerando-se, com isso, inúmeros problemas para a realização das condições necessárias ao desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade social e para a valorização do trabalho docente: "Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação" (FREITAS, 2012, p. 386).

No entanto, quando, a partir de 2008, uma nova crise de acumulação impulsionou um novo período de profundas transformações políticas, econômicas e sociais, observa-se uma nova articulação de frações burguesas em direção a um programa de ação ultraconservador, desequilibrando a correlação de forças sobre a qual até então se assentavam os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), em um processo que culmina com um "golpe jurídico-parlamentar-midiático" (POLITIZE, 2016), que destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República e empossa, em seu lugar, o então vice-presidente Michel Temer (2016-2018).

Este novo momento conjuntural pavimentou o caminho para as adequações necessárias à recomposição das taxas de lucros de variados setores e frações do capital, com evidentes regressões para o campo das políticas sociais e para as lutas democráticas em geral. Nesse contexto, importantes reações ocorreram, como a do movimento estudantil, que chegou a ocupar mais de 1000 escolas com a exigência de retirada da proposta de reforma do Ensino Médio da pauta governamental. Mas também se intensificaram as respostas conservadoras a esses movimentos, ampliando-se os riscos de que os setores dominantes e suas classes de apoio operacionalizassem o que Florestan Fernandes conceituou como uma contrarrevolução produtiva (FERNANDES, 2006).

Os setores golpistas, em uma nova configuração do bloco de poder, outorgaram uma agenda de reformas que envolveu mudanças nos marcos regulatórios de direitos e de políticas sociais, intensificando ainda mais a mercantilização da educação e ampliando exponencialmente as dificuldades para a realização de condições adequadas a uma educação de qualidade social e de um trabalho docente digno.

Foram aprovadas aceleradamente, em menos de um ano, promovendo as bases para a desconstrução dos suportes materiais da educação pública brasileira, reformas como: a trabalhista, por meio da Lei nº 13.467/2017 e da Lei nº 13.429/2017 de terceirização; a previdenciária, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 287/2016; e a do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, além da EC nº 95, que constituiu um "Novo Regime Fiscal" (NRF) e estabeleceu um teto para o reajuste dos gastos públicos por 20 anos, impondo um limite máximo para o reajuste anual dos gastos primários pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior. O alinhamento de forças políticas ocorrido nesse contexto proporcionou acentuadas reduções orçamentárias, atingindo frontalmente o financiamento público para a educação escolar ao induzir, legitimar e provocar uma série de medidas que contribuíram com a intensificação da precarização das relações e das condições de realização do trabalho docente e da Educação Básica, implicando, já naquele momento, redução expressiva das verbas para Educação Básica.

De acordo com as pesquisas produzidas pelo Laboratório de Investigação em Estado Poder e Educação (LIEPE), com a eleição de Jair Bolsonaro, duas frentes passaram a disputar os rumos da educação escolar no Brasil: a social-liberal e a liberal ultraconservadora: "A

primeira é dirigida pelo Todos pela Educação, a segunda por uma miríade de empresários, correntes neopentecostais, adeptos da ‘guerra cultural’ contra os valores da revolução francesa e do Iluminismo” (LAMOSA, 2020, p. 8). Cada uma a seu modo, essas correntes objetivam uma hegemonia que possa redefinir o papel da escola pública e a função do(a) professor(a), de acordo com os interesses das frações de classe que as constitui.

No entanto, a partir da eclosão da pandemia, esses setores passaram a atuar em unidade de ação em alguns aspectos da política educacional instrumentais a seus interesses econômicos, constituindo poderosas investidas, na defesa de um currículo tecnicista, na elaboração e difusão de formas e instrumentos de controle do trabalho docente e na parceria com grandes corporações detentoras da tecnologia Big Data que atuam mundialmente e controlam o mercado de megadados, sendo responsáveis por produzir um amplo conjunto de produtos e serviços vendidos para escolas públicas e privadas. Eles promovem, assim, um dos maiores e mais intensos ataques à educação pública e, conseqüentemente, ao trabalho docente. “Jogam por terra” os poucos avanços da educação escolar pública e as pequenas conquistas para o trabalho docente do período recente retratado acima. E a sistematicidade de sua atuação reforça a percepção de que eles passaram a atuar conjuntamente no intuito de se cristalizarem na condução dos rumos educacionais e permanecerem deste modo, após a pandemia.

No mês de abril, iniciando intensa atividade virtual, o Movimento Todos pela Educação (TPE) realizou dois debates [...] em aliança com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Estiveram em um deles, ou em ambos, o Banco Mundial (BM), o Conselho de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais (UNCME), o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e um ex-consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de outros. No dia 8, primeiro debate virtual, o TPE [...] lançou Nota Técnica sobre o tema, simultaneamente à publicação de documentos do Banco Mundial [...], da Unesco [...] e da OCDE [...]. Os encontros tinham, pelo menos, duas motivações de fundo: mostrar o alcance organizativo e de gestão dos promotores no território nacional e difundir a perspectiva de “ensino remoto durante a pandemia, a ser mantido após” (FIERA; EVANGELISTA; FLORES, 2020, p. 21-22).

Essa relativa afinidade de propósitos se consubstanciará em diversas propostas de atividades *on-line*, durante a pandemia, propostas que associam meios e recursos tão distintos, e que são tão silenciosas quanto aos critérios e sentidos dessa associação, que sequer poderiam se enquadrar como modalidade de Educação a distância (EaD), tamanha a precariedade e o improvisado das alternativas propostas. O termo EaD, neste caso, apenas oportuniza o uso de um campo reconhecido para abrigar práticas e recursos nomeados por neologismos que escondem, em si, o atraso, numa versão *off line* da modernização conservadora. Fala-se, nesse contexto, de ensino remoto emergencial, tele aulas, ensino a distância, educação *on-line*, tutoria *on-line*, estudos continuados, vídeo aulas, ensino híbrido, aulas pela TV local, videoaulas por redes sociais, aulas *on-line*, plataformas *on-line*, uso de redes sociais, tarefas por *Whatsapp*, *podcasts*, *blogs*, bancos de aulas prontas e aplicativos, dentre outros. São proposições em que, em geral, a forma parece importar mais que o conteúdo, e não é demais observar que são formas verticalizadas, do alto para a base, nas quais as professoras e os professores funcionam como coadjuvantes operadores.

Educação Básica e trabalho docente no Brasil

Entendendo a importância da relação complementar e dialética entre educação escolar e trabalho docente, em que a realização deste trabalho só é possível no quadro institucional escolar, apresentaremos algumas disposições legais que se articulam na composição das suas principais características e denotam o papel central que esses elementos exercem mutuamente na existência um do outro.

Selecionamos alguns documentos para esta análise que estabeleceram o contorno de prescrições legais na Educação Básica e repercutiram no trabalho docente, compondo e complexificando as condições objetivas da sua realização. Sublinhamos que os apresentaremos não somente através das disposições normativas, inventariando-as, como também por intermédio de um campo demarcado pela nova regulação das políticas educacionais, que, dependendo da correlação de forças do período, penetrou nesse campo, em maior ou menor sintonia com os organismos multilaterais, gerando, como alerta Oliveira (2005), “consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2005, p. 771) e alterando, inclusive, a natureza e as características deste trabalho.

Iniciamos a nossa análise pela LDB/1996, que passou por diversas mudanças expressivas das alterações nas correlações de forças políticas, implicando alterações regressivas, mas também ampliações da democratização da Educação Básica, como no caso da ampliação do ensino fundamental para nove anos e da obrigatoriedade de escolarização formal desde os quatro anos de idade na educação infantil. Trata-se de mudanças que, combinadas às alterações na política de financiamento, especialmente com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garantiram formas mais robustas de distribuição do fundo público, proporcionando condições objetivas mais favoráveis à ampliação da universalização e mesmo à expansão do escopo da Educação Básica (ALGEBAILLE, 2013) em todas as suas etapas, nos estados da federação.

O próprio *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), que foi um dos principais instrumentos do impulsionamento e da implementação das medidas e da lógica de alcance de metas que estimula o ranqueamento entre as redes públicas e abre espaço para e o aprofundamento da heteronomia do trabalho docente, também atuou no sentido da expansão da Educação Básica, ainda que expansão e racionalização possam parecer movimentos inconciliáveis. O fato é que essas medidas políticas adotadas no governo de Lula da Silva, articuladas entre si, propiciaram um crescimento na Educação Básica que iria se refletir no aumento do número de professores, especialmente “a partir de 2007, justamente no ano em que o FUNDEB entra em vigência” (OLIVEIRA, 2018, p. 171).

Contudo, inúmeras pesquisas³ apontam que esse crescimento de trabalhadores docentes na Educação Básica não ocorreu necessariamente como trabalho estável, com ingresso por meio de concurso público e vínculo de trabalho regido pelo Regime Jurídico Único. Parte desse crescimento se deu por meio de contratos precários e temporários que implicavam formas instáveis de trabalho diretamente regidas pelas administrações públicas

³ Como as desenvolvidas por Aranha (2007), Basílio, (2010), Souza (2012), Moura (2013), Gomes (2017) e Silva (2018).

– como no caso da rede pública estadual de São Paulo, que instituiu uma categoria específica de “Admitidos em Caráter Temporário - ACTs” – ou agenciadas por meio de terceirizações. Com base nos dados dos Censos Escolares de 2013, 2014 e 2015, Gomes (2017) revela o crescimento elevado, em termos absolutos e percentuais, do número de professores temporários existentes no país, em relação aos professores efetivos:

o Brasil tem experimentado níveis altos de contratação temporária em suas redes estaduais. Em 9 estados brasileiros mais de 50% da categoria docente estadual é composta atualmente por professores temporários. No total, conforme o Censo Escolar 2015, o país possui 249.789 professores nessa situação, em comparação a 459.150 efetivos, representando 35,2% de todos os professores das redes estaduais (GOMES, 2017, p. 83).

Esse é um quadro difícil de traçar com precisão porque, no mesmo período, ampliaram-se também as formas de contratação de trabalhadores de diversas formações para funções educacionais não identificadas oficialmente como constitutivas do magistério. É o caso, por exemplo, das monitorias autorizadas em programas de escolarização complementar ou de expansão do tempo escolar, como no Programa Mais Educação; ou da criação de postos de cuidadores auxiliares na educação infantil. O fato é que se constitui, por esta via, um segmento vasto, mas internamente diversificado e disperso, de trabalhadores da educação que, a exemplo do que mostra Domenici (2009) sobre o caso de São Paulo, têm baixos salários, vínculos precários, não têm direito aos mesmos regimes previdenciários das redes públicas e muitas vezes não têm até mesmo direitos celetistas, como férias remuneradas, 13º salário e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, além de não terem acesso a planos de carreira e à evolução funcional por eles prevista.

Nesse crescimento “à brasileira” a Educação Básica se expandiu sem necessariamente superar velhos obstáculos ou impedir o surgimento de novos entraves, acumulando problemas que dificultam a realização do trabalho docente em sua plenitude. As difíceis conquistas são frequentemente confrontadas por ações de diferentes níveis governamentais, as inovações, não raramente, “são capturadas e reabilitadas no sentido da conservação de velhas prerrogativas”, bem como “da restauração e do aprofundamento de limites e destituições”, produzindo-se, nesses casos, espécies de inovações às avessas, em que velhas formas são ressuscitadas e apresentadas como respostas criativas a novos problemas, possibilitando, na verdade, “articular novos interesses” (ALGEBAILLE, 2009, p. 330).

Outra mudança importante que expressa esse caráter de modernização conservadora da educação escolar pública, no Brasil, diz respeito à chamada “reforma do Ensino Médio”, normativamente realizada por alterações na LDB estabelecidas na Lei nº 13.415/2017 e pela homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Tais medidas determinaram alterações na carga horária, no currículo, na formação docente e no percentual permitido de oferta do ensino a distância. A nova Lei estabeleceu uma brutal redução do componente obrigatório curricular, chegando, no primeiro momento, a reduzir cerca de 60% da carga horária do Ensino Médio, que, com isto, passaria de 2.400 horas para 1.800 horas. Com exceção de língua portuguesa e matemática, todas as demais disciplinas ofertadas deixaram de ser obrigatórias. Como resultado disto, o ensino da física, química, biologia, história, geografia, língua estrangeira, sociologia, filosofia, artes e educação física tende a ter menos espaço na grade curricular, o que altera e flexibiliza de forma redutora a organização curricular. Sem falar na concessão da autonomia às redes estaduais para que definam os itinerários formativos que desejam

ofertar, na institucionalização do notório saber e na autorização para que instituições de educação a distância participem da oferta da Educação Básica, compondo 20% do currículo de Ensino Médio no período diurno, e até 30% no noturno, e liberada até 100% na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse quadro pré-pandêmico já apontava profundos ataques a esta etapa da Educação Básica e ao trabalho docente correlato, evidenciando interesses da frente social-liberal que, por um lado, defendia a farsa fiscal de redução dos gastos, e, por outro, visava à ampliação e ao aprofundamento de uma privatização de “novo tipo” da educação, em que empresários que investissem na educação passariam a ter novos meios de acesso aos recursos públicos do FUNDEB, o que até então não havia acontecido.

Outra questão que expressa um aspecto decisivo das condições de realização da Educação Básica no mesmo contexto diz respeito às medidas (ou à falta de) e aos embates em torno da remuneração e da carreira docente. Um fato relevante, neste caso, é a aprovação da Lei nº 11.738/2008, que, ao instituir um piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica, definindo uma data base nacional e critérios unificados para reajuste anual, bem como novos parâmetros para a composição da carga horária de trabalho, buscou desenvolver bases que concorressem para alguma unidade na organização da carreira e na composição e referenciamento da remuneração desses profissionais em nível nacional.

Essa Lei representa um marco normativo relevante na busca de enfrentamento das diferenciações e disparidades nacionais relativas às condições de organização da carreira e do trabalho docente no Brasil. No entanto, seu processo de elaboração e de implementação também expressam as dificuldades de pactuação nacional de marcos regulatórios mais condizentes com o exercício público de uma carreira profissional que deveria ser reconhecida como carreira de Estado nacionalmente unificada, já que relacionada a um direito social constitucionalmente reconhecido, cujo exercício requer a prestação obrigatória de serviços pelo Estado e a obrigatoriedade de frequência.

As dificuldades de negociação do teor do projeto de lei e a posterior atitude de rejeição e confrontação da Lei aprovada, por parte de vários estados e municípios, seja pelo flagrante desrespeito às suas disposições, seja pela tentativa de seu embargo jurídico, evidenciam que a análise da política educacional não pode limitar o Estado brasileiro ao nível central de governo. Cabe inclusive observar que muitas das debilidades desse nível podem decorrer das especificidades do nosso sistema federativo e de suas incongruências com as relações reais entre os níveis governamentais e entre o executivo e os demais poderes de Estado, fortemente regidas por valores patrimonialistas e autárquicos que orientam o uso das regras de autonomia dos entes da federação não para ampliar as práticas democráticas e de cooperação, mas, ao contrário, para reforçar prerrogativas clientelistas e conservadoras que garantem privilégios e desprezam direitos.

De acordo com levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em 2016, a Lei ainda não havia se efetivado como realidade nacional:

somente 3 unidades da federação cumprem integralmente a Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei 11.738). De acordo com informações repassadas pelos sindicatos filiados à Confederação, apenas os estados de Sergipe e Piauí e o Distrito Federal pagam o piso anunciado pelo MEC para 2016, que é de R\$ 2.165,44 para profissionais em início de carreira, com formação em nível médio, para uma jornada de 40 horas semanais e 1/3 da carga horária destinada para atividades extraclasse. Santa

Catarina, Amapá e Pará cumprem o valor do piso, mas ainda não cumprem a jornada extraclasse. Já seis estados aplicam a proporcionalidade ao valor do piso e cumprem a jornada extraclasse. São eles: Acre, Amazonas, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rio Grande do Norte. Os outros 15 estados pagam abaixo do valor do piso (CNTE, 2016, s./p.).

Na mesma sondagem realizada pela CNTE, verifica-se, pelas palavras do Procurador da República Sérgio Luiz Pinel, coordenador do projeto Ministério Público pela Educação (MPEduc), que não há um levantamento oficial de dados que possa mostrar com exatidão quanto os professores ganham, tanto nos estados quanto nos municípios. Segundo o Procurador, mesmo em 2016 não havia ainda uma ferramenta ou qualquer mecanismo, criado a partir da lei, que pudesse garantir o seu cumprimento, o que, a despeito da lei, contribuiu para manter a disparidade nacional em relação tanto ao pagamento do piso estipulado, quanto ao cumprimento da carga horária para planejamento (1/3), tornando estes itens elementos constantes na pauta das lutas do magistério, ainda hoje.

Aspectos como os aqui destacados compõem as condições reais a partir das quais a Educação Básica e o trabalho docente são efetivamente realizados em todo o país. E é a partir dessas condições que as comunidades escolares se defrontariam, a partir de março de 2020, com as incertezas, inseguranças, riscos, limites e desafios vinculados à eclosão da pandemia de COVID-19.

A chegada da Pandemia de COVID-19

A situação instaurada em escala planetária desde o surgimento do vírus SARS-CoV-2 e da pandemia de COVID-19 está intimamente relacionada às relações sociais do modo de produção capitalista. O espectro da crise de 2008 e seus reflexos, em termos do agravamento da exploração do trabalho, da apropriação desigual da riqueza, da erosão de direitos sociais e da restauração de forças e projetos ultraconservadores e antidemocráticos, já era uma realidade, antes mesmo do COVID-19. Mas as regressões aí implicadas se intensificaram com a eclosão e progressão da pandemia, com uma dinâmica exponencial (TANURO, 2020), amplificando o quadro de contaminação e óbitos no Brasil e no mundo, em uma expressão trágica do processo de mercantilização da sociedade que impede o próprio controle da doença. No caso brasileiro, com o governo negacionista de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, a situação é deveras pior, pois falta o essencial. A falta de capacidade de planejamento, gestão e coordenação política da crise sanitária e de seus impactos econômicos implica um grau surpreendente de fragilização e abandono das bases e meios que, mesmo limitados, eram o ponto de partida de que dispúnhamos para iniciar o enfrentamento de uma crise de desdobramentos imprevisíveis.

No campo da saúde pública, essa descoordenação rapidamente resultou na falta ou insuficiência sistemática dos mais elementares aos mais elaborados recursos de saúde necessários neste contexto: faltam leitos e equipamentos hospitalares, testes e programas de testagem estratégica, médicos para o atendimento básico e especializado, enfermeiros e demais profissionais do campo da saúde, medicamentos apropriados, vacinas, equipamentos de proteção individual, oxigênio.

No âmbito econômico, medidas de garantia de remuneração básica para que as pessoas mais desprotegidas socialmente possam cumprir o distanciamento social, só vêm

sendo aprovadas a partir de contundente pressão política e social, e mesmo assim revelam-se incapazes de produzir um mínimo de certezas quanto ao futuro próximo. A ausência completa, nos discursos oficiais e ações do presidente Bolsonaro, da defesa dos protocolos de segurança sanitária, da vacina e da vida, somada ao seu empenho em confrontar as ações de controle sanitário de estados e municípios gera desorientação, desgastes e dispersões com efeitos destrutivos sobre uma realidade já destruída. O mais desalentador desta política é que os mais de 300 mil mortos pela COVID-19, no momento em que este texto é redigido, são em sua maioria pertencentes à classe trabalhadora que, destituída das condições básicas necessárias para adotar as medidas de distanciamento e isolamento social, ficou refém de um governo negacionista que, por suas omissões e ações, amplifica exponencialmente os riscos de propagação desgovernada dos contágios, os limites do atendimento médico-hospitalar dos doentes e, por conseguinte, os riscos e os casos concretos de morte.

Na educação, a pandemia veio a acelerar tendências que já estavam postas pela nova fase do capitalismo, como discutido no item anterior, mas que demorariam, seguramente, ao menos mais alguns anos para se realizarem, e agora são apresentadas como o “novo normal”.

Diante da morosidade criminosa do governo Bolsonaro na contenção do vírus, o fechamento das escolas foi uma das primeiras medidas plausíveis – acertada, em nossa avaliação – para conter o avanço de contágio do vírus no país.

Nesse contexto, porém, orientações do Banco Mundial (2020) que já apontavam a necessária construção de uma saída para a educação escolar na pandemia por meio da EaD, seriam prontamente encampadas pelas duas frentes que disputavam a hegemonia do governo, a social-liberal e a ultraconservadora, transformando a modalidade de EAD em uma solução pragmática para o momento da crise pandêmica. Essa orientação se expressaria na Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020, que, em caráter excepcional e dadas as necessidades de aplicação das medidas de enfrentamento à pandemia da COVID-19, dispensou os estabelecimentos de Educação Básica da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos da LDB/96, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Uma Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação tornada pública em 18 de março de 2020 ratificou mais uma vez as orientações anteriores, imprimindo ênfase na competência dos órgãos que compõem os sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital para, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, autorizarem a realização de atividades a distância nas etapas e modalidades da Educação Básica.

Essas medidas foram sistematicamente acompanhadas e reforçadas por segmentos que tinham interesse especial em sua implementação. Como mostra Herdade (2020),

No período da pandemia o TPE tem realizado junto aos organismos internacionais e a organizações brasileiras, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), uma articulação nos termos da Coalizção Mundial Pela Educação, movimento desencadeado internacionalmente. Essa articulação produziu dois seminários no mês de abril de 2020, semanas após o fechamento das escolas ter ocorrido em todo país. Nesses seminários que contaram também com a participação do Conselho Nacional de Educação definiram-se as diretrizes que posteriormente serviram de base para as políticas educacionais para o período da pandemia (HERDADE, 2020, p. 48).

Essa articulação se expressou logo nas primeiras semanas após a suspensão das aulas e o fechamento das escolas no Brasil. Por este meio, o TPE revigorou sua estratégia de reivindicar para si a direção sobre a Educação Básica brasileira, protagonizando a sistematização de uma série de discussões e documentos não só para fomentar o ensino remoto como única saída inicial para a crise pandêmica na educação, mas também para reforçar a articulação dessa proposta com a difusão de concepções e interpretações que favorecem visivelmente a ideologia e a pedagogia de mercado.

O ano de 2020 foi marcado, desta forma por um novo tipo de ensino remoto emergencial, mais precário e instável que a já conhecida modalidade de EAD, já que instituída às pressas por meio do uso indiscriminado de variadas plataformas digitais, por professores, estudantes e diversas redes de ensino público e privado, descortinando-se, e intensificando-se, nesse processo, as desigualdades sociais e educacionais pré-existentes, e oportunizando vultosos contratos com as grandes empresas da área, como a *Google for Education*, que, desde 2019 já havia firmado parceria com Secretarias Estaduais de Educação, como a do Rio de Janeiro.

Vários dos convênios firmados nesse contexto cumpriram o papel de legitimar e naturalizar aspectos farsescos da educação remota e o risco da subsunção do trabalho docente ao capital, já que, na escala e no ritmo acelerado em que a educação escolar foi transposta para o modo remoto, ampliaram-se as possibilidades de apropriação indevida, distorção e expropriações do planejamento, elaboração, exposições e interlocuções vinculadas às atividades formativas síncronas e assíncronas realizadas, especialmente se considerarmos que as formas apressadas de transferência do processo formativo para modos remotos obrigaram professores e alunos a ingressarem em meios cujos recursos de apropriação de dados não são integralmente conhecidos pelos novos participantes.

É igualmente importante observar que não são poucos os benefícios imediatos auferidos pelas plataformas digitais, em decorrência da multiplicação explosiva do número de usuários, como no caso da plataforma *Google Classroom*, da mesma empresa da *Google for Education*, que, conforme mostram Evangelista e Souza (2020), já chegou a mais de 100 milhões de usuários a partir da eclosão da pandemia de COVID-19.

De acordo com dados de pesquisa do Instituto DataSenado (CHAGAS, 2020) sobre a educação na pandemia, dos “quase 56 milhões de alunos matriculados na Educação Básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia [...] enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas”. Ainda de acordo com a pesquisa, 26% dos alunos da rede pública que têm aulas online não possuem acesso à internet. São números que nos mostram como as redes de ensino não estavam e não foram preparadas para a introdução de atividades formativas mediadas por tecnologias.

Agora em 2021, um ano após o início da pandemia no Brasil, quando passamos a conviver com a ameaça da propagação de uma nova cepa, provavelmente mais contagiosa, e quando os hospitais de 17 Estados brasileiros estão no limite da sua capacidade de acolher nas enfermarias e nas UTIs os pacientes da COVID-19, continuamos assistindo à desenfreada reiteração de desmandos de um governo que não garante medidas e meios necessários ao atendimento dos doentes e à contenção da doença com a vacinação em massa.

Sem que as condições de funcionamento das escolas tenham se alterado, sem que os índices de contágio estejam em franco descenso e sem que a vacinação sequer dos primeiros grupos prioritários tenha sido concluída, os trabalhadores da educação em todo o país estão sendo chamados para retomarem o ensino presencial e forçados a uma espécie de *escolha de Sofia*, imposta por empresários e governantes das redes públicas estaduais e municipais, como se a garantia do direito das crianças e jovens à educação estivesse sendo impedida pelos professores e professoras, quando lutam para que o retorno à escola não seja feito ao custo da exposição irresponsável das vidas dos alunos, dos docentes, dos demais profissionais da escola, de seus familiares e demais sujeitos dos seus círculos de convívio.

Em várias redes escolares, ou os docentes retomam o ensino presencial, ou adotam as formas mais precárias de atividades que serão travestidas de “ensino remoto” ou “ensino híbrido” para serem contabilizadas como parte de uma carga horária letiva em que a educação escolar não estará de fato sendo efetivada. As formas de ensino presencial, remoto ou híbrido são apresentadas como se fossem as únicas questões em jogo, como se elas resolvessem de fato o problema do acesso à educação, como se não fosse preciso, nos três casos, produzir novas condições para que a formação escolar ocorra de forma digna, adequada e sem impor risco à vida.

O que mais chama atenção neste caso, portanto, é que, durante todo esse período, as necessárias melhorias nos espaços escolares não foram efetivadas na maioria das escolas públicas da Educação Básica brasileira, para que ao menos fosse possível retornar com uma margem de segurança sanitária às salas de aula. E se somam a isto outros problemas do mesmo quilate: as medidas de saúde pública necessárias para conter a expansão da pandemia não foram suficientes e adequadamente implementadas; as medidas econômicas que deveriam dar suporte aos segmentos populacionais atingidos no contexto pandêmico não foram organizadas conforme as necessidades reais; a articulação entre as políticas de saúde, assistência, habitação e educação, absolutamente necessária no enfrentamento do quadro de destituições formado, sequer foi pensada.

De acordo com o Censo da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), grande parte das 140 mil escolas públicas sequer possui salas de aula com espaço para manter distanciamento, com ventilação adequada e lavatórios, uma questão elementar que deveria ter sido objeto de ação imediata e que só recebeu silêncio e omissão da coordenação nacional da educação.

O mesmo imobilismo não esteve presente no campo das tecnologias e mídias comunicacionais e educacionais. De acordo com o trabalho de Rodrigues (2020), que analisa a Fundação Roberto Marinho e sua atuação na expansão do ensino remoto na crise sanitária do COVID-19, essa atuação ocorreu de três formas: “1) via contrato firmado entre os sistemas de ensino com plataformas privadas, como o Google (*Google Classroom*), Microsoft (*Teams*), Facebook, dentre outras; 2) via expansão do antigo e já difundido sistema de tele-ensino, dando novos ares a essa metodologia; 3) a partir da elaboração e implementação de plataformas próprias de ensino” (RODRIGUES, 2020, p. 57).

As empresas desse campo buscam aproveitar a “janela de oportunidades” e não se importam com a dificuldade de acesso ou qualquer outro problema que estudantes e professores certamente estão encontrando. Isso fica explícito quando Jorge Lemann, o

segundo homem mais rico do país, afirma em entrevista: "O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades" (O GLOBO, 2020).

Não importa o drama vivido pelos nossos jovens e crianças, seja com a contaminação e morte de seus familiares com o COVID-19 (UOL, 2020), seja com o desemprego que aumenta e os afeta diretamente, ou ainda com o não acesso à banda larga ou aos mais diversos insumos necessários para as atividades *on-line*. Nada importa. Se for possível realizar um bom negócio, tudo isso poderá ser resolvido através de soluções pasteurizadas e elaboradas pelos grupos empresariais ávidos em se apropriarem dos vultosos fundos públicos da pasta da educação. Encontraram a oportunidade perfeita de ampliar absurdamente seus empreendimentos sobre as "redes públicas e privadas de ensino que comportam 47,9 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes em 180,6 mil escolas" (SOUZA; EVANGELISTA, 2020). Isso tudo não de forma transitória, mas permanente, como aponta o documento do Banco Mundial: "[...] avaliar quais práticas do ensino a distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia" (B.M., 2020, p. 4, grifo nossos).

Assim, promovem não só o assalto aos cofres públicos, como também o aprofundamento da expropriação do conhecimento dos(as) professores(as), subtraindo todo o conteúdo crítico da educação escolar, na perspectiva de diligenciar um capital humano para o trabalho simples, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais para a agenda global de 2030. Consolidam, desta forma, a hegemonia e o consenso burgueses, contribuindo para o controle do professor, do estudante e de sua família. Precisam também aproveitar o momento para formar, a seu modo, essa mão de obra do século XXI. E o capital educador avançando sobre a escola básica e precarizando ainda mais o trabalho docente.

Um futuro inseguro para a escola no Brasil

Como já indicado nos outros itens deste artigo, o momento da pandemia, diferente do que vem se propagando em algumas mídias, não deverá sepultar o neoliberalismo. Muito pelo contrário, tende a aprofundar e a acelerar as medidas de expropriação dos trabalhadores, reforçando a política que já vinha sendo colocada em curso, de cortes e redução de salários, de flexibilização de direitos trabalhistas, privatização, terceirização e todos os mecanismos de transferência do fundo público para os cofres das empresas privadas.

Diferentemente de outros momentos de crise, neste, a educação ocupa lugar de destaque, pois além do interesse pela apropriação das verbas destinadas a esta pasta, ainda há a percepção de uma "janela de oportunidades" vinculada à ampliação do ensino remoto, no sentido da reprodução da lógica do capital, tanto pela expansão do domínio de um mercado de dados, quanto por meio de uma política educacional focada no apassivamento dos sujeitos através de uma educação flexível que conforme um trabalhador flexível.

Nesse sentido, algumas experiências estão em curso, como verdadeiros laboratórios de testes e experimentos que podem apontar os rumos da educação escolar no Brasil e as estratégias do bloco de poder para a superação da crise orgânica do capital no próximo período. Vivenciamos, desta forma, uma das grandes apostas do neoliberalismo para a

modernização conservadora da educação pós-pandemia, com o risco de que o ensino deixe de ser centrado no espaço escolar, enquanto estrutura física, e possa se dar no ambiente virtual, num arranjo em que o trabalho docente poderá passar por formas de controle solidamente assentadas na possibilidade de constante vigilância, multiplicando os riscos de controle e governo do trabalho docente que já vinham se desenhando por meio de ações e estratégias como as vinculadas às políticas de responsabilização e à atuação de vigilância, perseguição, denúncia e punição protagonizada por organizações ultraconservadoras como a autodenominada “*Escola sem Partido*”.

Como alerta Soares (2020), é de fato importante lembrar “que esta modalidade traz inúmeras vantagens econômicas, pois diminui substancialmente os ‘gastos’, abre um lucrativo mercado e ainda permite uma considerável expansão do ensino em um curto espaço de tempo” (SOARES, 2020, p. 8).

Algumas iniciativas, por parte dos sindicatos de base da educação, vêm sendo implementadas, no sentido de denunciar todas as ações destes grupos empresariais que não têm compromisso com a garantia das condições adequadas de realização de uma educação de qualidade e nem tão pouco com o trabalho docente. Na verdade, a situação de pandemia é muito limitadora, restando apenas os espaços privados (redes sociais, *twitters* e *lives*) para a manifestação dessas resistências, o que denota uma conjuntura política e uma correlação de forças muito desfavorável para os trabalhadores da educação. Ainda assim, alguns movimentos têm conseguido superar essas limitações impostas pela própria pandemia e vêm construindo as chamadas “*Greves pela Vida*”. No entanto, sabemos que o caminho é a luta pela mudança estrutural, não apenas no campo da educação. E isto nos indica a necessidade de reforçar as ações em curso para delas extrair novos acúmulos e possibilidades de avançar, expandir e aprofundar as resistências e as lutas por uma educação escolar de efetiva qualidade. Nesse processo, também é preciso resgatar em nossa história recente de lutas referências para a construção de um fórum que defenda também um novo tipo de sociabilidade humana, para que seja possível superar tamanhos desafios colocados.

Referências

ALGEBAIL, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, jan./jul. 2013.

ALGEBAIL, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ARANHA, Wellington Luiz Alves. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 102f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Del confinamiento a la reapertura: Consideraciones estratégicas para el reinicio de las actividades en América Latina y el Caribe en el marco de la COVID-19.** Washington: BID, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Políticas educacionais na pandemia do COVID-19:** O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo.

BASÍLIO, Juliana Regina. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BASÍLIO, Juliana Regina. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CHAGAS, Elisa. **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia**. Senado Federal. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 10 dez 2020.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **Somente dois estados e o DF cumprem integralmente a lei do Piso**. Brasília, DF: CNTE, 2012. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/69239-somente-dois-estados-e-o-df-cumprem-integralmente-a-lei-do-piso>. Acesso em: 28 out. 2020.

DOMENICI, Thiago. Professores à deriva. Revista do Brasil. Rede Brasil Atual, nº 34, abr. 2009.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5ª ed., São Paulo: Globo, 2006.

FIERA, L.; EVANGELISTA, O.; FLORES, R. Chantagem como estratégia para assegurar o “direito de aprendizagem” aos “vulneráveis”. In: SOARES *et al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. 1ª ed. Brasil: Terra Sem Amos, 2020, v. I, p. 21-27.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.119, pp. 379-404. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação temporária de professores nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GOMES, Thayse Ancila. Precarização e resistência do trabalhador docente na rede estadual de ensino no Rio de Janeiro. VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais [...]**. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

HERDADE, L. Todos pela Educação? Classe dominante e poder frente a Pandemia. In. LAMOSA, R. **Classe dominante e Educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LAMOSA, R. **Classe dominante e Educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.) **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. As Políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPA**, v.25, n.2, mai.-ago. 2009, p. 197-209.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26 nº 92, out.2005.

OLIVEIRA, Francisca C. de P. O FUNDEB e a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: uma nova regulação para a valorização do trabalho docente? In: MAGALHÃES, *et al.* **Trabalho Docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

POLITIZE! **Tudo Sobre o Impeachment de Dilma**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Ebook-Tudo-Sobre-o-Impeachment-de-Dilma.pdf> . Acesso: 15 de setembro de 2019.

SILVA, Amanda M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: O precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. 395f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018

SOARES, S. B. V. Corona vírus e a modernização conservadora na educação. In. In: SOARES *et al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. 1ª ed. Brasil: Terra Sem Amos, 2020, v. I, p. 21-27.

SOUZA, A. G., EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**. 15/04/2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/> Acesso em: 26/06/2020.

TANURO, D. Oito teses sobre o COVID-19: análise preliminar sobre a pandemia. **Esquerda On-line**, Publicado em: 13/06/2020. Disponível em: <http://www.esquerdaonline.com.br/2020/06/13/oito-teses-sobre-o-COVID-19-analise-preliminar-sobre-a-pandemia/> . Acesso em 15 de outubro de 2020.

VESPA, Talita. Em vez da idade, classe social passa a definir quem morre no país. UOL Notícias. 06/05/2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/05/06/no-brasil-COVID-19-nao-mata-por-idade-mas-por-endereco-sugere-estudo.htm>. Acesso em: 06 de mai. de 2020.

Submetido em: 07/04/2021

Aprovado em: 17/06/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional