

EXPERIÊNCIAS POPULARES RADICAIS, PRECARIIDADE, GÊNERO E COVID-19 NO ENSINO SUPERIOR

ENTREVISTA COM MARIYA IVANCHEVA

MARIYA IVANCHEVA é professora de estudos em ensino superior na Universidade de Liverpool (Inglaterra). Seus trabalhos analisam o papel da universidade em processos de mudança social, combinando métodos qualitativos e teoria social para discutir o impacto das tecnologias digitais no trabalho acadêmico, precariedade, gênero e mercantilização das instituições acadêmicas. Como socióloga e antropóloga, Ivancheva estudou a Universidade Bolivariana da Venezuela e tem um livro em fase final de preparação (*The Alternative University in Question: Lessons from Bolivarian Venezuela*). Convidamos Ivancheva para discutir, sobretudo, o cenário do ensino superior e as experiências radicais populares na América Latina. A entrevista, realizada em setembro de 2020, foi organizada pela pesquisadora grega Natalia-Rozalia Avlona e pelo pesquisador brasileiro Felipe Ziotti Narita.

Estamos distantes da época em que as elites culturais concebiam as universidades como um local suspenso em relação às contradições sociais. John Stuart Mill, um dos grandes nomes da consciência liberal do século XIX, em sua lição inaugural na Universidade de Saint Andrews em 1867, apresentou uma imagem do ensino superior como uma instância quase ascética e reclusa, onde os estudantes não receberiam propriamente “educação profissional”, tampouco modos pragmáticos “para ganhar a vida”, mas as mais refinadas heranças culturais e científicas da civilização. Essa miragem das universidades desmanchou no ar quando confrontada com as crises capitalistas e com os processos de modernização do século XX. A instituição, então, é afetada pelas pressões socioculturais e políticas da sociedade de massas, lidando com os dilemas referentes à democratização de acesso, ao mercado, à busca por status, ao efeito dos rankings e à precarização do trabalho.

Como etapa final dos modernos sistemas escolares, o ensino superior é um terreno disputado por políticas públicas que tentam modelar uma ordem social ou transformar as condições vigentes. A conversa com Mariya Ivancheva enfatizou o papel da universidade e os impasses das pedagogias populares radicais na América Latina. À luz das pesquisas de Ivancheva sobre as amplas reformas educacionais durante o chavismo na Venezuela, a entrevista discutiu a democratização e os esforços, em um país semiperiférico, para a construção de uma universidade popular na encruzilhada entre o mercado de trabalho e a forte

polarização social. Debater o auge e a crise da esquerda radical pelo prisma das políticas de ensino superior, então, implica uma reflexão crítica sobre os discursos de emancipação entoados por projetos conduzidos pelo Estado e por grupos populares em contextos de mudança social.

Na entrevista, Ivancheva enfatiza a redistribuição de recursos e políticas de bem-estar, bem como os problemas institucionais a partir da resistência das elites culturais e da conexão entre universidade e os saberes locais das comunidades. O papel de intelectuais acadêmicos nas transformações sociais é destacado sob escrutínio crítico, basicamente, em duas direções. Por um lado, diante das rápidas mudanças sociais em contextos pós-coloniais, os projetos de emancipação lidam com a inserção das universidades de países periféricos em um mercado global dominado pelos países centrais. Por outro lado, a distribuição de recursos para financiamento da ciência e da educação caminha *pari passu* à vacuidade de projetos progressistas de mudança social. Esses sinais de época transformam a posição social/pública do intelectual e submetem os pesquisadores ao produtivismo, estreitando horizontes de investigação e acomodando os sujeitos à função de gestores de recursos de pesquisa.

A conversa também aborda problemas globais no ensino superior. Nesse sentido, o gênero e a precariedade são dois temas estruturais para o entendimento do trabalho na universidade e a análise dos efeitos da covid-19. Para compreender a precarização na universidade neoliberal, fundamental é o mapeamento dos fluxos de valor e de trabalho junto aos processos organizacionais da instituição: a redistribuição de recursos advindos de mensalidades, como nas universidades de pesquisa no contexto anglo-saxão, não é pensada tendo em vista a pesquisa, mas a produção de excedente aplicado em investimentos de capital, alimentando a crise das dívidas. A condição de precariedade é também pautada pelo gênero: se as mulheres e a comunidade LGBTQ são tradicionalmente prejudicadas, como a universidade contemporânea e a atual pandemia afetam esses grupos? Essas crises estão apenas desvelando as desigualdades já sedimentadas ou as reforçam?

Deslocando a discussão para além das teorias da polarização do trabalho, na entrevista discutimos o conceito de cuidados, que é fundamental no diagnóstico sobre a precarização. Ivancheva explica detalhadamente a distinção essencial entre o trabalho baseado na precariedade e a precariedade afetiva movida pelos cuidados à luz da crescente deterioração das condições de ensino e da necessidade de mobilidade internacional imposta sobre os pesquisadores. Na esteira da crise da pandemia, aliás, duas mutações podem ser observadas. Por um lado, ganham força as políticas de austeridade nas universidades. Essas medidas afetaram especialmente as mulheres em diversas instituições – e mesmo na esfera privada – com a demanda pelo trabalho dos cuidados. Por outro lado, as instituições públicas são dependentes de parcerias com as grandes empresas de tecnologia. A adoção de tecnologias de informação e comunicação não é um problema em si, como indica Ivancheva. A questão,

antes, reside na predominância da lógica do capital no ensino superior, deslocando as preocupações com a relevância social do setor e intensificando os problemas institucionais. As opressões de gênero, classe, raça, sexualidade e doença são interseccionadas por relações de poder entre centros e periferias, deixando as universidades reféns do aprofundamento das desigualdades.

Felipe Ziotti Narita & Natalia-Rozalia Avlona

* * *

A América Latina contou com muitas experiências de educação popular desde os anos 1950 e 1960. Durante a onda rosa, nos anos 2000 e 2010, um novo momento para projetos emancipatórios ganhou corpo, tendo em vista importantes interfaces entre movimentos sociais e programas induzidos pelo Estado. Você pesquisou na Venezuela e estudou o apogeu e a crise do chavismo. Como você avalia o cenário para a educação popular e para as pedagogias populares na região durante a década passada e hoje?

Mariya Ivancheva: Antes de adentrar a questão, talvez seja conveniente falar um pouquinho sobre meu *background* para que fique claro meu interesse pelo assunto. Fui à Venezuela estudar o ensino superior porque estava interessada no socialismo e na chegada de intelectuais “ao poder” junto a um projeto progressista. Proveniente da Europa Oriental pós-socialista e crescendo quando o slogan de “There is no alternative” (TINA), da era Thatcher, foi amplificado com a ideologia pós-1989 do “fim da história” e com a vitória final da democracia liberal sobre o socialismo de Estado, o anticomunismo era a única peça no tabuleiro. Apenas após minha geração ter sido golpeada pela crise de 2008 e após o Occupy Wall Street e a Primavera Árabe, alguns pequenos grupos da Europa Central e Oriental começaram a demonstrar publicamente demandas anticapitalistas, ainda que até agora esse processo não tenha se efetivado. Então, exceto em raros focos de resistência, tem sido fora de questão ou muito difícil, em meu próprio contexto “nativo”, falar positivamente – ou pelos menos com alguma apreciação crítica – de qualquer coisa do mundo socialista ou de países não-alinhados no passado e no presente. Tendo sido criada nessa estreita hegemonia (neo)liberal da transição búlgara, a reemergência do socialismo na América Latina inicialmente me escandalizou, pois aparecia na mídia e nos debates acadêmicos a partir de lentes pré-fabricadas de “novo totalitarismo”, “engenharia social”, “populismo iliberal” e todo tipo de conotação negativa em um debate público saturado por clichês (neo)liberais.

Mas isso me fascinou quando decidi realizar meu trabalho de doutorado sobre a Venezuela em 2006. O tema representava uma robusta e incontornável pro-

messa por um projeto igualitário de mudança social inclusiva em uma época em que lugares, como meu próprio país, estavam desbaratando toda a infraestrutura social, tornando-se mais desiguais e assistindo à emigração de milhões. Políticas sociais (no ensino superior e em outros setores) foram justificativas para a pilhagem capitalista. Então, o ensino superior na América Latina, para mim, ao menos inicialmente, foi uma forma de estudar um assunto que talvez tenha sido fundamental para entender como as universidades tornaram-se centrais nos processos de mudança rumo à justiça social, redistribuição e transformação. Daí, a sub-questão relativa a regimes socialistas consistia em entender por que tais regimes, no passado e no presente, confiavam às universidades e aos intelectuais acadêmicos o papel de instituições e de agentes de mudança social, ao passo que esses elementos também são abordados como as principais ferramentas do Estado burguês e da reprodução de classe na mudança social. Eu também estava interessada em se e como o experimento venezuelano propôs *know-how*, experiência e lições a partir de avanços e de erros junto a modelos alternativos de universidade que iam além da América Latina: por exemplo, modelos de educação de adultos e modelos mais distantes de movimentos sociais de base, faculdades para trabalhadores (*rabfak*) e processos conduzidos pelo Estado, sejam socialistas ou socialdemocratas, para a massificação do ensino pelo mundo no século XX.

Quanto à questão, a Venezuela que encontrei no fim dos anos 2000 e início dos anos 2010 era um pouco paradoxal. Fui para lá esperando que a maioria – ou ao menos algumas – das genealogias da educação popular fossem estudadas a fundo e que as lições deixadas tivessem sido aprendidas. Em vez disso, exceto a pedagogia crítica freireana e algumas rápidas menções à teologia da libertação, vi e ouvi pouca reflexão sobre os modelos anterior da região e de outras regiões. Isso talvez seja compreensível a partir das influências da esquerda acadêmica na Venezuela: a União Soviética perdeu apoio após a invasão de 1968 na Tchecoslováquia, exceto dentro do pequeno Partido Comunista da Venezuela (PCV). A influência de Cuba, se era discutida na mídia, não era discutida como uma fonte de inspiração. Para um Estado petrolífero com muitos recursos advindos de petrodólares, o experimento cubano era muito lento, como um dos participantes da minha pesquisa, uma pessoa do Ministério da Educação Universitária, relatou: “Cuba estatizou uma universidade em cinquenta anos; nós estatizamos cinco em um ano!”. Um importante especialista cubano em ensino superior me contou que eles não foram consultados em relação às reformas no setor. Outros exemplos não foram discutidos nem mencionados em documentos das políticas, sejam oficiais ou informais, tampouco em minhas entrevistas. Entretanto, há toda uma genealogia inspirada no modelo da Open University britânica (onde a antiga reitora da Universidade Bolivariana da Venezuela, Maria Egilda Castellanos, esteve em um período sabático) que não foi discutida. Creio que isso tenha ocorrido em função de uma tendência de os envolvidos no processo bolivariano negarem qualquer projeto

relevante advindo do Norte Global, ainda que sejam provenientes de tendências progressistas e carreguem uma luta significativa nas costas. O chavismo reivindicava ser um modelo único, original e sem precedentes da experimentação social – e em boa medida foi –, mas, como meu próprio trabalho mostrou, isso ocorreu um pouco às custas da repetição de erros do passado.

Então chegamos à parte final da questão de vocês, ou seja, o cenário para a educação popular e as pedagogias populares na região durante a onda rosa. Acho que, em alguns aspectos, o cenário mudou de tal modo que a reforma bolivariana é, em certa medida, reveladora e marginalizada. É reveladora na medida em que a Venezuela pretendeu implementar talvez a mais ampla e radical reforma de ensino superior conduzida pelo Estado; a reforma não apenas introduziu algumas mudanças curriculares modestas, mas tornou a universidade parte de uma ampla pedagogia estatal feita com a colaboração de comunidades pobres. Tentou-se conduzir isso de forma consensual e democrática, ou seja, sem maiores confrontos com as forças políticas, físicas e simbólicas da reação, que seriam inevitavelmente desafiadas e afetadas pela reforma. Isso conferiu à reforma uma legitimidade mais democrática, mas deu tempo para que as forças reacionárias se reagrupassem, buscassem aliados mais poderosos e se entrincheirassem em instituições tradicionais, ficando prontas para contra-atacar com meios mais violentos. Ao mesmo tempo, contudo, a onda rosa não entregou suas promessas e permaneceu tímida em todos os setores, exceto na redistribuição da renda da extração de recursos naturais via transferências monetárias condicionadas e programas sociais. Esse quadro foi contestado a partir dos grupos de baixo em lugares como Bolívia e Equador – e em menor medida na Venezuela –, contando com movimentos populares que expressaram críticas cada vez mais duras contra os governos e produziram suas próprias formas de movimento de educação popular que deixaram às margens os projetos estatais com os quais eles estavam inicialmente alinhados. Mas agora os movimentos de educação popular e os projetos induzidos pelo Estado enfrentam um divisor de águas, com a recente ascensão de governos fascistas, por meios mais ou menos democráticos, e com a atual pandemia, que está dando mais poder aos governos para que eles vigiem e limitem nossos movimentos. Tempos sombrios.

Você redigiu uma tese sobre a experiência da Universidade Bolivariana da Venezuela (UBV), que foi parte do programa de massificação do ensino superior da Misión Sucre. Desde 2003, a UBV e a Misión Sucre têm sido os elementos mais importantes das políticas sociais na Venezuela. Antes do lançamento dos programas, o país era marcado por fortes desigualdades em função da falta de oportunidades educacionais. Os programas foram um marco no processo de inclusão das classes populares no sistema de ensino superior. Você poderia explicar as conexões entre a UBV e a Misión Sucre, bem como a importância

dessas políticas nos esforços de desenvolvimento social nos anos 2000 e 2010 à luz das políticas de ensino superior? Em sua pesquisa, você afirma que esse processo assinala um modelo alternativo de ciência e ensino. Como esses modelos são conectados às demandas da sociedade e como eles incorporam alternativas em relação ao campo do ensino superior?

Mariya Ivancheva: Vou começar com uma breve descrição dos programas e dos papéis da UBV e da Misión Sucre, caso os leitores não sejam familiarizados com o tema. A Misión Sucre foi um dentre os diversos programas de bem-estar e redistribuição (Misiones) do governo bolivariano, tendo como foco o acesso em massa ao ensino superior. Ela foi concebida paralelamente à Misión Robinson, dedicada à alfabetização, e à Misión Ribas, dedicada à conclusão dos ensinos secundário (I) e vocacional (II). A UBV foi uma das poucas e principais universidades que concedem diplomas, tornando-se, de certo modo, a “joia da coroa” do ensino superior bolivariano. Ela foi alocada em um dos prédios da petroleira PDVSA, nacionalizado nos anos 1970, após uma greve em que 19 mil trabalhadores do petróleo abandonaram o governo e deixaram o país em desordem. Isso teve um significado simbólico na redistribuição das divisas do petróleo, que nunca ocorreu, durante a chamada democracia liberal venezuelana (1958-1998). O projeto também caminhava contra dois princípios fundamentais da educação, então espelhada em tendências globais: a centralização nos centros urbanos da região costeira do norte e o acesso das elites, de modo que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à universidade.

O próprio desenho era imaginativo e inovador em diversos sentidos. As aulas eram baseadas na pedagogia popular de Paulo Freire, com uma abordagem igualitária e com a ideia de total igualdade entre professores e estudantes. A experiência e os saberes do estudante de regiões marginalizadas de trabalho e de ensino nas comunidades pobres não eram descartados, mas eram centrais no processo de educação. Para tanto, todos os módulos teriam um componente social que permitiria que os estudantes compreendessem as profundas consequências sociais de suas ações. Os assuntos eram sempre concebidos em referência a processos globais e regionais, não apenas nacionais; as implicações políticas dos processos históricos e naturais deveriam ser profundamente vinculadas a concepções não-dogmáticas, tendo em vista um mundo mais igual por meio de noções anti-capitalistas, anti-coloniais, anti-racistas e anti-patriarcais. Cada módulo deveria “alimentar” o módulo central de todo o programa de estudo, a saber, o trabalho de campo extensivo junto a comunidades pobres, de modo que todos os alunos deveriam realizá-lo com seus colegas de classe. Esse trabalho de campo, derivado do conceito de *extensão*, deveria conduzir os alunos até as comunidades e mobilizá-los para o uso dos saberes locais e das experiências vivas, tendo em vista o diagnóstico de problemas e a busca por soluções junto ao saber coletivo e à expertise. Nesse processo, a própria ideia de “especialistas” deveria ser radicalmente transfor-

mada, de modo que as comunidades deveriam se tornar totalmente integradas à universidade, com o conhecimento visto como experiência de condução e de aprendizado, alimentando processos de transformação social.

A relação entre a Misión Sucre e a UBV era importante. A Misión Sucre era parte dos programas de redistribuição do governo. Conduzida por uma fundação homônima, ela deveria distribuir espaços de educação e experiências universitárias a todos os estudantes habilitados para um diploma. As *aldeas universitarias*, salas de aula descentralizadas, eram geridas nesse contexto. Todos os estudantes que passavam pelas experiências recebiam um diploma da UBV ou de outra universidade experimental “estatizada” do programa. Tendo matriculado junto às *aldeas* mais da metade dos 570 mil estudantes iniciais da Misión Sucre, contudo, a UBV recebeu em suas sedes, nas cidades maiores, um número menor de estudantes. Esses estudantes eram mais privilegiados em termos de acesso às instalações, como a cantina e a biblioteca, bem como em relação a docentes com credenciais educacionais formais e tendo algum impacto no processo de tomada de decisão, muito centralizado não apenas pela gestão nas sedes, mas pela gestão nos campi principais em Los Chaguaramos em Caracas. Isso produziu algumas discrepâncias que foram decisivas no desenvolvimento da universidade e do programa. Adicionando mais um dado a esse tema, que ficarei contente em retomar posteriormente na entrevista, o projeto mudou ao longo dos anos. Isso era inevitável não apenas por causa das amarras estruturais, mas por causa de uma razão muito prosaica: a UBV teve mais de 10 reitores ao longo de 17 anos. Isso significa uma mudança na direção a cada um ou dois anos, então fica difícil sustentar o mesmo projeto.

As políticas de reforma educacional estão no coração do chavismo. Os livros didáticos da Colección Bicentenario, por exemplo, ilustram a tentativa de Chávez de transformar os currículos escolares alterando o eixo identitário da história e da sociedade venezuelanas. Apesar disso, o governo bolivariano enfrentou fortes críticas e resistência no ensino superior, sobretudo, na esteira do apoio acadêmico ao golpe de Estado de 2002. Você publicou um artigo discutindo a dificuldade do governo em criar instituições mais perenes. Essa instabilidade contribui para gerar polarização e uma sensação de crise permanente? Como o movimento estudantil afeta esse cenário? Em 2017, estudantes universitários protagonizaram protestos de rua em Caracas...

Mariya Ivancheva: Para responder a essa pergunta, é importante esclarecer que a questão faz referência ao ensino superior e aos movimentos estudantis na Venezuela como se fossem a mesma coisa. Provavelmente é assim que as coisas apareçam quando se vê de fora. Mas em uma sociedade polarizada como a Venezuela, o cenário é muito mais complexo. Para explicar essa questão: mesmo que a Misión Sucre e a UBV sejam apresentadas como triunfos do chavismo, temos que compreender que elas surgiram em 2003 em função de um

contexto muito limitante e volátil. Elas foram antecedidas por numerosos esforços do governo Chávez de reformar o sistema universitário público na Venezuela – processo vetado, ironicamente, por dispor a autonomia acadêmica contra o governo. Eu digo ironicamente pois, como vocês bem sabem, a autonomia acadêmica é a chave do ensino superior público na América Latina desde a reforma de 1918 e foi muito importante para a esquerda estudantil. A autonomia foi suspensa durante as ditaduras, mas na Venezuela, durante o chamado período excepcional da democracia liberal (1958-1998), acadêmicos progressistas e estudantes a utilizaram para manter as universidades como um espaço de segurança para a esquerda underground, criminalizada pela posição anticomunista dos governos da época. A autonomia foi deixada a apenas um pequeno número de universidades antigas, mas desde os anos 1970 surgiram novas universidades públicas, chamadas experimentais, que eram muito mais controladas pelo governo. Quando Chávez chegou ao poder em 1999, contudo, mesmo as universidades autônomas haviam começado a ceder às pressões da reestruturação neoliberal sobre as instituições públicas e sobre o ensino superior pelo planeta – privatização da propriedade, introdução de provas exclusivas para ingresso, mensalidades, etc. Grupos de acadêmicos e de gestores, compartilhando a política reacionária da oposição anti-Chávez, usaram a autonomia acadêmica para entrincheirar seus poderes nas universidades públicas. Acadêmicos progressistas que apoiaram Chávez, mas que haviam militado para a manutenção da autonomia acadêmica e haviam visto colegas e camaradas morrendo pelo ideal, cederam a isso, apesar do uso indevido dessa posição pela direita. Isso permitiu que as universidades apoiassem até mesmo o sangrento golpe de Estado contra Chávez, em 2002, e a greve petroleira em 2003 sem consequências para eles, mesmo após o governo ter readquirido apoio popular. Então, quando ficou claro que havia muito poder concentrado nas mãos de profissionais formados nas universidades e dispostos a trair o projeto igualitário de mudança social para servir a seus próprios interesses de classe, a Misión Sucre e a UBV surgiram não como o núcleo, mas como um sistema paralelo. Sob essa polarização na sociedade, posso assegurar a vocês que não eram estudantes da UBV nos protestos: nem em 2007-2008, nem em 2014, nem em 2017 – eram estudantes hostis ao projeto bolivariano e à UBV.

Essa conjuntura abriu um caminho espinhoso para a UBV. Desde o início, ela foi vista como uma “instituição de segunda classe” por aqueles com poder de decisão, ou seja, reitores de universidades públicas tradicionais e servidores públicos que não mudaram com a ascensão de Chávez ao poder. Para possibilitar a seus estudantes o ingresso na pós-graduação e em um mercado de trabalho que não havia sido reformado, a UBV precisou obter acreditação formal. Então foram negadas creditações a muitos programas e, desse modo, as universidades tradicionais ganharam capacidade de decidir sobre a legitimidade acadêmica do projeto bolivariano de ensino superior. Como resposta a esse movimento, emergiram processos de estratificação nas

instituições de ensino superior paralelas do sistema bolivariano. Acadêmicos seniores e gestores da UBV, com credenciais tradicionais e com um passado na esquerda estudantil durante o período da democracia liberal, tinham credenciais acadêmicas e políticas para fomentar o projeto. Estes eram, de algum modo, o grupo que chamei de “nobiliarquia radical” no sistema bolivariano, pois tinham um privilégio extra-classe, tendo recebido seus títulos quando o ensino superior era privilégio apenas de alguns. Membros comuns da UBV e da Misión Sucre, por outro lado, geralmente vinham dos setores populares e foram a primeira geração da família no ensino superior, ingressando na carreira acadêmica apenas via UBV. Assim, para ajudar a acreditação acadêmica enquanto sustentavam os ideais políticos do projeto, eles tiveram que ficar em dia tanto em relação às credenciais acadêmicas quanto em relação às credenciais “radicais”. Esse último ponto era quase impossível, pois hoje a luta contra o *establishment* incluiria lutar contra o governo bolivariano e os intelectuais progressistas da alta administração da UBV, bem como membros da antiga esquerda estudantil admirados pelos acadêmicos em início de carreira da UBV. Obter credenciais acadêmicas era um desafio enorme: os docentes da UBV tinham que concluir a pós-graduação e acumular publicações para efetivar a acreditação da universidade conforme os critérios de avaliação, que nada tinham a ver com as experiências profissionais anteriores desses indivíduos nem com a proposta alternativa da UBV. Eles tiveram que fazer isso também com sobrecarga de atividades de ensino e condições de trabalho cada vez mais precárias, contando com salários realmente baixos.

Se essa era a situação para os docentes, vocês conseguem imaginar como a situação era ainda mais complexa para os estudantes. Em primeiro lugar, em função da falta de acreditação de muitos programas da universidade, pois estava demorando a certificação da pós-graduação dos docentes, os estudantes da UBV estavam com dificuldade de encontrar emprego no mercado de trabalho tradicional. Além de o nome da universidade pesar, havia uma aritmética por parte dos empregadores: muitos eram estudantes adultos recém-egressos dos programas de alfabetização, de modo que a formação obtida na UBV não os tornava aptos nem a um mercado de trabalho competitivo (que não havia sido reformado) nem aos graus da pós-graduação. Jogar a culpa da situação apenas sobre o mercado de trabalho privado, contudo, não permite a visualização do todo: instituições estatais também evitavam a contratação de estudantes da UBV para posições mais destacadas e, quando muito, eles obtinham posições administrativas modestas. Havia também um “currículo oculto” no programa, pois estudantes da UBV não pretendiam empregos tradicionais após terem trabalhado com as comunidades, mas tornavam-se organizadores de suas próprias comunidades. Isso é ótimo, mas demanda microcrédito de bancos comunitários junto aos quais as solicitações envolviam uma burocracia pesada para a qual comunidades de classe média, com credenciais do ensino superior tradicional e experiência em gestão, tinham mais chances. Assim, muitos

estudantes da UBV ficaram desempregados ou retornaram à economia informal, aos trabalhos das classes populares ou ao percurso escolar tradicional para obter um emprego.

Então, é difícil falar dos estudantes da UBV como uma unidade, porque no sistema bolivariano havia uma estratificação entre UBV e *aldeas* e entre as experiências de aulas mais tradicionais e as experiências com o trabalho aplicado de campo. Diferentemente das aulas nos campi principais da UBV, as aulas das *aldeas* geralmente ocorriam em jardins da infância, casas ou praças dos vilarejos. Então, as *aldeas* eram ainda mais experimentais e politicamente interessantes do ponto de vista da educação popular, mas elas eram mais cheias, sub-financiadas e drasticamente sobrecarregadas do que as instalações da UBV, que já eram complicadas. As *aldeas* que vi em Caracas e nas áreas rurais às vezes operavam com um grupo de residentes locais que se reuniam em uma praça pública ou em uma casa, em torno de uma pessoa sábia do local, que falava sobre a história oral do lugar e da safra produzida ali. Isso era produção de saber local mas, exceto pela resistência de tais experiências na acreditação formal, elas eram muito desiguais e de difícil sistematização e mesmo de pouco uso para a certificação do saber – o que é um propósito-chave da universidade tradicional. As “amostras de sucesso” de educação de sala de aula que eu conheci, indicadas pelos estudantes e colegas da UBV, eram muitas vezes experiências tradicionais conduzidas por homens com as credenciais mais clássicas da esquerda e do ensino superior. Ao mesmo tempo, o trabalho de campo e a organização nas comunidades – tarefa para a qual muitos acadêmicos da UBV, ainda que provenientes das comunidades, não eram formados para desempenhar – recaíram sobre os ombros dos estudantes e dos organizadores locais da comunidade. Às vezes mulheres estudantes adultas eram parte de uma pedagogia estatal mais ampla, na qual acreditavam e a qual havia lhes dado agência política. Mas isso significava um turno extra não-remunerado em seu triplo encargo de mães, trabalhadoras e cuidadoras. Então, criar uma instituição estável era muito desafiador, ao passo que a grande polarização e a velha hierarquia acadêmica produziam novas desigualdades.

Esse tema se encaixa muito bem no nosso próximo conjunto de perguntas. Como a universidade pode desempenhar um papel relevante em projetos políticos de mudança social em países semiperiféricos? Os intelectuais e a elite acadêmica possuem uma participação fundamental nesse processo?

Mariya Ivancheva: Sobre a última pergunta, uma resposta historicamente fundamentada é “sim”, mas a situação contemporânea torna a questão muito mais complexa. Essa era a questão que me moveu até a Venezuela, ou seja, pensar sobre o que acontece quando intelectuais chegam ao poder e usam a universidade como uma ferramenta-chave para a mudança social. Esse não foi

o caso dos países centrais, onde a mudança social foi muito mais de cima para baixo e levou mais tempo, além de as universidades (especialmente o chamado modelo napoleônico, mas gradualmente o humboldtiano e as universidades de pesquisa anglo-americanas também) terem sido ferramentas de poder de elite para reprodução de sua visão sobre a organização social.

Também naqueles lugares, especialmente após o fim da Segunda Guerra Mundial, intelectuais que antes haviam ficado próximos das instâncias de planejamento de políticas foram marginalizados (por exemplo, com o macarthismo) ou afastados do diálogo com o Estado em função de (algo compreensível, mas às vezes contraproducente) atitudes anti-autoritárias (Dough McAdam escreveu sobre isso na história da sociologia dos Estados Unidos, mas os exemplos de fora dos Estados Unidos são numerosos). Enquanto isso ocorria, intelectuais em antigas coloniais semiperiféricas e em movimentos de libertação (África) ou de emancipação política (América Latina e Europa Oriental, em alguma medida) chegavam ao poder em processos de rápida transformação social. Esse processo mais “ágil” foi terrivelmente revertido, em última instância, por causa da dominação do capital da política metropolitana sobre as antigas colônias. Tristemente – quando essas novas elites chegam ao poder, elas não estão imunes à produção de hierarquias alternativas, como a “nobilarquia radical” que mencionei, mas isso já é outra história.

De modo geral, o papel de intelectuais formados nas universidades e das universidades nesses processos é multifacetado e depende de contextos específicos, então não pode ser facilmente generalizado. Dito isso, há algumas questões que podem ser retidas. Primeiramente, há a questão das universidades mantidas nos centros e exportadas para as periferias para formar elites que servem às economias centrais; não é fácil se contrapor a isso, como mostrou meu trabalho na UBV. As universidades são estruturadas para servir a Estados burgueses por meio de saberes e sujeitos produzidos pela hierarquia disciplinada do valor, estima e remuneração. Nos Estados centrais, as universidades historicamente representaram os interesses das elites capitalistas, ainda que haja episódios de resistência, mas essas exceções não são transformadas em projetos de envergadura social e permanecem isoladas. Em Estados periféricos, as universidades têm sido, em boa medida, a arena principal de luta pela organização social. Nesses lugares, contudo, cada vez mais as forças progressistas estão sucumbindo às narrativas de “excelência acadêmica” ou “economia do conhecimento”, priorizando modelos de ciência mantidos nos países centrais. No caso das universidades de países centrais, elas são cada vez mais dedicadas ao crescimento econômico via expansão do capital, promovendo disciplinas técnicas não-reflexivas e apartadas do pensamento social sobre as consequências dessas posições para o planeta e para as humanidades a longo prazo. Os rankings – em meio a um amplo amálgama de processos de auditoria, avaliação e acreditação – foram instrumentalizados

nessa direção, de modo que por meio deles é feita a redistribuição de recursos para educação e ciência em detrimento de qualquer apoio das universidades para projetos progressistas de mudança social. Enfim, há também uma guinada no papel dos acadêmicos nessa nova conjuntura: trata-se menos de produzir conhecimento e ideias do que de ser capaz de gerir recursos de pesquisa e equipes, além de capitalizar sobre o conhecimento dos outros. A universidade produz sujeitos cada vez mais dóceis e cúmplices, empurrando os intelectuais progressistas e as lutas estudantis para fora do meio universitário.

É bem aceito o discurso de que a precariedade nas universidades neoliberais contemporâneas é um fenômeno universal. Contudo, esse fenômeno é profundamente ligado a uma questão de gênero que afeta mais as mulheres do que os homens e se manifesta de várias formas, tal como você explicitamente elabora em seu artigo “Precariedade, gênero e cuidado na universidade neoliberal”. A precariedade orientada pelo trabalho e a precariedade pelo cuidado afetivo são classificadas no artigo como os dois aspectos principais do problema e ambas afetam muito mais mulheres do que homens. Seria muito útil se você pudesse explicar por que isso ocorre e compartilhar conosco e com os leitores alguns exemplos. Outra coisa: isso mudou com a pandemia? Por exemplo, o editor do British Journal for the Philosophy of Science disse recentemente que o número de artigos submetidos por mulheres caiu drasticamente durante o lockdown da covid-19. Não é o caso dos artigos dos homens. Esses processos estão inter-relacionados? Você acha que a transição para a educação online durante a pandemia vai relegar as pesquisas das mulheres ao trabalho invisível do meio doméstico? Como a covid-19 vai afetar as mulheres e os pesquisadores precários na universidade?

Mariya Ivancheva: Sim, esses dois processos estão relacionados e a covid-19 exacerba a crise de reprodução social do ensino superior pela qual as mulheres são responsabilizadas e estigmatizadas de muitas formas. Mas antes de falar sobre a questão, vale a pena um esclarecimento: o artigo mencionado não é baseado em pesquisa feita na Venezuela, na UBV ou na Misión Sucre. Após a conclusão do meu doutorado, eu trabalhei como pós-doutoranda em dois projetos – um sobre precariedade e desigualdade no trabalho acadêmico na Irlanda e outro sobre a introdução de tecnologias digitais, via parcerias público-privadas, na África do Sul e no Reino Unido. Então, minhas reflexões sobre o tema vêm desses trabalhos.

Primeiramente, queria falar sobre a questão da proliferação da precariedade. Hoje se fala muito do “modelo neoliberal” de educação e ciência, mas acho que esse termo ficou muito inflado e pode significar tudo e nada. Por isso, gostaria de falar em detalhes o que significa esse modelo e como ele afeta os processos do trabalho acadêmico. Acho que o principal elemento do modelo neoliberal é

que, sob um vasto conjunto de reformas econômicas e administrativas justificadas pelo custo-eficiência, os processos de trabalho acadêmico e administrativo são simplificados tendo em vista a geração de dinheiro para as grandes empresas. Trata-se de uma redistribuição de recursos muito cínica do dinheiro público em mãos privadas, processo muito bem azeitado pelas políticas estatais, mas é para isso que serviu o Estado burguês durante a maior parte de sua história. Como isso funciona hoje na prática – e agora falo dos sistemas públicos de ensino superior no Reino Unido e na Irlanda, onde trabalhei, embora esse esteja se tornando o modelo dominante pelo mundo. Os orçamentos das universidades progressivamente estão deixando de ser a soma discricionária de dinheiro retirada do orçamento público, mas dependem de taxas crescentes que estão avolumando dívidas entre estudantes. Esse montante não vai para pesquisa, pois o dinheiro da pesquisa vem de fora da instituição, baseado em uma lógica competitiva, em geral de instituições públicas que financiam ciência (então o público é taxado novamente). O excedente das taxas cobradas dos estudantes é “redistribuído” diretamente a projetos de investimento, alimentando especulação financeira e desenvolvimento dos campi com dormitórios caros e instalações de lazer alugadas a empresas para gerar lucros para elas, não para as universidades. As universidades geram uma grande dívida pública extra por meio de enormes créditos junto a bancos comerciais, com a única garantia de reembolsá-los se tiverem a quantidade de alunos em constante crescimento e se fizerem cortes nas despesas extras do orçamento, ou seja, em serviços para os alunos e em contratação de funcionários. Assim, os novos docentes e os trabalhadores auxiliares, contratados para atender ao número crescente de alunos, são profundamente precários. No Reino Unido, estes são mais de 55% de todo o corpo docente. Nos Estados Unidos, eles são cerca de 75% em algumas partes do complexo e diversificado sistema de ensino superior.

Mas o que traz prestígio às universidades e aos docentes é o dinheiro para pesquisa, de modo que ele também permite que docentes titulares “se livrem” dos crescentes encargos com ensino para mais pesquisa, publicações e obtenção de recursos. Esse processo, especialmente nas ciências sociais, é simplificado para apoiar empresas via patentes e trabalho científico barato (porque, especialmente os pesquisadores em começo de carreira, são contratados a custos muito mais baixos nas universidades do que nas empresas). Cada vez mais isso é também feito por meio de trabalhos científicos patrocinados por empresas para apoiar ou ofuscar descobertas que significariam mais ou menos lucros para elas. Nesse modelo, em que a pesquisa tem mais peso e por isso é mais importante que sejam o foco das universidades, as mulheres, que tradicionalmente tem desvantagem no mercado de trabalho, agora estão em ainda mais desvantagem. Mulheres geralmente são preteridas para empregos, pois as licenças para maternidade e o cuidado com os mais velhos recaem sobre elas “por tabela”. Ainda há mais: enquanto o trabalho de pesquisa deveria “pagar melhor”, ao menos simbolicamente e financeiramente,

ele também requer mais tempo disponível e possibilidade de viajar para formar redes e ter oportunidades de trabalho para ascensão. Mulheres têm menor expectativa de mudança sem um parceiro, já que homens têm menor expectativa de se mudar por causa de suas parceiras, então elas são menos favorecidas por empregadores para trabalho de pesquisa. Há também a diferença biológica, que leva as mulheres a terem um prazo muito determinado para carreira e para constituição de família, e isso não ocorre do mesmo modo para os homens. Conforme o artigo citado na pergunta, a partir de pesquisa de campo na Irlanda, as mulheres geralmente ficam em uma escolha de Hobson: entre a mobilidade internacional para uma carreira de pesquisa (pela qual a vida afetiva é sacrificada, além de elas precisarem compor bancas e fazer trabalho de cuidados nos departamentos) e a dedicação exclusiva ao ensino (um bloqueio para avanços acadêmicos e na pesquisa). Essa desvantagem de gênero é exacerbada quando é cortada por critérios como raça, classe e doença – e isso produz formas extremas de precariedade do trabalho.

Todas essas tendências, de muitas formas, foram exacerbadas pela covid-19. Primeiramente, uma vez que as mulheres teoricamente são mais dedicadas ao cuidado dos filhos e dos membros mais velhos da família, a maior parte do trabalho doméstico com crianças recaiu não apenas sobre elas, mas sobre aqueles com responsabilidades quanto aos cuidados e que não podem contratar um serviço de cuidados por causa de espaço ou recurso, então há uma estratificação entre as mulheres. Há outra coisa: a covid-19 tem sido utilizada por universidades pelo mundo para introduzir medidas de austeridade ainda mais amplas. Isso compõe uma mistura tóxica de congelamento de contratações, cortes de empregos, aumento no volume de trabalho de ensino e uma epidemia para a saúde mental dos estudantes – e tudo isso golpeou duramente as mulheres. Muitas têm contratos precários que foram encerrados, não serão renovados ou seriam renovados em condições piores. Mas mesmo mulheres com contratos permanentes estão com mais demandas relativas ao ensino e ao “apoio emocional”, ou seja, o trabalho menos reconhecido e remunerado e que definitivamente não conta para promoção e para reconhecimento, ainda que tecnicamente seja o trabalho que reproduz a comunidade universitária, muito mais do que a publicação de pesquisa ou a obtenção de recursos. Esse novo cenário indica como a educação online dirigida por empresas torna as coisas ainda piores.

E isso nos leva à última questão. A pandemia descortinou muitas discussões que abordam a atual situação como uma crise que vai além da saúde e chega a uma crise econômica do capitalismo. Trata-se de uma crise na economia de cuidados formal e informal, indicando que a reprodução da vida na sociedade contemporânea é altamente permeada pelo gênero. Nas instituições universitárias e de pesquisa, a crescente presença de trabalho temporário foi acompanhada pelo

hiper-flexibilidade de gênero e pela hiper-mobilidade, como você mesma afirma, delimitando as condições de trabalho e as condições psicológicas de jovens e “precadêmicos” seniores. Com a covid-19, o “dia seguinte” promete demissões e usurpação acelerada das condições de emprego. Nesse contexto, seu último artigo, com Rebecca Swartz, discute o efeito da covid-19 na digi-talização da educação. Revelando a diferença digital entre os países do norte e os do sul em termos de letramento digital, bem como de acesso à internet, vocês afirmam que as circunstâncias apresentam uma oportunidade para as grandes empresas de tecnologia que buscam parcerias com as universidades públicas. Essas parcerias não apenas tornam a transição da educação para o modo online uma norma, mas aprofundam os monopólios das empresas de big tech na educação pública, reproduzindo a dominação colonial e as desigualdades de gênero. Você poderia falar mais a respeito?

Mariya Ivancheva: Claro. Acho que o ensino e a aprendizagem online não são um problema em si. Acho que há boas pedagogias online e offline, boas experiências de educação, bem como outras que não são tão boas. O problema começa quando isso ocorre sob o que, em um artigo recente (também em co-autoria com Rebecca Swartz e outros), eu chamo de “a lógica do capital no ensino superior” como algo contraposto à “lógica da relevância social”. A lógica da relevância social (*pertinencia social*, como é conhecido nos debates em língua espanhola) no ensino superior – que a UBV incorporou junto a seu desenho social, se não desde sempre com sua implementação – vincula a educação às necessidades da economia local e da comunidade, com inovação pedagógica e justiça social transformadora. A lógica do capital, pelo contrário, envolve a mercantilização do ensino superior baseada em distinções de elite, transmitidas quase sempre como capital familiar, e rankings que reproduzem o domínio de certas instituições onde alguns privilegiados trabalham e estudam.

Nessa conjuntura, a presença das empresas de tecnologia em parceria com as universidades, especialmente junto à oferta de programas online de gestão, revela duas tendências. Primeiramente, elas utilizam marcas de universidades já estabelecidas, então usam a “fama” dessas universidades para ganhar dinheiro a partir do desejo das pessoas de estudar em instituições bem ranqueadas, seletivas e caras. Então – ao menos até a pandemia – elas produzem ensino online como uma opção de segunda classe, de baixo custo, para aqueles que não podem pagar por um ensino em tempo integral sem contrair uma dívida enorme. Eu digo “baixo custo”, mas às vezes esses programas não são de todo baratos e contam com diferentes formas de empréstimo e de pagamento, deixando estudantes igualmente endividados. Mas muitas vezes essa educação não tem o mesmo reconhecimento de uma educação recebida pelos alunos nos programas presenciais de uma mesma universidade, já que muitas vezes são as redes, as experiências vividas e as “habilidades pessoais” (ou seja, distinção de classe) de programas presenciais

que realmente contam. Mas isso ocorria antes da pandemia e a educação não precisa ser online para que isso ocorra – como mostrou Tressie McMillan Cottom, no livro *Lower Ed*, ao analisar universidades privadas que miram estudantes de baixa renda, geralmente negros, com a promessa de uma educação que não apenas se torna algo de segunda classe junto ao mercado de trabalho ou à pós-graduação, mas acaba submetendo-os a longas dívidas. Enquanto isso, o corpo docente que leciona nesses programas é geralmente composto por mulheres, muitas com responsabilidades na área dos cuidados, de modo que a flexibilidade oferecida pelos programas é uma “compensação”, mas, em última instância, um fator de quebra da carreira.

E o efeito da pandemia? Sem dúvida, muita coisa ainda está acontecendo e a pandemia está longe de terminar. Isso graças à má gestão dos nossos governos, que não “desperdiçam uma boa crise” para aprofundar o modelo neoliberal e direcionar ainda mais recurso públicos para mãos privadas, ao passo que cortam empregos permanentes e aumentam a carga de trabalho, piorando as condições de trabalho. Se seguimos a lógica do que tem acontecido até aqui, o que pode servir como prognóstico... a covid-19 impôs uma educação online e tornou redundantes muitos trabalhadores precários na universidade em meio a uma das mais agudas crises do capital, sob uma crise de reprodução social, de modo que as empresas facilmente utilizam essa época para pescar em águas turbulentas. As universidades gastam milhões, se não bilhões, para a construção e a manutenção da infraestrutura digital existente, estreitando os laços com as grandes empresas de tecnologia e de gestão por meio das oportunidades geradas pelas parcerias. Gestores seniores agora estão empregando com menor resistência a retórica do *machine learning*, do aprendizado a partir de dados e dos algoritmos de inteligência artificial para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, como se as tecnologias digitais e a coleta e análise de dados dos estudantes pudessem substituir os professores. Paralelamente, mais responsabilidade tem sido depositada sobre os estudantes para o sucesso individual, ao passo que eles retornam para a casa dos pais a fim de mitigar a grave epidemia de saúde mental que já havia começado, mas agora foi seriamente agravada com o coronavírus. Uma força de trabalho ainda mais precária, barata e vulnerável está pronta como exército de reserva para ser empregada sob condições terríveis pelos “serviços de apoio” privados. Acho que enfrentaremos esse cenário. É miserável. Nesse contexto, a possibilidade de conversar sobre educação popular é estimulante. Espero que novos focos de resistência possam emergir, então espero que nossa conversa contribua para a reflexão sobre velhos e novos modelos de alternativa no ensino superior.

Tradução: Felipe Ziotti Narita

Recebido em: 20/09/2020

Aprovado em: 21/11/2020