

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 62

Ano XXVIII - Nº 62 - junho de 2018



A BARRICADA FECHA A RUA,
MAS ABRE O CAMINHO

50 ANOS DO MAIO DE 68 E ATUALIDADE DAS LUTAS SOCIAIS

**Marielle,
presente!**



ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 62

Ano XXVIII - Nº 62 - junho de 2018

Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Brasília

Semestral

A barricada fecha a rua, mas abre o caminho

6 Do luto à luta:
elogio da subversão permanente
Renato Tadeu Veroneze

18 Revolução política e revolução dos costumes:
a trajetória de Herbert Daniel
Johnnatan Monteiro

Resenha

30 França de 1968: mês da Revolução - lições da greve geral
Felipe Willian Ferreira de Alencar

Debates

34 O novo internacionalismo operário
e a rede sindical internacional de solidariedade e de lutas
Vamberto Ferreira Miranda Filho

60 Construção e desconstrução
de direitos do trabalho
Sadi Dal Rosso, Aldo Antonio de Azevedo, Carolina Mercante, José Maria Nova da Costa Neto, Robson Santos Câmara Silva e Jales Dantas da Costa

74 A privatização da educação superior brasileira
e as novas/velhas teses do Banco Mundial
Alisson Slider do Nascimento De Paula, Maria Valonia da Silva Xavier, Frederico Jorge Ferreira Costa e Kátia Regina Rodrigues Lima

80 Movimento Cada Vida Importa:
a universidade na prevenção e no enfrentamento à violência no Ceará
Daniele Jesus Negreiros, Luciana Martins Quixadá e João Paulo Pereira Barros

88 Analisando a crise das universidades estaduais do Rio de Janeiro como parte de um desmanche programado:
o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Renata Maldonado da Silva, Ricardo André Avelar da Nóbrega, Marcos A. Pedlowski e Luciane Soares da Silva

102 Adoecimento e desvalorização das atividades docentes
na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Marluce Souza e Silva, Paula Adriana Lima de Matos Freitas e Adriana Aparecida do Vale Kitagawa

Debates

- 114 Os cursos tecnológicos no Brasil:**
uma das faces da empresarização do ensino superior
Carlos Eduardo Poerschke Voltz
- 126 Estágio supervisionado em Serviço Social:**
contribuição para defesa do projeto ético-político profissional
Lesliane Caputi e Tales Willyan Fornazier Moreira
- 136** Novas insurgências e a luta do movimento **"Ocupa Paraná"**
Simone Polli, Aline Holanda, Gustavo Machado e Luana Vedovello
- 150 Antonio Candido:** uma história de luta em
defesa da universidade pública e dos trabalhadores
Fábio Ruela de Oliveira

Entrevista

- 162** Memória, respeito, **construção e luta** - Maria de Fátima Alves da Silva
Entrevistada por Erlando da Silva Rêses
- 168 Maio de 68:** lembrança e reflexões sobre o futuro -
José Vitório Zago e Olgaíses Cabral Maués
Entrevistados por Erlando da Silva Rêses

Charge

- 179 Barricada:** 50 anos do Maio de 1968

Arte

- 180 Calabouço**
Sérgio Ricardo (Brasil 1932)
- 181** *La Beauté est dans la rue, [Montpellier] / [affiche] / [non identifié], 1968.*
A beleza está na rua, [Montpellier] / [cartaz] / [não identificado], 1968.

Reportagem

- 182** Mais fortes são os **poderes do povo!**

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

- Publicação semestral do ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- Os artigos assinados são de total responsabilidade de seus autores.
- Todo o material escrito pode ser reproduzido para atividades sem fins lucrativos, mediante citação da fonte.

CONTRIBUIÇÕES Para publicação na próxima edição, ver página 33

Conselho Editorial

Antônio Candido (*in memoriam*), Antônio Ponciano Bezerra, Carlos Eduardo Malhado Baldijão, Ciro Teixeira Correia, Décio Garcia Munhoz, Luiz Henrique Schuch, Luiz Carlos Gonçalves Lucas, Luiz Pinguelli Rosa, Márcio Antônio de Oliveira (*in memoriam*), Maria Cristina de Moraes, Maria José Feres Ribeiro, Marina Barbosa Pinto, Marinalva Silva Oliveira, Newton Lima Neto, Osvaldo de Oliveira Maciel (*in memoriam*), Paulo Marcos Borges Rizzo, Renato de Oliveira, Roberto Leher e Sadi Dal Rosso

Encargatura de Imprensa e Divulgação Cláudio Rezende Ribeiro e Luis Eduardo Acosta

Coordenação GTCA - Comunicação e Artes

Cláudio Rezende Ribeiro, Giovanni Felipe Ernst Frizzo, João Francisco Ricardo Kastner Negrão, Luis Eduardo Acosta Acosta e Lana Bleicher

Editoria Executiva deste Número

Ana Maria Ramos Estevão, Erlando da Silva Rêses, Lila Cristina Xavier Luz e Vitor Wagner Neto de Oliveira

Pareceristas Ad Hoc

Ana Cristina de Araujo, Andréa Kochhann Machado, Antônio de Pádua Bosi, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Deodato Ferreira da Costa, Edna Maria Magalhães do Nascimento, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Fabíola Orlando Calazans Machado, Georgia Sobreira dos Santos Cêa, Julia Ramos Estêvão, Perci Coelho de Souza e Wanderson Fabio de Melo

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Editoração

Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação - Gabi Caspary - donasmarcianas@gmail.com

Ilustrações Kita Telles

Capa Gabi Caspary

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 1400 exemplares

Impressão Gráfica Coronário

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308 - Pinheiros - CEP 05410-010 - São Paulo - SP

Tel./Fax: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991)

Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Semestral ISSN 1517 - 1779

2018 - Ano XXVIII Nº 62

1. Ensino Superior - Periódicos. 2. Política da Educação - Periódicos. 3. Ensino Público - Periódicos.
I. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior CDU 378 (05)

ENSINO PÚBLICO E GRATUITO: direito de todos, dever do Estado.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C

CEP 70302-914 - Brasília - DF - Tel.: (61) 3962-8400 / Fax: (61) 3224-9716

E-mail: secretaria@andes.org.br

62

“A barricada fecha a rua, mas abre caminho” é uma frase que reúne, do ponto de vista semântico, o que simboliza o Maio de 1968 na memória coletiva sobre lutas e resistências de vários segmentos sociais, em diversas partes do mundo, conclamando uma nova ordem societária.

O Maio de 68 ficou conhecido como uma grande onda de protestos que se espalhou da Europa para o mundo, como forma de questionar uma ordem mundial que expressava o esgotamento da promessa de igualdade de direitos sociais, civis e políticos proposta pela modernidade. Em contextos de contracultura, liberação sexual e reconhecimento da diversidade cultural, foi um reclame por paz num mundo castigado por guerras. A partir de mudanças rápidas e violentas, explodiram diversos focos de protestos clamando por liberdade e transformação. Portanto, um movimento de contestações política e ideológica.

Na França, o *campus* de Nanterre, próximo a Paris, foi palco primeiro de batalha do Maio de 68, onde estudantes reivindicaram mudanças no setor educacional. Inicialmente, fizeram protestos pedindo melhorias na universidade e o *campus* foi ocupado. A reitoria reagiu com medidas repressoras, ordenou o fechamento do *campus* e ameaçou os alunos com expulsão. As medidas provocaram reação imediata de alunos de outras universidades, como a Sorbonne. Estudantes e líderes do movimento docente reagiram em passeata, sob o comando do líder estudantil Daniel Cohn-Bendit.

O movimento cresceu e várias greves operárias ocorreram durante todo o ano de 1968, após um período de pouca atividade do movimento operário. O movimento ganhou corpo para uma greve que reuniu dez milhões de trabalhadores que paralisaram transportes, serviços públicos e centenas de fábricas e diversas universidades foram ocupadas. Portanto, os protestos cresceram e os universitários se uniram aos operários, sindicatos e movimentos de esquerda. No dia 13 de maio, cerca de 600 mil estudantes marcharam nas ruas de Paris e a prisão de um dos líderes estudantis intensificou a revolta. A polícia bloqueou as pontes do rio Sena. Os estudantes ocuparam o Quartier Latin, fizeram barricadas e os confrontos seguiram pela madrugada. Os estudantes retiraram pedras da calçada

para atacar as forças policiais e o resultado foi mais de mil feridos. O governo do então presidente Charles De Gaulle ficou abalado e, em 29 de abril de 1969, ele renunciou, depois de se ver derrotado no referendo para transformar o Senado num corpo consultivo.

Este movimento ganhou amplitude internacional, com características particulares nos diversos contextos. As imagens apresentadas na reportagem fotográfica mostram como o movimento tomou as ruas na América Latina, da Argentina ao México. O levante na Argentina – disparado pela morte de Che Guevara, em outubro de 1967, na Bolívia – iniciou-se em 1968 e chegou ao fim em maio de 1969. No México, a manifestação dos estudantes que protestavam em Tlatelolco, na capital do país, foi símbolo de luta, mas também de violência.

No Brasil, “as barricadas” fecharam as ruas, resistindo à ditadura empresarial militar em 64. A Passeata dos Cem Mil, considerada um dos acontecimentos mais importantes de resistência à ditadura empresarial militar, organizada pelo movimento estudantil, contou com a participação de intelectuais, artistas e demais setores da sociedade brasileira. A passeata, com suas barricadas, fechou a rua, mas abriu caminhos para diversas formas de expressões artísticas, que se tornaram ações de caráter propriamente político e que permaneceram em nossas memórias até os dias atuais.

Os “caminhos” abertos nas barricadas contra a ditadura empresarial militar permanecem atuais porque são lutas da classe trabalhadora que denunciam desigualdades inerentes ao regime capitalista. Por isso, recordar Maio de 68 nos permite levantar novas barricadas, abrindo outros caminhos na atualidade, e os artigos que compõem este número da revista *Universidade e Sociedade* contribuem nesse sentido ao colocarem no centro da discussão as lutas contemporâneas.

Trazemos também, nesta edição, três entrevistas com importantes colaboradores do ANDES-SN: Maria de Fátima Alves da Silva (a Fátima), que participou da construção do Sindicato desde o seu começo, e os professores aposentados José Vitório Zago e Olgáises Cabral Maués, que participaram das movimentações políticas de 1968. **US**

Do luto à luta: elogio da subversão permanente

Renato Tadeu Veroneze

Assistente Social e Doutor em Serviço Social
pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
E-mail: rtveroneze@hotmail.com

Resumo: Nos últimos anos, temos ouvido clamores de grupos nazifascistas e de uma ultradireita conservadora e reacionária para que haja, no Brasil, a volta dos militares ao poder. A situação caótica e violenta do país, conjugada com os macro-esquemas de corrupção, tem alimentado esses pensamentos em muitas pessoas, com a esperança de que intervenções militares possam dar conta da situação que estamos vivenciando. Desse modo, este artigo pretende contribuir para reavivar a memória do país e para a defesa da importância de punições aos algozes da democracia e dos direitos humanos do ano de 1968. Assim, este pequeno elogio à subversão permanente busca registrar um dos episódios mais marcantes da História deste país: o assassinato do estudante Édson Luís Lima Souto, no Rio de Janeiro, e seus desdobramentos. Não podemos ficar calados diante dos acontecimentos contemporâneos e da “cartilha do medo”, como se nada estivesse acontecendo.

Palavras-chave: Ditadura Civil-Militar. Luta Social. Movimento Estudantil.

Introdução

*“O Brasil está de luto. Porém,
como dito em um cartaz, luto é verbo”¹.
(Jorge Luiz Souto Maior)*

A verificação da experiência histórica brasileira está estritamente associada ao sofrimento, ao desrespeito aos direitos humanos e sociais e às demonstrações de violência. A nossa realidade é marcada por ações para superar as injustiças sociais, o crime organizado, as ações truculentas e de barbárie, na maioria das vezes, expressões de violência generalizadas que

envolvem perseguições, assassinatos e torturas, entre outras formas de violência, e que se direcionam às questões de gênero, etnia, orientação sexual, crenças e questões políticas, sociais e culturais, entre tantas outras formas de expressão e identidade.

Recentemente, vimos mais um capítulo dessa história refletida na violência a que foram submetidos professores e professoras da rede pública do município de São Paulo durante as mobilizações de um movimento de greve contra o projeto de lei 621/2016 (PL 621/2016, de iniciativa do Poder Executivo), que



visava limitar os valores dos benefícios previdenciários, prevendo a possibilidade do recebimento, por intermédio de uma entidade da administração indireta, de benefícios complementares, que seriam devidos somente mediante contribuição específica, o que significa rebaixamento da carreira e uma real diminuição de salário na ordem de 3%, conforme nos mostra Jorge Luiz Souto Maior, num comentário no blog da Boitempo, no dia 16/03/2018.

A greve foi tratada como assunto de polícia e de supressão do direito da classe trabalhadora de se manifestar, além de agressões físicas e de violência. Outro fato que marcou o cenário nacional e internacional, causando muitas manifestações de indignação, também relatado pelo juiz do trabalho e professor livre-docente da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), foi o brutal assassinato da Vereadora Marielle Franco e do motorista Anderson Gomes, na cidade do Rio de Janeiro. Marielle, lutadora incansável na luta pelos direitos humanos “dos pretos, po-

bres e favelados”, foi alvo de execução em razão dos seus posicionamentos políticos. Fatos como esses se juntam diariamente nesses tempos sombrios em que estamos vivendo (SOUTO MAIOR, 2018).

Além do mais, ultimamente temos ouvido, quase que diariamente, clamores de grupos nazifascistas e de uma ultradireita conservadora e reacionária para que haja no Brasil a volta dos militares ao poder. A situação caótica e violenta do país, conjugada com os macro-esquemas de corrupção, tem alimentado esses pensamentos em muitas pessoas, com a esperança de que intervenções militares possam dar conta da situação a qual presenciamos cotidianamente.

Tal situação requer recuperar e dar visibilidade às histórias vividas pelos sujeitos políticos brasileiros que viveram os anos de chumbo do período da ditadura civil-militar no país, em especial àqueles que de alguma forma estiveram envolvidos na luta de resistência contra os horrores da ditadura e que estavam ligados ao movimento operário e estudantil da-

quela época. Recuperar a história dos anos de 1960 e 1970 é um ato de respeito e uma profunda reverência à resistência e às narrativas subtraídas da memória nacional.

Trazer para as novas gerações a história de um período de terror vivido no país busca, de certa forma, denunciar e contribuir para o enfrentamento da banalização da violência e da truculência que, por vezes, se ouve e se toma conhecimento hoje em dia e que se assemelha aos “anos de chumbo”. Não somente no Brasil, mas também em países vizinhos, muitas vidas foram ceifadas, projetos de vida foram interrompidos e sonhos foram esquecidos, deixando cicatrizes profundas em familiares que sofreram com o sumiço e a tortura aos seus entes queridos (CFESS, 2017).

Assim, o ano de 1968 foi um ano emblemático no que diz respeito à contestação popular nas ruas, na construção de uma cultura de esquerda e no protagonismo da juventude universitária na rebeldia que mesclava uma complexa e problemática explosão contestatória, tendências artísticas, mudanças culturais, posturas filosóficas, lutas sociais e oposição e resistência política (NETTO, 2014).

Desse modo, este artigo pretende contribuir para a memória do país e para a defesa da importância de punições aos algozes da democracia e dos direitos humanos. Tratamos aqui de expor alguns dos fatos mais relevantes que compuseram o cenário nacional do ano de 1968, além de registrar a história dos sujeitos políticos que vivenciaram tais acontecimentos.

O luto que se torna luta

O reconhecimento da importância das lutas por resistência não implica somente em registrar os fatos, os acontecimentos e a memória dos sujeitos sociais envolvidos, mas sim evidenciar a resistência e a luta coletiva contra a violência e a violação de direitos humanos e sociais.

Desse modo, surge a necessidade de analisar, conhecer e registrar fatos, acontecimentos, atitudes, valores e particularidades que alimentaram a consciência coletiva na formação de resistência à truculência militar no ano de 1968, sobretudo nos acontecimentos que espalhavam o terror, o medo e a insegurança

àqueles que buscavam seus direitos, melhores condições para a vida em sociedade e liberdade.

De modo geral, segundo (NETTO, 2014), não é possível compreender o golpe de 1964 sem referenciá-lo à conjuntura mundial e sem compreender o movimento de contestação que se formou em 1968, além do que se passava fora de nossas fronteiras. As profundas marcas desse ano emblemático reverberaram até os dias atuais, quando a truculência policial-militar recai sobre as manifestações e movimentos sociais contestatórios, sem falar, ainda, dos vários episódios de violência que as classes subalternas e as minorias têm sido vítimas diariamente.

Hoje, é reconhecido que toda a atualidade cultural, desde a ecologia ao individualismo, começou a brotar em 1968. Nas palavras de Morin, citado por Ventura (1988, p. 13), seriam necessários anos e anos para se entender o que se passou naquele ano. Certamente, nenhuma geração lutou tão radicalmente por um projeto ou por uma utopia radical (possibilidade histórica) de mudança como aquela. Contudo, “[...] uma geração não é feita de idades e, sim, de afinidades” (idem, p. 15). Unir forças “revolucionárias” a fim de lutar contra a ditadura civil-militar naquele ano era também lutar contra o imperialismo capitalista norte-americano. Acreditava-se que derrubar um era, de certa forma, atingir o outro; e nada melhor para este fim que aglutinar forças entre a esquerda tradicional, os intelectuais, os operários, os estudantes e a chamada “burguesia nacional”, que, segundo Ventura (1988, p. 19), por ser nacional, seria naturalmente anti-imperialista.

A situação política e social daquele período estava carregada por problemas, como o arrocho salarial, os sindicatos sob intervenção militar, uma insuportável inflação de 40% ao ano, o avanço do cerceamento da liberdade, a opressão e a tortura, o movimento estudantil e os movimentos de esquerda colocados na marginalidade e na clandestinidade; enfim, fatores que levaram a um clima de efervescência político-social em todo o território nacional nos anos de chumbo da ditadura civil-militar no Brasil.

Desse modo, surge a necessidade de analisar esses acontecimentos do ponto de vista teórico e empírico, para dar visibilidade àqueles que tiveram seus direitos violados pela ditadura civil-militar, a fim de

contribuir para o registro da memória do país e para a defesa da importância de punição aos algozes da democracia e dos direitos humanos e sociais.

Ao analisar, de maneira geral, os acontecimentos do ano de 1968 no Brasil, percebemos que esse ano foi muito simbólico, com muitas rebeliões de jovens, marcadas por um sentimento e uma vontade de transformação libertários e revolucionários.

Essas rebeliões se espalharam pelo mundo, em especial nos Estados Unidos e na França, onde os estudantes tomaram as ruas, demonstrando sua insatisfação política, econômica, social e cultural. Na França, por exemplo, esses movimentos colocaram no cenário da História uma Comuna de Paris – desta vez, não protagonizada pelos operários, mas pelos estudantes –, que, subitamente, paralisou o Estado (MATOS, 1998).

Filhos da burguesia, esses agentes históricos criaram um movimento de “recreação” fora dos quadros políticos tradicionais. O Movimento de Maio de 1968 francês nasceu da surpresa e viveu dela, da impossibilidade de ser circunscrito pelo poder às categorias políticas, sociais e culturais conhecidas, que tentavam esgarçá-lo. 1968 foi o ano que determinou uma transformação das ideias sobre a teoria e a revolução (MATOS, 1998).

O estopim dessas rebeliões começou na Universidade de Nanterre, um *campus* localizado nas proximidades de Paris. Inspirados pelos referenciais teóricos de cariz marxista, principalmente Herbert Marcuse, mas não somente, os estudantes encontraram um porta-voz de seus descontentamentos na pessoa de um trotskista chamado Daniel Cohn-Bendit. Ruidosos protestos contra a política norte-americana no Vietnã passaram a fazer parte da vida estudantil daqueles jovens. Depois da detenção de um estudante, irromperam tumultos e as autoridades fecharam o *campus*. Em apoio aos colegas de Nanterre, os estudantes da Sorbone, no centro de Paris, invadiram as ruas. No dia 3 de maio de 1968, as manifestações se acirraram e a polícia de choque foi acionada. Os policiais usaram de cassetetes e gás lacrimogênio, provocando lesões em cerca de 500 estudantes (MATOS, 1998; QUATTROCCHI; NAIRN, 1998).

Tem início, assim, um período de grande tumulto, protestos, violência e espancamentos de estudantes,

entre outras truculências. Com o agravamento da situação, a classe operária se juntou aos estudantes franceses, enraivecida pelos baixos salários, pelo desemprego crescente e pela falta de voz ativa quanto às condições de trabalho, convocando greve geral para secundar as exigências. Os protestos dos estudantes, além de outros motivos, eram pela alocação de recursos para as universidades e promessas de reformas por parte do governo francês (MATOS, 1998; QUATTROCCHI; NAIRN, 1998).

No Brasil, a situação diverge um pouco do caso francês, mas o nível de violência por parte das forças de segurança pública não difere do de Paris e de outras partes do mundo, onde os protestos também aconteceram. Desde 1967, o movimento estudantil já havia se caracterizado como a maior força de oposição contra o regime civil-militar que vigorava no país desde o golpe de 1964. No início de 1968, inúmeras manifestações – praticamente todas elas reprimidas pela violência policial – mostravam seu descontentamento, não apenas contra a ditadura que se instaurara no país, mas também com a política educacional executada pelo governo da época.

O estopim dessas rebeliões começou na Universidade de Nanterre, um *campus* localizado nas proximidades de Paris. Inspirados pelos referenciais teóricos de cariz marxista, principalmente Herbert Marcuse, mas não somente, os estudantes encontraram um porta-voz de seus descontentamentos na pessoa de um trotskista chamado Daniel Cohn-Bendit. Ruidosos protestos contra a política norte-americana no Vietnã passaram a fazer parte da vida estudantil daqueles jovens.

O Estado, que já mostrava uma tendência à privatização, favorecia, sobremaneira, a implantação do ensino privado e transformava parte do sistema educacional em formação de mão de obra especializada para atender às necessidades de empresas capitalistas, principalmente as norte-americanas. O Estado republicano brasileiro se constituiu, desde a revolução política antiescravista de 1888-1891, em um Estado burguês, ou seja, em um Estado capitalista, de modo que desempenha, desde então, a função-limite de frustrar, mediante o exercício da força, a revolução social anticapitalista.

Segundo Saes (1990, p. 67), “[...] a força, quando deixa de ser aplicada por tais Estados, é pelo menos ostentada e exibida, produzindo desse modo efeitos intimidatórios sobre as forças potencialmente revolucionárias”.

O mesmo autor aponta que:

[...] nas formações sociais capitalistas, as classes dominantes ou frações de classes dominantes são permanentemente unificadas pelo objetivo de frustrar a revolução social. [...] Pois todas as partes de conflito objetivam incessantemente *aumentar* a sua parte na repartição da mais-valia total. [Assim], não pode haver, nas formações sociais capitalistas, “partilha igualitária do poder”. As diferentes classes e frações exploram o trabalho de outrem e exercem conjuntamente o poder político sobre as classes exploradas (idem, p. 68).

O Estado pós-1964, de certa forma, buscava implementar ações políticas que favorecessem o desenvolvimento capitalista, a industrialização (capitalista) ou o progresso da indústria (nos quadros do capitalismo). O golpe civil-militar de 1964 buscava abrir caminho para fortalecer a hegemonia da burguesia capitalista, redefinindo as ações políticas na direção de favorecer o capital estrangeiro em detrimento do capital nacional.

A primeira tática adotada foi promover pequenos e rápidos comícios, que ficaram conhecidos como “comícios-relâmpagos”, com o objetivo de mostrar à população que os estudantes estavam buscando se mobilizar em forma de movimento, mesmo com a extinção de suas organizações representativas em 1967, porém, buscavam evitar o confronto direto com as forças de segurança nacional.

Conjuntamente a esses fatores, o sistema educacional estava sendo tratado da mesma forma. O governo civil-militar começou a implementar uma reforma universitária que abria o sistema educacional, principalmente o superior, priorizando a privatização do ensino, procurando privilegiar uma estrutura seletiva, acadêmica e social, além de direcionar o ensino para a formação de mão de obra industrial, se organizando por meio de empresas educacionais.

Em 1967-1968, os estudantes protestavam contra a ampla reforma universitária promovida por um acordo entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID). Esses acordos foram assinados em 1966 entre o Ministério da Educação e Cultura e a USAID e tinham como objetivo uma completa reforma do sistema universitário brasileiro, com a finalidade de privatizar o ensino no país. Ainda, a reforma universitária seria efetuada sob a direção e coordenação de comissões de planejamento criadas nos termos do acordo. Essas comissões compunham-se basicamente de técnicos norte-americanos e estabeleciam diretrizes para toda a política educacional, a educação agrícola e a publicação de livros-textos, o que transformaria completamente o sistema universitário brasileiro, aproximando-o do modelo norte-americano (MOREIRA, 1989).

Os estudantes, descontentes com essas medidas, começaram a realizar manifestações para denunciar e combater a subordinação brasileira diante da influência capitalista do imperialismo norte-americano. O governo, por sua vez, tentava reprimir os protestos e manter a ordem, na maioria das vezes com violência. Os estudantes ganharam impulso na resistência a partir do momento em que começaram as demissões de professores e as restrições impostas à autonomia universitária e sua própria organização.

A primeira tática adotada foi promover pequenos e rápidos comícios, que ficaram conhecidos como “comícios-relâmpagos”, com o objetivo de mostrar à população que os estudantes estavam buscando se mobilizar em forma de movimento, mesmo com a extinção de suas organizações representativas em 1967, porém, buscavam evitar o confronto direto com as forças de segurança nacional.

À medida que aumentava o número de militantes, o movimento estudantil alterou suas táticas de organização, passando a preparar grandes passeatas nas ruas dos principais centros urbanos do país, especialmente no Rio de Janeiro. Para Moreira (1989), o objetivo era obter maior apoio de camadas amplas da população, em especial, as classes mais abastadas e os trabalhadores de escritório.

A repressão a essas manifestações atingiu seu ponto extremo quando a polícia militar invadiu o Res-

taurante Universitário Calabouço durante um protesto contra a ditadura, no centro do Rio de Janeiro, e causou a morte do estudante Édson Luís Lima Souto.

Essa manifestação pretendia melhorar a qualidade da alimentação fornecida aos estudantes mais pobres no Restaurante Calabouço, que passara a ser gerido por uma empresa privada. Com a deterioração da qualidade da comida e o aumento dos preços, os estudantes começaram a protestar. Tentaram negociar melhorias, solicitando audiências às autoridades, mas nada foi feito. Contudo, no dia 28 de março de 1968, durante uma demonstração teatral no local, um batalhão da Polícia Militar chegou e começou a disparar tiros de metralhadoras sobre os estudantes. Edson Luís, secundarista de 16 anos, foi atingido por um disparo e morreu instantaneamente (MOREIRA, 1989).

A morte do garoto catalisou a indignação popular reprimida e resultou em demonstrações de massa que assumiram proporções de verdadeira rebelião social. Zuenir Ventura (1988) registra todos os acontecimentos, com riqueza de detalhes, sobre este período, expondo que, diante dessa brutalidade, o movimento estudantil, mesmo na clandestinidade, reagiu a toda a repressão que estava sofrendo, numa luta constante contra a ditadura civil-militar e pela subversão permanente.

Maria Ribeiro do Valle (1999) também revisita os principais episódios da intensa luta política travada no Brasil em 1968 entre o movimento estudantil e a ditadura civil-militar, dos quais a interpretação dos fins, sentidos e desfecho dos conflitos emergem do próprio relato das pessoas envolvidas e de uma documentação histórica inédita até então.

José Paulo Netto (2014) dedica páginas para expor o momento de contestação, cultura e a ação da esquerda diante dos episódios que se desenvolveram nesse período. O autor nos mostra que esse protagonismo de uma juventude universitária em rebeldia mesclou, por meio de uma complexa e problemática explosão contestatória, tendências artísticas, mudanças culturais, posturas filosóficas, lutas sociais e posições políticas muito diferentes.

Na sequência dos acontecimentos, os estudantes levaram o corpo de Édson Luís para a Santa Casa de Misericórdia, ao lado do Restaurante Calabouço,

para evitar que a política sequestrasse o corpo. Confirmada a morte do rapaz, ergueram o cadáver nos braços e dirigiram-se ao prédio da Assembleia Legislativa, onde estava havendo uma sessão. A sessão foi suspensa e todos os deputados se dirigiram ao *hall* de entrada, onde o tumulto acontecia. Depois de demoradas e custosas negociações envolvendo os estudantes, as autoridades estaduais e federais, obteve-se um acordo. Às duas e trinta da madrugada, finalmente o corpo deixava o ambulatório, autopsiado e já dentro do caixão. Naquela noite, a Assembleia Legislativa, hoje Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, tornou-se um local de peregrinação. A Cinelândia, aos poucos, foi ficando lotada, passando pelo velório uma imensidão de pessoas, entre elas artistas, políticos, lideranças, estudantes, professores e intelectuais (VENTURA, 1988).

[...] Duas horas antes do enterro, a Cinelândia já estava totalmente ocupada. As faixas, cartazes e *slogans* eram exibidos ou gritados: “Bala mata a fome?”, “Os velhos no poder, os jovens no caixão”. Uma palavra de ordem se destacava pelo irresistível apelo: “Mataram um estudante. E se fosse um filho seu?” (idem, p. 102).

A repressão a essas manifestações atingiu seu ponto extremo quando a polícia militar invadiu o Restaurante Universitário Calabouço durante um protesto contra a ditadura, no centro do Rio de Janeiro, e causou a morte do estudante Édson Luís Lima Souto.

O substantivo “luto” tornou-se verbo conjugado na primeira pessoa do singular. A cidade e o país se comoveram e protestaram contra a morte brutal do garoto. O céu escurecia, a noite chegava; logo as luzes iriam ascender, porém, inexplicavelmente, a cidade ficou às escuras no trecho onde o enterro ia passar. Veículos, lanternas, velas e archotes passaram a iluminar o cortejo que reuniu uma multidão, assemelhada ao enterro de Getúlio Vargas.

[...] Juntamente com a emoção que tomou conta das pessoas, estudantes ou não, uma retórica fúnebre dominou a imprensa no dia seguinte. Um jornalista escreveu: “Édson Luís e a homenagem que o povo brasileiro

costuma consagrar aos seus heróis populares: o Hino Nacional. Sua mortalha foi a bandeira brasileira”. Outro foi mais longe: “O luto e o repúdio à violência surgiram nas faixas negras. O amor, a solidariedade e a saudade estavam nas pétalas de rosas que caíam do alto dos edifícios”. Um terceiro garantia: “Desde o sepultamento de Getúlio Vargas, não houve no Brasil homenagem póstuma dessa grandeza” (idem, p. 103).

Longe de ser um líder, Édson Luís era, como muitos de seus colegas, um daqueles jovens que vinham do interior tentar estudar no Rio de Janeiro e que sobreviviam graças à alimentação barata do Restaurante Calabouço. Porém, para estudar, o garoto era obrigado a recorrer a pequenos expedientes, inclusive de limpeza do restaurante. Ele não tinha nenhuma inspiração em se tornar um líder mítico, herói ou mártir, mas acabou sendo o representante das camadas mais pobres e dos anônimos da sociedade brasileira e da Frente Unida dos Estudantes do Calabouço que estavam mergulhados nos episódios de violência que iriam se desenrolar a partir de então. A repercussão desse acontecimento estava apenas começando.

A cidade do Rio de Janeiro foi tomada por um clima de apreensão e por um estado de guerra entre os estudantes, principalmente, e as forças militares repressivas. Novos acontecimentos marcaram, dias depois, a celebração da missa de sétimo dia na Igreja da Candelária, presidida pelo Vigário-Geral Dom José Alberto de Castro Pinto (na época, Bispo-Auxiliar do Rio de Janeiro).

A cidade do Rio de Janeiro foi tomada por um clima de apreensão e por um estado de guerra entre os estudantes, principalmente, e as forças militares repressivas. Novos acontecimentos marcaram, dias depois, a celebração da missa de sétimo dia na Igreja da Candelária, presidida pelo Vigário-Geral Dom José Alberto de Castro Pinto (na época, Bispo-Auxiliar do Rio de Janeiro). Na madrugada do dia que antecedia a realização da missa, Dom José Alberto se reuniu com o deputado Márcio Moreira Alves, o advogado Marcelo Alencar e as lideranças estudantis, num lugar secreto, para tomarem as precauções para que nenhum incidente pudesse ocorrer durante e de-

pois das cerimônias religiosas. Porém, apesar desses esforços, os acontecimentos que se desenrolaram foram traumáticos.

Instantes antes do início das celebrações, a Candelária foi cercada pela cavalaria nacional, para impedir que as missas fossem realizadas. O Jornal do Brasil, na edição de 5 de abril de 1968, noticiou que o primeiro a chegar na Igreja da Candelária foi Dom José Alberto de Castro Pinto, acompanhado por algumas pessoas da Cúria. Imediatamente, ele procurou o oficial que comandava o Corpo de Fuzileiros Navais, que liderava a interdição na Praça Pio X. Depois de conversar com os soldados da Polícia Militar, Dom José Alberto e seus acompanhantes tiveram permissão para entrar na igreja e realizar as cerimônias em homenagem ao estudante Édson Luís. Até então, não se acreditava na possibilidade de realização da missa, mas estudantes e populares não se afastaram do local.

Cerca de 100 fuzileiros navais policiavam a Praça Pio X e proximidades. O objetivo era evitar o trânsito de automóveis que viessem das avenidas próximas e não permitir a concentração de estudantes naquele local. Os agentes do DOPS passavam em suas caminhonetes e auxiliavam na dispersão de grupos de estudantes. Ao sinal de qualquer manifestação, os estudantes eram presos e espancados. Mais tarde, a Polícia Militar foi acionada e passou a fazer o patrulhamento, prendendo os estudantes exaltados e dispersando os grupos que começavam a se juntar.

No meio dessas confusões, os padres que iriam concelebrar a missa de sétimo dia começaram a chegar e pediam aos policiais que os jovens pudessem entrar no templo, mas a entrada dos estudantes não foi calma e conflitos entre eles e os policiais deixaram a situação muito tensa. Bombas de gás lacrimogênio foram lançadas para acalmar os ânimos dos mais exaltados. A essa altura, quatro aviões da FAB sobrevoavam o local e, pouco depois, o major Danilo, da PM, dava ordens para que os policiais invadissem todos os prédios das redondezas para desocupar os terraços.

Ao final da missa, o clima repressivo acirrou. Mesmo sem ver, Dom José Alberto e os quinze concelebrantes podiam imaginar o que se armara ao redor da igreja. Dom José enfrentava, naquele tempo, uma tríplice oposição: os estudantes desconfiavam de seus

esforços a favor do diálogo, alegando que ele estava fazendo o jogo das autoridades; estas, por sua vez, suspeitavam que o bispo estava fazendo o jogo dos estudantes; e a parte progressiva do clero o rejeitava por sua moderação. Contudo, o objetivo do bispo era fazer justiça, sendo capaz de ações e gestos surpreendentes (VENTURA, 1988).

Ventura (1988) relata que ele enfrentou o General Sizen Sarmento pelo telefone para a não realização das cerimônias fúnebres. O mesmo já proibira, no dia anterior, que a missa fosse realizada em praça pública. Mas o general recuou diante de sua autoridade eclesiástica e o bispo, então, realizou as cerimônias.

Ao final da missa, os jovens foram surpreendidos nas portas da Igreja da Candelária pela cavalaria, que cercara o local. Vendo que iria haver repressão e pancadaria, os padres deram as mãos e organizaram um cordão de isolamento para que a multidão pudesse sair da igreja. À frente, seguiu Dom José Alberto; todos ainda paramentados. Ele mesmo relatou que “[...] nos seus quase 200 anos, a Igreja de Nossa Senhora da Candelária assistira, desde que inaugurada por D. João VI, a memoráveis cerimônias (como lembrara Castro Pinto), mas nenhuma tão tensa e dramática quanto aquela procissão” (idem, p. 121).

[...] No instante em que os últimos fiéis deixavam a missa ontem cedo, na Candelária, as portas da igreja foram fechadas e um esquadrão da cavalaria, a galope, imprensou o povo contra o templo. A partir de então, ninguém mais se entendeu: houve correria, espancamentos e prisões, inclusive de um fotógrafo do Jornal do Brasil. Mulheres, velhos e crianças corriam em todas as direções e os cavalarianos desembainhavam as espadas, enquanto outros usavam cassetetes. Todo o dispositivo policial montado na Candelária foi acionado e começou a espancar os populares. Os cavalarianos atiravam seus animais sobre a multidão [...] (MOREIRA, 1989, p. 118).

Diante desse fato, é imperioso reconhecer que o sentimento de indignação e de recusa às expressões de violência e às injustiças sociais, as manifestações, as mobilizações e os movimentos sociais, que em sua grande maioria são representados por pessoas comuns e cidadãos de direitos, podem ser tratados com crueldade criada e dirigida por poderes e poderosos à margem da institucionalidade do Estado Democrático de Direito, alimentando as forças reacionárias, estimulando a barbárie e fazendo vítimas em todas as classes sociais, conforme comenta Jorge Luiz Souto Maior (2018).



Os fatos aqui relatados criaram um sentimento de indignação no território nacional naquele ano e aglutinaram forças revolucionárias para enfrentarem os poderes constituídos, as forças militares e o terror da ditadura civil-militar que se firmou por vinte anos no Brasil. Os desdobramentos desses episódios tornaram não só o Rio de Janeiro, mas todo o país, num verdadeiro estado de exceção e violência. Perseguições, prisões, torturas e mortes fizeram parte do cotidiano de muitas pessoas que viveram e ainda vivem com a marca da dor e do sofrimento.

Por isso, recuperar e dar visibilidade às histórias vividas pelos sujeitos políticos no contexto sombrio da ditadura civil-militar é um ato de profundo respeito e reverência às histórias de luta e resistência, num apelo incansável pela subversão permanente.

O movimento estudantil e as manifestações de massas

A partir desses acontecimentos, o Movimento Estudantil ganhou impulso na resistência e na luta contra os terrores da ditadura civil-militar. Passaram, então, a organizar estruturas representativas, de certa forma clandestinas e em nível nacional, estadual e local, apesar das constantes perseguições das forças militares. Os encontros, em sua maioria, eram realizados na clandestinidade, contudo, mobilizavam cada vez mais estudantes, professores, intelectuais e artistas, entre outros. Atacavam as injustiças, particularmente as mais gritantes, das universidades brasileiras. Na maioria das vezes, os estudantes entravam em choque com a polícia, saindo vários feridos, presos ou mortos.

Segundo Moreira (1989, p. 117-118), “[...] a morte do estudante também arrancou uma resposta emocional do resto da população, criando um clima de tensão e protestos na cidade do Rio de Janeiro. As circunstâncias de sua morte e a brutalidade da polícia foram objeto da ampla atenção da imprensa, levantando sérias questões sobre o processo oficial de liberalização em andamento”.

Outros setores da população, mobilizados pelo Movimento Sindical e pela Frente Ampla, juntaram-se aos protestos iniciais, intensificando as manifestações. No dia 26 de junho de 1968, uma grande

passeata foi organizada, sob a liderança estudantil de Vladimir Palmeira, dessa vez pacífica, no centro do Rio de Janeiro. Esta passeata ficou conhecida como a “Passeata dos Cem Mil”. Nela, os estudantes se manifestavam pacificamente, quando foram atacados pela Polícia Militar. Trabalhadores de escritórios e da construção civil que testemunharam os ataques foram em auxílio dos estudantes, instaurando, assim, uma verdadeira batalha de rua. Em consequência dos protestos populares contra a violência aos estudantes desarmados, a Polícia Militar retirou-se das ruas para que a passeata pudesse dar prosseguimento (MOREIRA, 1989).

Na ocasião, formou-se uma comissão especial de representantes dos grupos de oposição para negociar com o governo federal, mas essas negociações logo chegariam a um impasse.

[...] A própria composição da “Comissão dos Cem Mil” evidencia a natureza da aliança oposicionista: um representante de setores profissionais, dois representantes dos estudantes, um do Movimento das Mães pela Anistia e um padre representando a Igreja Católica. Tratava-se de uma comissão de negociação representando as classes médias no poder e enfrentando a polícia nas ruas. O Estado de Segurança Nacional ficou mais isolado da sociedade civil; começava a fechar-se o círculo do poder (idem, p. 119).

Essa comissão foi recebida por Costa e Silva, mas nada concedeu. Ao contrário: logo em seguida, o cerco às manifestações estudantis foi se acirrando, jovens lideranças foram presas e os agentes do DOPS fizeram arrastões não só no Rio de Janeiro, mas também em outros estados do território nacional.

[...] De fato, a contestação estava nas ruas. E não envolvia apenas estudantes e camadas médias: no 1º de Maio, na capital paulista, na Praça da Sé, um comício de comemoração do Dia dos Trabalhadores, organizado pelo aval do governador (“eleito” indiretamente) Abreu Sodré, terminara com milhares de participantes vaiando as autoridades presentes, impedindo o governador de fazer uso da palavra e convertendo-se numa passeata que saiu da praça e percorreu as principais ruas do centro com palavras de ordem desafiadoras à ditadura (NETTO, 2014, p. 130).

Costa e Silva negou até mesmo atender à reivindicação dos estudantes de reabertura do Restaurante Calabouço. Diante dessa situação, os estudantes resolvem, então, voltar às ruas. Frente à proibição das manifestações pelo Ministro da Justiça Gama e Silva, os estudantes respondem que “[...] as passeatas são feitas quando necessárias e não quando permitidas, pois, dessa forma, está se aprendendo que só se consegue alguma coisa quando se vai às ruas” (RIBEIRO DO VALLE, 1999, p. 120).

O sentimento de luto transmutado num elogio à subversão permanente: fecharam aquele semestre com a morte do estudante Manoel Rodrigues Ferreira, baleado pela Polícia Militar, no dia 29 de agosto. Outro estudante foi atingido com um tiro na cabeça, dado pela polícia que invadiu a Universidade de Brasília, entre outras mortes. Os últimos episódios desse semestre refletem diariamente na dinâmica dos acontecimentos políticos até o final do ano de 1968. O Brasil iria assistir a verdadeiras cenas de guerra civil, onde ficou difícil identificar agressores e agredidos.

O saldo final do ano não poderia ser mais nefasto. Dessa vez, o cenário dos acontecimentos estava sendo preparado na clandestinidade por centenas de estudantes e lideranças estudantis. O palco dos acontecimentos foi um sítio localizado nas imediações do município paulista de Ibiúna, quando, na manhã do dia 12 de outubro de 1968, as forças policiais invadiram o local, prendendo inúmeros estudantes e pondo fim ao XXX Congresso da UNE.

Depois disso, a situação começou a ficar mais tensa ainda, contudo, o espaço deste artigo não nos permite estender mais nossas análises. Fica evidente como a repressão e a violência se instaurou no cenário nacional e como os estudantes conseguiram enfrentar o acirramento da situação. Muitas vidas foram ceifadas, muitos sonhos foram interrompidos, muitas famílias ficaram órfãs de pai e mãe ou de filhos e filhas, muitas cicatrizes foram deixadas nos corpos e nas almas desses sujeitos políticos que estiveram presentes nesses acontecimentos.

Tornar públicas as memórias daqueles que tiveram seus direitos violados na e pela ditadura civil-militar é um reverência àqueles que lutaram bravamente e que enfrentaram a violência que imperou naquele período. Trazer para as novas gerações o relato desses

momentos de terror vividos no país não é apenas um ato de registrar as memórias, mas sim de denunciar e contribuir para o enfrentamento da banalização da violência do Estado, conforme temos visto nos dias atuais, e o perigo eminente de, mais uma vez, o país sofrer com a “cartilha do medo”¹.

Considerações finais

Ao mergulhar nesse universo de tamanha violência, nos reportamos às análises desenvolvidas em nossa tese de doutoramento quando analisamos as “necessidades radicais”, ou seja, todas aquelas necessidades que nascem na sociedade capitalista como consequência do desenvolvimento da sociedade civil e que não podem ser satisfeitas dentro dos limites da mesma, o que implica em fatores que possam levar à superação do capitalismo e, ainda, a criar possibilidades para a sua superação. Tais análises foram

Ao mergulhar nesse universo de tamanha violência, nos reportamos às análises desenvolvidas em nossa tese de doutoramento quando analisamos as “necessidades radicais”, ou seja, todas aquelas necessidades que nascem na sociedade capitalista como consequência do desenvolvimento da sociedade civil e que não podem ser satisfeitas dentro dos limites da mesma, o que implica em fatores que possam levar à superação do capitalismo e, ainda, a criar possibilidades para a sua superação.

realizadas sobre a ótica de Agnes Heller, filósofa húngara que percebeu nas revoltas estudantis ocidentais, principalmente as de 1968 na Europa, que era naquele movimento que estava a “[...] expressão concreta de uma crítica que, desde o nível da política e da economia, conseguia penetrar no interior do modo de vida burguês” (ROVATTI, 1986). Para ela, esses momentos tornaram-se historicamente visíveis, tanto na vida cotidiana, quanto nas relações sociais.

Através de uma análise teórico-conceitual, em nossa tese de doutoramento, embasada pelo legado marxiano e pela tradição marxista, partimos da hipótese de que só será possível a demolição das barreiras

existentes da ordem metabólica do capital através da organização da sociedade civil enquanto sujeito revolucionário. Somente assim é que se realizarão as mudanças socialmente revolucionárias. É nessa direção que Agnes Heller aponta para um novo sujeito coletivo revolucionário: a sociedade civil organizada.

Assim, nos propomos a revisitar, recuperar e dar visibilidade às histórias vividas pelos sujeitos políticos que de algum modo estiveram envolvidos nos acontecimentos do ano de 1968 no Brasil, mesmo que sucintamente, por meio de alguns episódios que marcaram a História nacional e podem contribuir significativamente para nos incorporar na luta coletiva de resistência à ditadura civil-militar, principalmente quando o substantivo “luto” passa a verbo conjugado na primeira pessoa do singular, conforme temos visto nos dias atuais.

A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil representaram o estopim para as manifestações estudantis daquele ano e trouxeram profundas consequências, tanto no sistema educacional, como no rumo que a situação política, social e cultural estava tomando.

A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil representaram o estopim para as manifestações estudantis daquele ano e trouxeram profundas consequências, tanto no sistema educacional, como no rumo que a situação política, social e cultural estava tomando. Esta reforma visava fundamentalmente à modernização do ensino público no país e à expansão das instituições universitárias privadas, muitas delas com forte influência do modelo norte-americano e de mercantilização do ensino, além de reduzir a autonomia das universidades e de direcionar o ensino para a formação de mão de obra industrial e capitalista para favorecer a expansão das indústrias e empresas estrangeiras.

Com relação aos dispositivos repressivos, vale mencionar o Decreto nº 4.464/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto nº 228/67, que limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; e

o Decreto 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que praticassem atividades subversivas e hostis ao regime civil-militar, além de aposentar compulsoriamente professores considerados nocivos ao regime e implantar um sistema de fiscalização das atividades políticas de professores e estudantes, entre outras medidas repressivas (SANFELICE, 2017; FÁVERO, 1995).

Tal situação tem sido vivenciada cotidianamente por estudantes, professores, intelectuais, manifestantes e integrantes dos movimentos estudantis ou por aqueles que lutam para defender as minorias contra os abusos do poder que se manifestam através da violência e do desrespeito aos direitos humanos e sociais nos dias atuais. A hostilidade e perseguição – muitas vezes de forma velada, outras vezes de forma abertamente visível – têm demonstrado que os processos repressivos, de imposição do poder de dominação da classe dominante, perseguições, torturas e assédios morais e assassinatos, entre outras expressões de violência, ainda fazem parte do nosso cotidiano e estão cada vez mais presentes, principalmente contra mulheres, negros, homossexuais, transexuais, moradores da periferia, integrantes de cultos afro-brasileiros, lideranças e pessoas comuns que são brutalmente assassinadas ou violentadas física e integralmente ou, ainda, têm seus direitos violados.

Não podemos deixar impunes os algozes da liberdade, da justiça e da democracia. A luta por justiça e pela democracia neste país tem que sair da obscuridade para ocupar as ruas e os espaços públicos com o objetivo de um projeto de sociedade justa, solidária e libertária, diferente do modelo que está aí.

É nossa obrigação ética e moral mostrar ao mundo que estamos comprometidos com a história das lutas sociais das classes subalternas e trabalhadoras, conclamando justiça social, democracia e liberdade, organizando e aglutinando forças contra qualquer arbítrio, preconceito, discriminação, violência e desrespeito aos direitos humanos e sociais.

Por isso e muito mais, é importante proclamar: proletários, estudantes, professores, intelectuais, trabalhadores, sindicalistas, camponeses, homens e mulheres, de todas as etnias, credos, expressão sexual e social, povo em geral, uni-vos e vamos do “luto” à luta! **US**

nota

1. Referência a uma fala de um policial no momento da prisão de um estudante no Rio de Janeiro em 1968, quando o mesmo se referiu que era por meio da cartilha que as forças militares iriam impor como aqueles jovens estudantes iriam aprender a partir de então.

CFESS. **Serviço Social, Memórias e Resistências Contra a Ditadura** - depoimentos. Brasília: CFESS, 2017. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Livro-MemoriaseResistenciaContraDitadura.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**.

Rio de Janeiro: URFJ, 1995.

MATOS, Olgaria C. F. **Paris 1968: as barricadas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

(Coleção Primeiros Passos: Tudo é História, nº 9).

MOREIRA, Maria Helena. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 5. ed. Trad. Clóvis Marques.

Petrópolis: Vozes, 1989.

NETTO, José Paulo. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

QUATTROCHI, Angelo; NAIRN, Tom. **O começo do fim: França, maio de 68**. Trad. Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1998.

RIBEIRO DO VALLE, Maria. **1968: o diálogo é a violência - movimento estudantil e ditadura militar no Brasil**. Campinas: Unicamp, 1999.

ROVATTI, Pier Aldo. Prólogo. Em HELLER, Agnes. **Teoría de las necesidades en Marx**. Trad.

Barcelona: Península, 1986, p. 05-18.

SAES, Décio. O Estado brasileiro pós-64 e a organização da hegemonia no seio do bloco no poder.

Em: LARANJEIRA, Sônia (Org.). **Classes e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo:

Hucitec, 1990, p. 67-79.

SANFELICE, José Luís. **Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**.

São Paulo: Alínea, 2017.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **Sobre greves e luto: “o Brasil está de luto. Porém, como dito em um**

cartaz, luto é verbo!”

São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2018/03/16/sobre-greves-e-luto/>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

VENTURA, Zuenir. **1968: o ano que não terminou**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

referências

Revolução política e revolução dos costumes: a trajetória de Herbert Daniel

Johnnatan Monteiro

Professor da rede estadual, RJ
E-mail: johnnatanbias@gmail.com

Resumo: Em quase cinco décadas, os movimentos de contestação social ocorridos em 1968 continuam sendo periodicamente revisitados. No contexto brasileiro, podemos observar que reconstruções memorialísticas das transformações comportamentais têm ajudado a conciliar esferas sociais que se acomodaram à ditadura civil-militar instaurada em 1964, com a memória dos grupos de jovens estudantes, artistas, intelectuais e trabalhadores que de alguma forma enfrentaram as brutalidades do regime. Uso do passado que silencia a importância das lutas de oposição política e revolucionária em contrapartida à exaltação das mudanças comportamentais. Assim, para analisar as margens de negociação existentes entre as esquerdas que compuseram a “geração 68 brasileira” no que diz respeito a como lidavam com as relações de gênero e as sexualidades, será explorada a trajetória do militante estudantil, guerrilheiro e exilado político Herbert Daniel e como sua homossexualidade foi vivida no decorrer deste processo.

Palavras-chave: Geração 68. Ditadura Civil-Militar. Relações de Gênero.

Cerca de quarenta países, no turbulento ano de 1968, viveram movimentos de contestação social, cujos jovens, em sua maioria estudantes, constituíram os principais atores envolvidos (REIS FILHO, 2008, p. 27). De forma geral, bandeiras anti-imperialistas, com críticas contundentes à guerra do Vietnã, anticapitalistas questionando a inserção da classe operária na lógica do trabalho voltado para o consumo, e de crítica ao socialismo real, em suas lógicas burocráticas e autoritárias, relativamente comuns em

muitos países, permitiram que alguns autores colocassem esses movimentos como parte de um mesmo processo de contestação social que se desenvolveu mundialmente naquele momento (GARCIA, 1999, pp. 10-14). No entanto, é preciso pontuar que em cada país, para além das citadas bandeiras unificadoras, tais movimentos possuíam reivindicações e formas de luta específicas ligadas às demandas cotidianas, às conjunturas políticas e aos contextos sociais que estavam inseridos. Tal ressalva se faz neces-



sária, na medida em que falas a partir do presente e suas consequentes determinações sob a memória (ROUSSO, 1996, p. 98) acabam por resumir os movimentos de contestação social ocorridos internacionalmente em 1968, em certos aspectos, de forma bastante homogênea. Assim, em um amplo contexto de reapropriações e disputas, que envolvem vários grupos interessados na recuperação do processo desenvolvido em 1968 no Brasil, a questão da revolução dos costumes e comportamentos, recorrentemente relacionada às agitações sociais ocorridas pelo mundo ao longo desse ano e aos seus desdobramentos, se encaixa enquanto um típico exemplo de uma lógica da memória que constrói representações unificadas do passado (ROUSSO, 1996, p. 96).

Em meio às comemorações realizadas década a década, não apenas a academia mas também grupos de esquerda de diversos países promovem reatualizações sobre a importância de 1968 e suas consequências enquanto acontecimento. Dessa forma, o amplo

e variado processo de questionamento social que saltou aos olhos naquele ano tem se integrado à cultura política presente em muitos partidos, sindicatos e movimentos sociais de esquerda. Nacionalmente, é comum verificar a presença das transformações políticas e culturais advindas dos processos de contestação social de 1968 na memória do movimento estudantil e na memória da luta armada que cada qual a seu modo, mas com interseções entre si, enfrentou a ditadura civil-militar brasileira. Como também podemos verificar que a memória dos acontecimentos de 1968 e seus desdobramentos ainda são partes vivas das histórias pessoais, políticas e intelectuais dos militantes que aderiram aos movimentos de oposição ao regime autoritário vigente em nosso país. Assim, as manifestações coletivas e individuais da memória social a partir das narrativas de grupos e pessoas que se opuseram politicamente à ditadura civil-militar, na qual os acontecimentos e transformações de 1968 aparecem significativamente como ponto de conver-

gência de muitas lembranças, representam para as esquerdas brasileiras um simbólico ponto de apoio para a sua identidade.

Os meios de comunicação também formularam acerca dos anos comemorativos de 1978, 1988, 1998, 2008 e 2018 versões dos acontecimentos de 1968 e seus impactos na vida social. Em geral, uma vasta gama de produções literárias, filmicas e televisivas são realizadas, alcançando um público considerável e funcionando como referências significativas do olhar de sociedades do presente para o passado. No caso brasileiro, este olhar envolve um processo conciliatório em relação a um passado traumático, pois relembrar 1968 no Brasil, entre outras perspectivas, se relaciona diretamente à recuperação, em média a cada dez anos, da memória da luta radical de um grupo dentro de uma simbólica geração, composto por alguns jovens estudantes urbanos de classe média

Os meios de comunicação também formularam acerca dos anos comemorativos de 1978, 1988, 1998, 2008 e 2018 versões dos acontecimentos de 1968 e seus impactos na vida social. Em geral, uma vasta gama de produções literárias, filmicas e televisivas são realizadas, alcançando um público considerável e funcionando como referências significativas do olhar de sociedades do presente para o passado. No caso brasileiro, este olhar envolve um processo conciliatório em relação a um passado traumático [...].

que enfrentaram o terrorismo de Estado praticado pela ditadura civil-militar, na tentativa de derrubar o regime e de promover a revolução socialista através da luta armada.

Individual, porém construída coletivamente, a memória comporta-se, cotidianamente, através de demandas específicas de cada realidade (POLLAK, 1989, p. 2). O ato de lembrar é condicionado por critérios que imprimem uma seletividade. E, desta maneira, haveria a utilização de critérios, conscientes ou não, para as lembranças que serão utilizadas para fins específicos, dessa lembrança selecionada a partir da demanda do presente (TODOROV, 2004, p. 17). Alguns dos indivíduos ícones do movimento de contestação social e política, ocorridos no Brasil em 1968, figuram hoje em inúmeras esferas do poder

nacional e parte de seu status ainda está diretamente ligada à sua atuação política no período. Paralelamente, a maioria dos indivíduos que participaram do movimento e permaneceram em relativo anonimato, muitas vezes, recuperam aquele momento como parte integrante de sua história pessoal. Nos dois casos, considerando as devidas proporções e as intenções dos usos deste passado (TODOROV, 2004, p. 17), muitos se referem aos acontecimentos acreditando alcançar a mais completa veracidade e sinceridade e, de forma alguma, parecem considerar o condicionamento do presente sobre suas palavras (ROUSSO, 1996, p. 98). Neste contexto, muitas produções midiáticas reatualizaram tais reminiscências no bojo do processo de conciliação social, tendo como pano de fundo a ainda vigente lei de anistia promulgada em 1979 (REIS FILHO, 1990).

Considerando as repercussões atuais que o ano de 1968 ainda possui sobre os indivíduos e a sociedade como um todo, os conceitos de geração e gênero auxiliarão na tentativa de uma análise aprofundada que permita pontuar o plano em que se encontrava a questão dos costumes e dos comportamentos dentro do debate político realizado pelos diferentes segmentos sociais que compuseram o movimento brasileiro. Segundo Jean-François Sirinelli, a noção de “geração” figura em nosso cotidiano para além de uma característica biológica, sendo detentora de fortes perspectivas sociais e culturais. Ela é um parâmetro significativo de como as civilizações se autodividem no tempo (SIRINELLI, 1996, pp. 131 e 132). O autor propõe que a consolidação de uma geração está ligada essencialmente à aquisição de “existência autônoma e uma identidade – ambas geralmente determinadas por um acontecimento inaugurador” (SIRINELLI, 1996, pp. 133-137). Este ainda coloca que, além dos contornos dados à geração por tal acontecimento, se fazem presentes também os sentimentos de “autorrepresentação” e “autoproclamação”. O forte sentimento de fazer parte de um grupo identitário que se diferencia dos demais (SIRINELLI, 1996, p. 133).

No que se refere aos debates de “gênero”, Joan Scott, em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, considerado de grande relevância para os estudos sobre o conceito, propõe a seguinte definição:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1991, p. 21).

Para além da definição de Scott, o desenvolvimento dos estudos que se debruçam sobre a categoria gênero como instrumento de análise das relações sociais tem permitido a construção de arcabouços teóricos que começam a refinar a própria categoria com a finalidade de dar conta de novas problemáticas, visto que o entendimento exclusivamente binário dos gêneros, com as noções sexuais de masculino e feminino, não consegue esgotar. Assim, emergem de forma significativa neste contexto bibliográfico os pensamentos de Judith Butler, que analisa as falas científicas que constituíram o discurso da dualidade sexual (BUTTLER, 2003, p. 24). Consequentemente a essa desconstrução da binariedade sexual enquanto natural, ela nos leva a entender o sexo como uma construção social e o gênero não como significado cultural das diferenças sexuais dadas pela natureza, mas como portador de relações de poder, disfarçadas pelo discurso da essência biológica. Os gêneros, nessa perspectiva, são performances, construções intencionais de significado social de que o sexo então é derivado (SOIHET; PEDRO, 2007, pp. 293 e 294).

Desse modo, direcionamos nosso olhar aos tópicos da sexualidade e das relações de gênero, tendo em vista compreender a ideia que se construiu sobre a chamada “revolução sexual” e como essa perspectiva se desenvolveu com o passar dos anos, de acordo com as condições que foram e são hoje presentes. Pois, em função da recorrente afirmação das transformações nos padrões comportamentais como principal herança deixada por 1968 (REIS FILHO, 2008, p. 53), pretende-se mapear os paralelos estabelecidos, através do ato de rememorar, com os demais países que passaram por agitações sociais, a fim de questionar os usos do passado que derivam desta complexa problemática. Como, por exemplo, a conciliação social das classes médias que apoiaram a ditadura civil-militar com alguns grupos de jovens da geração 68

brasileira, que, através do movimento de luta armada, tentaram derrubar o regime e promover a revolução socialista. Estudantes com disposição combativa e transformadora que muitos veículos de comunicação tentam silenciar através da exacerbada exaltação das mudanças comportamentais e da desvinculação do alcance de tais rupturas do ambiente de lutas políticas que se processavam em paralelo no período. Perspectiva memorialística presente em obras midiáticas famosas como, por exemplo, no livro “1968: o ano que não terminou” (1988), na série Anos Rebeldes (1992) e no filme “O que é isso, companheiro?” (1997). Ao mesmo tempo, essa forma de uso do passado contribui para silenciar os efeitos do terrorismo promovido pelo Estado brasileiro contra esses jovens opositores e alguns outros grupos por cerca de duas décadas.

De acordo com a corrente de pensamento substantivamente representada por Judith Butler, podemos submeter outras sexualidades ao cenário complexo das relações de gênero (BUTTLER, 2003, p. 24), uma vez que o sexo, a partir de tal referência, é uma construção social a partir dos gêneros. A ho-

Estudantes com disposição combativa e transformadora que muitos veículos de comunicação tentam silenciar através da exacerbada exaltação das mudanças comportamentais e da desvinculação do alcance de tais rupturas do ambiente de lutas políticas que se processavam em paralelo no período. Perspectiva memorialística presente em obras midiáticas famosas como, por exemplo, no livro “1968: o ano que não terminou” (1988), na série Anos Rebeldes (1992) e no filme “O que é isso, companheiro?” (1997).

mossexualidade, em sua diversidade como prática da sexualidade humana, passa a ser entendida como inscrita dentro das relações de gênero, que se multiplicam constituindo novas variações para a formação das identidades sociais. E, por sua vez, passam a ser analisadas através das relações de poder que cotidianamente se estabelecem. Neste sentido, também participam do processo de constituição da memória social, inclusive no que nos interessa neste estudo: o desenvolvimento da memória dos movimentos de

contestação da ordem vigente em 1968 e seus desdobramentos enquanto processo no que tange às transformações dos costumes, comportamentos, relações de gênero e sexualidades.

Neste sentido, a trajetória de Herbert Daniel, sendo compreendida a partir do que propõe Pierre Bourdieu, como dotada de incessantes transformações e só sendo possível de ser entendida a partir da reconstrução do contexto – “*superfície social*” – onde se desenrola (BOURDIEU, 1996, pp. 184 e 185), nos revela uma série de nuances sobre as normas comportamentais, seu funcionamento efetivo e as possíveis brechas de negociação (LEVI, 1996, pp. 179 e 180), dentro deste segmento específico da geração 68 brasileira: o das organizações armadas revolucionárias de esquerda. Tanto durante o período de clandestinidade, como também no exílio, sendo a luta armada uma fração relevante, em termos qualitativos,

Neste sentido, a trajetória de Herbert Daniel, sendo compreendida a partir do que propõe Pierre Bourdieu, como dotada de incessantes transformações e só sendo possível de ser entendida a partir da reconstrução do contexto – “*superfície social*” – onde se desenrola, nos revela uma série de nuances sobre as normas comportamentais, seu funcionamento efetivo e as possíveis brechas de negociação, dentro deste segmento específico da geração 68 brasileira: o das organizações armadas revolucionárias de esquerda.

da juventude evolvida politicamente no processo de contestação da ordem, nos anos que antecederam e principalmente que se seguiram a 1968.

Segundo Sabina Loriga, é a partir de movimentos individuais que se rompem as homogeneidades, revelando os conflitos, inércias, ineficácias e incoerências entre as diferentes normas sociais (LORIGA, 1998, p. 249). Assim, Daniel, como outros militantes, só experimentaria abertamente a homossexualidade na condição de exilado, o que, por sua vez, não o livrou de críticas e acusações posteriores. Tal conduta permanecia como inaceitável dentro da organização que militou, de acordo com seus reconhecidos códigos morais (DANIEL, 1982), mesmo após uma década passada do chamado advento “revolução sexual”

e do início dos questionamentos mais expressivos sobre as relações de gênero em alguns países do continente europeu.

Nascido em 14 de dezembro de 1946 na capital mineira de Belo Horizonte, Herbert Eustáquio de Carvalho começaria sua militância política após ingressar na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1964. O jovem aluno do curso de Medicina inicialmente se ligaria ao movimento estudantil, chegando a vice-presidente do Diretório Central dos Estudantes. Entre 1967 e 1969, ele passaria pelos grupos Organização Revolucionária Marxista-Político Operária (ORM-Polop), Comando de Libertação Nacional (COLINA), Vanguarda Armada Revolucionária (Var-Palmares) e, por fim, pela Vanguarda Popular Revolucionária (VPR). Nesta última organização, Daniel (um dos codinomes pelo qual passou a ser chamado na luta revolucionária) realizou sua primeira de muitas ações armadas, vindo a ser reconhecido como um militante combativo e preparado, digno de funções de grande confiança (DANIEL, 1982, pp. 26, 27, 51 e 52).

A partir da grande responsabilidade que pesava sob as organizações de vanguarda, impunha-se ao militante uma conduta exemplar a partir de normas de comportamento supostamente dignas de um revolucionário. Ou seja, superando por um lado o reformismo das organizações comunistas tradicionais, o revisionismo desagregador da luta revolucionária e os desvios morais característicos da burguesia. Era necessário criar e viver uma moral revolucionária enquanto exemplo para a nova sociedade que se pretendia construir (REIS FILHO, 1990, p. 123).

Meus problemas pequeno-burgueses me preocupavam, como tantos empecilhos que eu tivesse para poder me tornar um bom revolucionário. Entre eles, a sexualidade; mais explicitamente, a homossexualidade. Desde que comecei a militar, senti que tinha uma opção a fazer: ou eu levaria uma vida sexual regular e transtornada, secreta e absurda, isto é, puramente “pequeno-burguesa”, para não dizer “reacionária”, ou então faria a revolução. Eu queria fazer a revolução. Conclusão: deveria esquecer minha sexualidade (DANIEL, 1982, pp. 96 e 97).

Herbert Daniel, em seu livro “Passagem para o próximo sonho: um possível romance autocrítico”, ao contar sua experiência de militância política e exílio, expressa de forma veemente o choque de viver abertamente a homossexualidade com as possibilidades de ser um revolucionário de esquerda integrante de uma organização armada. Segundo Daniel, como podemos verificar no trecho acima, a homossexualidade configuraria um grave problema em sua prática revolucionária, pois a revolução exigia do militante uma postura sexual regular e qualquer questionamento sobre a questão seria considerado despropositado pela organização. O autor coloca que, de forma geral, o sexo não era visto pelos militantes das organizações revolucionárias como uma questão política, mas sim como uma questão estritamente pessoal. Em particular, a homossexualidade era vista como um desvio pequeno-burguês, que, no cotidiano da militância junto a seus companheiros de luta armada, podia tomar o caráter de grave acusação. Neste sentido, Herbert Daniel afirma ter renunciado a sua sexualidade, não sendo, então, um problema para os outros. Afirma ele ter assumido um comportamento assexuado que seguia os modelos imaginados de uma classe operária sem desvios sexuais: “Tinha um comportamento exemplar. Nenhuma relação homos-

sexual obscureceu meus dias de militância” (DANIEL, 1982, pp. 96 e 97).

Em muitas de suas obras, o autor contou quais eram as margens para a vivência cotidiana das sexualidades e, mais especificamente, da homossexualidade, dentro das organizações marxista-leninistas revolucionárias por que passou. Em “Meu corpo daria um romance”, Daniel também contaria alguns episódios significativos do entendimento e do espaço que o debate possuiu: “Marcelo, naquela época, ainda não poria em prática sua teoria; continuaria cultivando sua abstinência sexual que tornara “normal” nas contendas da guerrilha” (DANIEL, 1984, p. 36).

Para além das relações sexuais interdidas por uma gama de orientações morais que os guerrilheiros tinham que se enquadrar, havia como consequência também a interdição afetiva; a impossibilidade dos amores adolescentes que afloravam e se desenvolviam na transição para a vida adulta. Herbert Daniel, assim como outros jovens militantes das organizações que integrou, evitou os encontros com os amores fora dos padrões revolucionários. Entre tantos resultados da luta contra o regime ditatorial, são expressivos na narrativa os sentimentos de dúvida, renúncia e solidão. Nesta perspectiva, conta que até sua relação com Cláudio Mesquita, seu cônjuge por mais de 20 anos, também teria sido cerceada pelos valores correntes em sua organização. Valores que, acima de tudo, eram internalizados pelos militantes, sem margem para um debate sobre suas referências, as quais,



como já expressado acima, para o autor reproduziam uma lógica “puramente pequeno-burguesa”, para não dizer “reacionária” (DANIEL, 1982, p. 96). Nas palavras de Daniel:

O meu romance – dito real – continuou, sem que eu fosse Crusoé, numa sexta-feira em que conheci Cláudio. Também numa sexta-feira véspera de carnaval, fugimos da última queda, escapamos. Com Cláudio iria conhecer, iríamos, um diálogo enorme, que durou anos, onde falamos um do outro, contando casos de si mesmos. Descobrimos o sexo. Não que tenhamos nos tocado: durante anos falamos apenas, contávamos nossas experiências com terceiros. Só muito tempo depois de ter conhecido Cláudio que despontou em mim a hipótese de praticar um sexo – homossexual – verbalizava, sem reconhecer. A homossexualidade me resolveu angústias, mas não me afastou do exílio e, sim, me fez conhecer outros (DANIEL, 1982, p. 127).

Somente no exílio, Herbert Daniel e seu companheiro de vida, Cláudio Mesquita (ou Lauro e Beto, como passaram a se chamar durante a fuga) viveriam o amor. Cláudio e sua família serviram, enquanto

Seu rompimento com alguns grupos de esquerda no exílio se deu a partir do argumento de que havia a necessidade de resolver questões políticas, sem espaço como diversas outras, nestes grupos. No caso específico, a homossexualidade, encarada por Daniel como uma questão política onde se manifestava uma complexa teia de relações de poder e opressão.

simpatizantes, de fachada para o esconderijo de um dos guerrilheiros mais procurados do país. Infelizmente, os órgãos de inteligência do regime civil-militar conseguiram chegar até o aparelho que abrigava Herbert Daniel, após a captura do embaixador suíço. A família de Cláudio Mesquita sofreria bárbaras torturas nas mãos da repressão, mas Beto e Lauro conseguiram escapar. Com a sorte de nunca terem sido presos e torturados, os dois partiram para o exílio.

Embora tenha conhecido a homossexualidade desde o início de sua militância política no Brasil (DANIEL, 1982, pp. 25, 26 e 27) – e aqui vivido o revolucionário ano de 1968 e seus desdobramentos –,

foi somente no exílio que esta seria de fato explorada. E, mesmo assim, a partir de um rompimento com os grupos da esquerda revolucionária que lá tentavam ainda sobreviver. Sobrevivência essa que, segundo Herbert Daniel, não teria modificado os principais problemas internos vivenciados nos tempos de Brasil. Havia, pelo contrário, aumentado os dogmatismos e os sectarismos e também as resistências às novas questões que continuavam não formuladas. Seu rompimento com alguns grupos de esquerda no exílio se deu a partir do argumento de que havia a necessidade de resolver questões políticas, sem espaço como diversas outras, nestes grupos. No caso específico, a homossexualidade, encarada por Daniel como uma questão política onde se manifestava uma complexa teia de relações de poder e opressão (DANIEL, 1982, pp. 154 e 155).

No segundo momento de seu exílio em Paris, após viver uma temporada com Cláudio em Portugal, Herbert Daniel trabalharia como porteiro em saunas homossexuais e a esta experiência atribui boa parte de seu entendimento sobre o cotidiano da homossexualidade. E também a esta experiência conferiu as reflexões sobre as possibilidades de ser limitado ao gueto a que os indivíduos que exercem a homossexualidade são socialmente empurrados (DANIEL, 1982, p. 155).

No Brasil, nos anos de militância, segundo Daniel, existia não somente o receio de sofrer as consequências por ferir os códigos morais de sua organização por conta de sua homossexualidade, mas também a desmoralização do indivíduo e da luta armada:

Anos a fio, carregando a pecha de terrível ‘terrorista’, um pânico me assombrou: que ‘descobrissem’ que eu ERA! Vivi um quase pesadelo, pensando que os jornais, que certa vez me classificaram de ‘braço direito de Lamarca’, poderiam estampar esta manchete assustadora: “Guerrilheiro bicha”. Ou: “O terrorista era um tremendo invertido” [...]. Na época, a gente imaginava que essas coisas eram ofensivas e ‘taras sexuais’ eram reservas (i)morais da Pátria da direita. À esquerda éramos abstratos, voláteis, imunes: o corpo-militante era o corpo de um anjo exterminador de sexo exterminado. Não é por outra razão que eu – e todos! – silenciava. Bicha admissível, só a caladinha (DANIEL, 1982, pp. 25 e 26).

Neste trecho, o autor expressa, além da moral burguesa proferida pelos jornais da qual temia ser vítima, aspectos da moral vigente e das relações de gênero que teria vivenciado na organização armada revolucionária de esquerda que principalmente militou. Ambas as posições morais em análise estão muito distantes de entender a homossexualidade como uma das possibilidades da sexualidade humana, como defende Herbert Daniel, mas sim como um desvio de uma sexualidade natural padrão: a heterossexualidade. No caso da esquerda, um desvio típico, entre os diversos vícios, da burguesia. E ainda quando praticada em seu interior, somente possível de forma silenciosa. Ou seja, visões e práticas incongruentes sobre os aspectos da “revolução sexual”, que hoje, de forma memorialística, é proposta como um processo amplamente generalizado dentre a “geração 68” de todo o mundo.

Mesmo em seu exílio na Europa, onde os ares de mudança comportamental teriam estremecido as estruturas sociais, Herbert Daniel conta ter enfrentado tanto o afastamento silencioso quanto a exclusão lenta, travestida de “aceitação”, de seus amigos de militância, na medida em que opta por vivenciar abertamente sua homossexualidade (DANIEL, 1982, p. 59). No início do ano de 1979, em Paris, junto à Comissão de Cultura do Comitê Brasil pela Anistia, promoveu o debate “Homossexualidade e Política” (DANIEL, 1982, p. 213). Nesta ocasião, Herbert Daniel foi responsável pela condução dos trabalhos que posteriormente lhe renderiam a autoria do documento “Homossexual: defesa de seus interesses?”, publicado em maio do mesmo ano, na revista *Notas Marginais - nº 3*, pelo grupo de mesmo nome. O documento teria sido o primeiro a discutir a homossexualidade dentro das esquerdas brasileiras e lançou as bases fundamentais de suas críticas, que foram posteriormente desenvolvidas em seus livros. Estas críticas partem de análises sobre a modelação do homossexual pelos mecanismos de poder burguês como forma de promover a repressão específica a tal grupo.

Herbert Daniel critica a perspectiva, assumida de forma geral pelas esquerdas, que tratam o homossexual como uma minoria com um interesse de grupo definido. Reproduz, assim, a moral herdada da burguesia e, com isso, não compreende os meca-

nismos pelos quais tal classe social exerce seu poder de modelação sob os sujeitos, estando as esquerdas pouco capacitadas para combatê-la. Ele afirma que as esquerdas se apropriam desta mesma lógica para elaborar seu discurso. Este discurso, por sua vez, faz o autor duvidar de qualquer possibilidade de mudança sobre o olhar social dirigido à homossexualidade:

Para a esquerda, a questão da homossexualidade não é a de um grupo, uma minoria social, que pode ser contada como força política na luta contra o capitalismo. O problema, em seu fundo mesmo, é de compreender a ação do Poder, para melhor poder combatê-lo. Ao falar sobre a homossexualidade, enquanto homossexual, não se faz uma tentativa de introduzir um discurso homossexual na esquerda, MAS UMA CRÍTICA AO DISCURSO HOMOSSEXUAL QUE A ESQUERDA TEM. Um discurso do “preconceito” – isto é, uma moralidade herdada da burguesia e que a faz politicamente pouco capacitada a enfrentar e destruir o poder burguês. Não é um grupo homossexual que deve se responsabilizar por isso (DANIEL, 1979, p. 9).

Mesmo em seu exílio na Europa, onde os ares de mudança comportamental teriam estremecido as estruturas sociais, Herbert Daniel conta ter enfrentado tanto o afastamento silencioso quanto a exclusão lenta, travestida de “aceitação”, de seus amigos de militância, na medida em que opta por vivenciar abertamente sua homossexualidade.

A promoção do debate foi marcada por grande resistência de grupos que compunham o Comitê Brasil pela Anistia, com argumentos que iam desde “o homossexualismo é uma doença” ou “é resultado da decadência do capitalismo” até “sexualidade não é um assunto diretamente político”. Este episódio acabaria por desvelar, de forma direta, a vasta gama de preconceitos que envolvia a questão da homossexualidade – conduta sexual associada aos desvios morais da burguesia reacionária –, pois envolveu desde o silêncio daqueles que não queriam participar da discussão à censura dos que tentaram impedi-la. Tinha sido a mobilização contrária ao debate que o Comitê Brasil pela Anistia chegaria à beira de um

racha e, para evitar a divisão do Comitê, a Comissão de Cultura tomaria a iniciativa de realizá-lo de forma autônoma, em uma sala da Casa Brasil na Cidade Universitária (DANIEL, 1982, pp. 214-218).

Sob o prisma dos estudos biográficos na historiografia (LEVI, 1996, p. 182), a trajetória de Herbert Daniel nos permite a interpretação de que eram objetivamente restritos os limites para a vivência cotidiana da homossexualidade nas organizações marxista-leninistas armadas que pretendiam derrubar a ditadura civil-militar e promover a revolução socialista como vanguarda da classe operária. Tais questões de foco comportamental estavam fora de qualquer perspectiva de debate político em organizações como a VPR. No entanto, não podemos ser anacrônicos em relação à prioridade e ao sentido que se dava às questões comportamentais em meio ao contexto onde se acredita estar vivendo um processo revolucionário em curso. Processo que implicava em uma luta de morte com um mecanismo cada vez mais eficiente de terrorismo de Estado. Os órgãos de repressão civis e militares utilizavam-se da censura,

Sob o prisma dos estudos biográficos na historiografia (LEVI, 1996, p. 182), a trajetória de Herbert Daniel nos permite a interpretação de que eram objetivamente restritos os limites para a vivência cotidiana da homossexualidade nas organizações marxista-leninistas armadas que pretendiam derrubar a ditadura civil-militar e promover a revolução socialista como vanguarda da classe operária. Tais questões de foco comportamental estavam fora de qualquer perspectiva de debate político em organizações como a VPR.

da perseguição política, da tortura e do assassinato de forma cada vez mais sistemática contra seus opositores. O AI-5 de 13 de dezembro de 1968 garantiria a uma parcela politicamente relevante da geração 68 brasileira cicatrizes profundas e lembranças amargas. Assim, o contexto dos jovens que viveram a luta armada compreendia sobreviver e ao mesmo tempo fazer a revolução.

Assim, o próprio Herbert Daniel deixa claro que entendia sua opção pela renúncia de sua sexualida-

de enquanto necessidade da luta. “Eu queria fazer a revolução. Conclusão: deveria esquecer minha sexualidade. Mais que isto: eu era feliz em Ribeira porque *não* me sentia reprimido. Sentia, como todos deviam sentir, que a ausência de sexo era uma necessidade da luta...” (DANIEL, 1982, pp. 97 e 221). Pois é necessário que se pense a importância do exílio de 7 anos na Europa para que Herbert Daniel iniciasse suas críticas às relações de poder que envolvem as sexualidades em um nível essencial das relações sociais. Críticas que nos indicam, em nossa análise de quase 50 anos depois, o quanto era restrito o espaço estabelecido para os debates que hoje classificamos como relações de gênero. Mas que, em 1968, no Brasil, significavam no pensamento de muitos militantes e na lógica de muitas organizações armadas debates que poderiam promover a desagregação em torno da luta pela derubada da ditadura e pela revolução socialista.

Neste sentido, é de suma importância entender melhor o conjunto de experiências transformadoras que os exílios proporcionaram para a geração 68 brasileira (ROLLEMBERG, 1999, p. 132). Ao mesmo tempo, é importante retomar a análise que Rachel Soihet faz da proposição de Thompson para entender a importância da experiência na aquisição da consciência de gênero que gradualmente se formou entre as mulheres exiladas. Segundo Soihet, é na luta pela revolução política no Brasil e por seus desdobramentos no exílio que muitas mulheres perceberam as posições subalternas que eram colocadas pelos seus companheiros de vida e militância e, a partir de tal percepção, passam a forçar novos debates sobre as relações interpessoais e afetivas no âmbito do político (SOIHET, 2012, pp. 35 e 37). Desta forma, como indica seus escritos iniciados no final da década de 1970, o contraste de experiências vividas durante 7 anos de militância revolucionária no Brasil e 7 anos de vida no exílio irá representar um pungente processo de aquisição de consciência de gênero para Herbert Daniel.

Também em seu livro, Herbert Daniel conta o episódio da recusa feita pelo Comitê Brasil pela Anistia (CBA) em proceder à leitura de sua carta de protesto no Congresso realizado no final de 1979. A carta denunciava os limites da Lei de Anistia promulgada em 28 de agosto de 1979, que não beneficiava alguns

exilados que só poderiam regressar ao Brasil após prescreverem suas penas. Ele iria ouvir várias justificativas, pouco convincentes, dos motivos pelos quais sua carta não teve espaço no Congresso. Entre suas tentativas de torná-la pública, enviou, então, o texto à mãe do cartunista Henfil e do sociólogo, ex-exilado, Herbert de Souza. Henfil foi quem primeiro divulgou a carta em sua coluna de jornal. Em março de 1980, o jornal “O Lampião da Esquina” publicaria na íntegra a carta, incluindo uma nota explicativa, caminho pelo qual Daniel veio a saber dos reais motivos de sua carta ter sido cerceada junto ao CBA no final de 1979 (DANIEL, 1982, pp. 227, 228 e 229). Segundo o jornal, “o representante do CBA - Comitê Brasileiro pela Anistia, do Ceará, cujo nome nem merece ser citado, recusou-se a lê-la porque, segundo ele, o signatário é apenas uma bicha” (SILVA, 1980, p. 10).

Este trecho que esclarece a questão para Herbert Daniel demonstra, por outro lado, que, embora fosse conhecido que o militante da combativa e atuante Vanguarda Popular Revolucionária tenha participado como liderança de várias ações armadas contra o regime ditatorial brasileiro – como a captura do embaixador alemão Ehrenfried Anton Theodor Ludwig Von Holleben em 1970, que libertou 40 presos políticos, e do embaixador suíço Giovanni Bucher, ao lado de Carlos Lamarca, libertando 70 presos políticos –, sua posição sobre os limites da anistia pelos quais era diretamente atingido não era relevante para a CBA, em função de suas práticas e identidade sexual. Perspectiva essa que fica claramente colocada quando um membro do comitê, sem nenhuma repreensão relevante que garantisse a leitura da carta de denúncia do exilado no congresso baiano, o ofende diretamente baseado em suas concepções de gênero homofóbicas e machistas, largamente disseminadas na sociedade brasileira. Inclusive, o ocorrido é uma demonstração de como tais concepções ainda eram muitíssimo presentes entre os adultos que haviam sido os jovens de esquerda em 1968 e que naquele momento lidavam também com as consequências do processo exílio e anistia. E, assim, Herbert Daniel, mais uma vez, comprova o exílio político da homossexualidade dentro das esquerdas brasileiras. Sobre o ocorrido, comenta:

Algun tempo depois, tive uma resposta parcial a tais questões. Recebi o Lampião, que,

num admirável gesto de solidariedade, publicou na íntegra a carta. Apresentou-a comentando um incidente no Congresso do CBA – do qual só tomei conhecimento pelo jornal. Um dos presentes, delegado do Ceará (que pena, verdes mares que brilhas!), opusera-se à leitura da minha carta ali porque eu era “simplesmente uma bicha” (sic) (DANIEL, 1982, p. 229).

O processo de retorno ao Brasil pode ser interpretado na trajetória de Herbert Daniel como um momento significativo, onde começa a aflorar a consciência de gênero em seu discurso político. Sendo o contexto das experiências vividas entre 1979 e 1981 ponto perceptível nas reflexões propostas em seus escritos e livros publicados até 1984.

Como foi verbalmente dito pelo delegado do CBA cearense, a recusa de ler a carta de protesto de Herbert Daniel contra os limites da lei de anistia residia em muitos o considerarem um sujeito de menor valor em função de sua sexualidade. Ser “simplesmente uma bicha” (DANIEL, 1982, p. 229) ainda implicava em um padrão moral desviante para os revolucio-

O processo de retorno ao Brasil pode ser interpretado na trajetória de Herbert Daniel como um momento significativo, onde começa a aflorar a consciência de gênero em seu discurso político. Sendo o contexto das experiências vividas entre 1979 e 1981 ponto perceptível nas reflexões propostas em seus escritos e livros publicados até 1984.

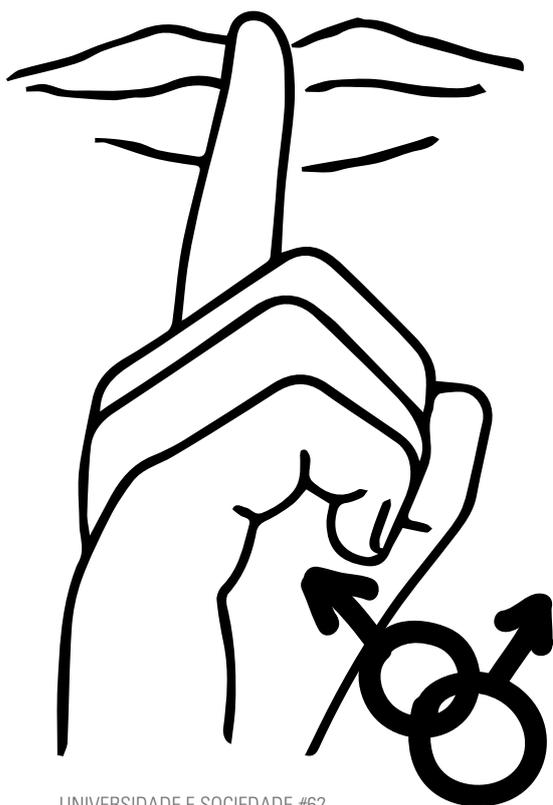
nários que se propunham a ser. Ao mesmo tempo, a homossexualidade permanecia largamente rechaçada entre as camadas médias da sociedade burguesa, origem da maioria dos militantes que enfrentaram a ditadura civil-militar (REIS FILHO, 1990, pp. 144-172). Como começava a denunciar Herbert Daniel, a moral revolucionária não estava livre de reproduzir ou simplesmente concordar de algum modo com a moral das classes médias da sociedade burguesa. Os militantes de esquerda envolvidos no congresso baiano do CBA, ao verbalizar ou ao silenciar, acabam por contribuir com as opressões que perpassam a luta de classes e continuavam por entender as questões de gênero e sexualidade enquanto fora da esfera polí-

tica. Não apoiar Herbert Daniel em seu retorno indica ainda um raso alcance no entendimento destes militantes sobre a importância de defender direitos democráticos individuais. O resultado: Daniel é o último exilado, que desejava o retorno imediato, a pisar no Brasil em 1981.

Finalmente em casa, Herbert Daniel manteve diálogo com alguns grupos de ativistas *gays*. Em 1982, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), trabalhando na campanha e no mandato de deputado estadual do ex-exilado Lizst Vieira, que tinha como marca de ação os debates sobre cultura, ecologia e homossexualidade. Em 1986, ele tentaria a eleição para deputado estadual, associando sua campanha a de Lizst Vieira para deputado federal e do ex-exilado Fernando Gabeira para governador do estado do Rio de Janeiro. O slogan no panfleto “Somos a maioria” da campanha de Daniel era representativo de suas perspectivas políticas neste momento: “Não há democracia se ela para na porta da fábrica, no fundo do prato, ou na beira da cama”. Ainda em 1986, fundaria o Partido Verde (PV), junto com outros dissidentes do PT. Por seu novo partido, Daniel se candidataria à presidência da república em 1989. Neste mesmo momento, é diagnosticado com tuberculose ganglionar e descobre ser portador do vírus da AIDS. Mesmo assim, continua sua campanha, sendo o primeiro candidato à presidência do país assumidamente ho-

mossexual e soropositivo. Reafirmava, desta forma, sua militância no debate sobre os temas, evidenciando as opressões derivadas de associações ignorantes e preconceituosas entre a homossexualidade e a AIDS. Com a saúde debilitada pela doença, Herbert Daniel teve que abandonar a candidatura e foi substituído por Fernando Gabeira no pleito presidencial. Em seus últimos anos, ele ainda escreveria alguns livros relativos às questões sociais que envolvem a epidemia e, em 29 de março de 1992, em decorrência de complicações da doença, Herbert Daniel encerraria sua jovem e militante existência, aos 45 anos.

Em suma, sob um olhar que pretende analisar o desenvolvimento da memória dos segmentos que compuseram a geração 68 brasileira, a respeito das transformações dos comportamentos e costumes, adotando referenciais teóricos de Joan Scott e Judith Butler no entendimento do conceito de gênero, a trajetória de Herbert Daniel aqui mapeada através de seus escritos assume uma crucial relevância. Tanto pelos testemunhos de suas experiências de militância e exílio, quanto por suas severas críticas aos padrões morais adotados por diversos grupos armados da esquerda brasileira. Mesmo considerando a tentativa de imprimir coerência sob sua própria vida (BOURDIEU, 1996, pp. 184 e 185) e os efeitos condicionantes do presente (ROUSSO, 1996, p. 98) que se encontrava Herbert Daniel no momento em que construiu sua narrativa – período fortemente marcado pelo processo de anistia e dificuldades do retorno dos exilados ao Brasil, em torno de 1979 –, sua trajetória é significativa e esclarecedora. Segundo Giovanni Levi, a biografia permite à historiografia promover análises aprofundadas sobre os conflitos, classificações, distinções, representações e margens de liberdade que os indivíduos possuem no interior de seus grupos (LEVI, 1996, p. 182). Assim, tal referencial teórico possibilita, a partir da trajetória de Herbert Daniel, o questionamento de uma memória sobre as transformações dos costumes, comportamentos, sexualidade e relações de gênero que a “geração 68”, como um todo e da mesma forma, haveria vivenciado enquanto um uso do passado que silencia a importância das lutas de oposição política e revolucionária em contrapartida à exaltação das mudanças comportamentais. **US**



- BUTLER, Judith. Problemas de gênero. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. “**A ilusão biográfica**”. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. Moraes (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- DANIEL, Herbert. **Homossexual: defesa dos interesses? Notas Marginais - nº 3**, 1979.
- _____. **Meu corpo daria um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____. **Passagem para um próximo sonho: um possível romance autocrítico**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- GARCIA, Marco Aurélio. Em busca de 1968. In: GARCIA, M.; VIEIRA, M. (orgs.). **Rebeldes e Contestadores-1968: Brasil, França e Alemanha**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- LORIGA, Sabina. “**A biografia como problema**”. In: Revel, J. Jogos de escalas. a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.
- REIS FILHO, Daniel Aarão; MORAES, Pedro de. **1968: a paixão de uma utopia**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- _____. **A revolução faltou ao encontro: os comunistas no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- ROLLEMBERG, Denise. **Exílio: entre raízes e radares**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. Moraes (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- SCOTT, Joan. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. Recife: SOS Corpo, 1991.
- SILVA, Aguinaldo. **Nota introdutória**. In: Íntegra da Carta de Herbert Daniel, publicada no “Lampião da Esquina”, março de 1980, nº 22, ano 2.
- SIRINELLI, Jean-François. **A Geração**. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- SOIHET, Rachel. “**Mulheres moldando esteticamente suas existências: feminismo como alavanca para uma sociedade mais justa**”. Projeto História, vol. 45, PUC/SP, 2012.
- _____. e PEDRO, J. “**A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero**”. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Buenos Aires: Barcelona y ediciones, 2004.

referências

França de 1968: mês da Revolução - lições da greve geral

Felipe Willian Ferreira de Alencar

Professor da Escola Lumiar São Paulo
Graduado em Pedagogia pela Escola de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo
Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE)
Email: f.alencar9@gmail.com

O livro de Clare Doyle tem o objetivo de trazer vida ao drama de um mês na França no qual o futuro do capitalismo esteve em perigo. A autora, que é marxista de longa data, acompanhou *in loco* este processo em 1968, assim como visitou a União Soviética após a queda do Muro de Berlim, publicou *Mês da Revolução* em 1988, após ter participado dos eventos da greve geral, e reeditou-o em 2008. Pelo seu relato, dez milhões de trabalhadores ocuparam as fábricas e locais de trabalho de todo o país, hastearam bandeiras vermelhas, cantaram a Internacional e deixaram claro seu desejo por uma nova sociedade. A greve geral forçou um poderoso presidente, o general De Gaulle, a fugir do seu país. Arrastaram para o seu lado amplas camadas da classe média. Soldados, marinheiros e a polícia estavam prontos para se amotinarem. A chama do movimento transbordou fronteiras, inspirando trabalhadores e estudantes nas vizinhas Bélgica, Grã-Bretanha, Espanha e, acima de tudo, Itália.

No 50º aniversário desses momentosos eventos, ainda há esforços da mídia em menosprezar e trivializar seu verdadeiro significado, que, concentrando-se nas extravagâncias mais exóticas do movimento estudantil, retira o conteúdo anticapitalista dos movimentos que apareceram mundialmente e diz pouco ou nada sobre o que foi, na leitura de Clare Doyle, a mais poderosa greve geral da História.

É conferida muita publicidade à juventude de 60, que partiu para conseguir o impossível: “Sejamos realistas, exijamos o impossível” era um dos famosos *slogans* da revolta contra a sociedade capitalista autosatisfeita, contra o consumismo, a opressão colonial e a exploração de todos os tipos. Mas a maioria dos relatos dá apenas um quadro unilateral daqueles eventos na França, omitindo o papel titânico jogado pela classe trabalhadora francesa, cuja massiva greve geral revolucionária foi decisiva para levar o capitalismo francês a ficar face a face com a perspectiva de extinção.



A grave greve de maio de 1968 não ocorreu contra um pano de fundo de recessão ou estagnação, mas num período quando os salários reais estavam aumentando numa média de 5% ao ano. A melhora econômica desse período – e especialmente sob o governo De Gaulle – cicatrizou as feridas da classe trabalhadora. No entanto, sob o reluzente *boom* do pós-guerra, a ferrugem se manifestava: os aumentos de preços estavam sendo exacerbados pelas taxas de circulação de mercadorias e desregulamentação de aluguéis, o desemprego subia 70% desde 1960, $\frac{1}{4}$ dos desempregados consistia de alunos que saíram da escola sem completar os estudos e longas horas de trabalho nas indústrias com baixos salários. Não à toa, o *The Economist* descreveu a linha de montagem e fundição da Renault como uma “visão do inferno”. Os trabalhadores que saíram em greve estavam se rebelando contra o desumano ritmo de trabalho. Essas condições explicam como a França poderia explodir como um barril de pólvora.

Muito da raiva e amargura que se acumulou na sociedade francesa provinha do tratamento dispensado a quase todas as camadas sociais pela repressiva máquina estatal. Os “Comitês para a Segurança Pública”, criados por De Gaulle em 1958, foram os principais perpetradores dos piores excessos em Paris de 1968.

O profundo ressentimento com as indignações e imposições do governo gaullista cintilou em raiva nas “Jornadas de Maio”. Muitos sobressaltos ocorreram em muitos quarteirões desacostumados, à medida em que os protestos estudantis se espalhavam para as fábricas.

Quase todas as universidades da França foram ocupadas e todo tipo de experimento da “Universidade Crítica” e “Contestação Permanente” estava crescendo rapidamente. Estudantes organizavam equipes para construir barricadas, cuidar dos feridos, levar mensagens em motocicletas com bandeiras vermelhas. Mas o drama estava se desdobrando num local diferente. Segundo Clare Doyle, “os batalhões



Título: France 1968: month of Revolution
- lessons of the general strike
Autora: DOYLE, Clare
Formato: Livro
Editora: Londres - CWI Publications
Edição: 2ª
Ano: 2008

pesados” nas fábricas estavam para entrar na briga e inspirar novas camadas a se unirem a eles. Em 14 de maio, na manhã seguinte à greve de um dia, apenas 200 trabalhadores estavam em greve; em 19 de maio, eram dois milhões em greve; e, em 21 de maio, dez milhões. E foram os jovens metalúrgicos da fábrica Sud Aviation a faísca que deu início à histórica greve geral, largando as ferramentas por 15 minutos em disputa com sua gerência. A ação estudantil e as manifestações de massa dos trabalhadores romperam o impasse.

O poder passou a ser posto na balança e as muitas centenas de comitês de ação nas fábricas, escritórios, universidades e bairros passaram a se conectar. Por outro lado, Clare Doyle explica que o stalinismo jogou um papel nocivo ao impedir a classe trabalhadora da França de tomar o poder em maio/junho de 1968, pois as lideranças de todos os partidos apresentaram total impotência em face do titânico desenro-

lar dos eventos e exibiram uma paralisia de vontade. O que a autora pretende provar é que, para que uma revolução seja vitoriosa, é necessário uma direção perspicaz, armada com o programa correto, que tenha a confiança da classe trabalhadora.

Mês da Revolução discute os diferentes tipos de greve geral que podem surgir. Algumas podem ganhar reformas parciais, algumas desafiar e enfraquecer governos, algumas ser derrotadas e levar a um período de reflexão. Uma greve geral revolucionária que se constrói como uma maré cheia, como a de Maio de 68, coloca a questão de quem governa a sociedade.

O melhor meio para os trabalhadores e jovens prepararem-se para o futuro é retirar todas as lições possíveis das lutas anteriores. Sem dúvida, em 1968, a revolução francesa teve seu ensaio. **US**

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE está aberta à colaboração de docentes e profissionais interessados(as) na área e que desejam compartilhar seus estudos e pesquisas com os(as) demais. Os textos serão analisados na modalidade *double blind review*.

Objetivos

- Constituir-se em fórum de debates de questões que dizem respeito à educação superior brasileira, tais como: estrutura da universidade, sistemas de ensino, relação entre universidade e sociedade, política universitária, política educacional, condições de trabalho etc.;
- Oferecer espaço para apresentação de propostas e sua implementação, visando à instituição plena da educação pública e gratuita como direito do cidadão e condição básica para a realização de uma sociedade humana e democrática;
- Divulgar trabalhos, pesquisas e comunicações de caráter acadêmico que abordem ou reflitam questões de ensino, cultura, artes, ciência e tecnologia;
- Divulgar as lutas, os esforços de organização e as realizações do ANDES-SN;
- Permitir a troca de experiências, o espaço de reflexão e a discussão crítica, favorecendo a integração dos docentes;
- Oferecer espaço para a apresentação de experiências de organização sindical de outros países, especialmente da América Latina, visando à integração e à conjugação de esforços em prol de uma educação libertadora.

Instruções gerais para o envio de textos

Os artigos e resenhas deverão ser escritos de acordo com as normas do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, conforme o Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Os artigos e resenhas enviados à *Universidade e Sociedade* serão submetidos à Editoria Executiva e aos conselheiros *ad hoc*. *Universidade e Sociedade* reserva-se o direito de proceder a modificações de forma e sugerir mudanças para adequar os artigos e resenhas às dimensões da revista e ao seu padrão editorial.

1 - Os textos devem ser inéditos, observadas as seguintes condições:

1.1 - Os artigos devem ter uma extensão máxima de 15 páginas (cerca de 40 mil caracteres), digitados em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12, em espaço 1,5, sem campos de cabeçalhos ou rodapés,

com margens fixadas em 1,5 cm em todos os lados; as resenhas devem conter no máximo 2 páginas, um breve título e a referência completa da obra resenhada - título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;

1.2 - O título deve ser curto, seguido do nome, titulação principal do(a) autor(a), bem como da instituição a que está vinculado(a) e de seu e-mail para contato;

1.3 - Após o título e a identificação do(a) autor(a), deve ser apresentado um resumo de, aproximadamente, 10 linhas (máximo 1.000 caracteres), indicando os aspectos mais significativos contidos no texto, bem como o destaque de palavras-chave;

1.4 - As referências bibliográficas e digitais devem ser apresentadas, segundo as normas da ABNT (NBR 6023 de ago. de 2002), no fim do texto. Deverão constar apenas as obras, sítios e demais fontes mencionadas no texto. As citações, em língua portuguesa, também devem seguir as normas da ABNT (NBR 10520 de ago. de 2002);

1.5 - As notas, se houver, devem ser apresentadas, no final do texto, numeradas em algarismos arábicos. Evitar notas extensas e numerosas;

2 - Os conceitos e afirmações contidos no texto, bem como a respectiva revisão vernacular, são de responsabilidade do(a) autor(a);

3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurrículo (cerca de 10 linhas), no final do texto, e informar **endereço completo**, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

4 - O prazo final de envio dos textos antecede, em aproximadamente três meses, as datas de lançamento do respectivo número da Revista, que sempre ocorre durante o Congresso ou o CONAD, em cada ano. A Secretaria Nacional do ANDES-SN envia, por circular, as datas do período em que serão aceitas as contribuições, bem como o tema escolhido para a edição daquele número;

5 - Todos os arquivos de textos deverão ser encaminhados como anexos de e-mail, utilizando-se o endereço eletrônico: andesregsp@uol.com.br;

6 - Os artigos que tenham sido enviados por e-mail e que não forem aceitos para publicação serão apagados;

7 - Artigos publicados dão direito ao recebimento de cinco exemplares e as resenhas, a dois exemplares.

O novo internacionalismo operário

e a rede sindical internacional de solidariedade e de lutas

Vamberto Ferreira Miranda Filho

Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: elgeboh@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo tem como tema as formas de organização sindical internacional, em particular, as redes sindicais. O objetivo deste trabalho é compreender as razões para o surgimento da Rede Sindical Internacional de Solidariedade e de Lutas (RSISL). Apresentam-se resultados parciais de uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e documental sobre a construção da RSISL. Conclui-se que a RSISL surge da necessidade de articulação entre trabalhadores de diferentes países, em meio ao processo de reorganização do movimento operário internacional no contexto atual, combinando a defesa de interesses imediatos e o desejo de transformação social em escala global.

Palavras-chave: Globalização. Internacionalismo Operário. Sindicalismo de Movimento Social. Redes Sindicais. RSISL.

Introdução

Nas últimas duas décadas do século XX, quase houve um consenso nas ciências sociais de que os movimentos operários passavam por uma crise grave e generalizada. As explicações para esta crise enfatizam ora os efeitos da hipermobilidade do capital produtivo sobre os trabalhadores e os Estados, ora as transformações recentes na organização da produção e do processo de trabalho. No entanto, a partir

do final da década de 1990, um número crescente de estudiosos passou a sugerir que o movimento dos trabalhadores estava numa curva ascendente, particularmente com os protestos ocorridos com a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), em Seattle, EUA, em novembro de 1999 (SILVER, 2005).

Nesse sentido, investigar a variedade de maneiras



pelas quais os movimentos de trabalhadores nacionais podem se conectar internacionalmente é uma necessidade para melhores teorias sobre a evolução da contestação das forças sociais do trabalho ao capital global (EVANS, 2015).

Diante disso, nos últimos anos, vários cientistas sociais têm se dedicado a analisar as experiências de solidariedade entre os trabalhadores, em face das adversidades da globalização neoliberal (ANNER *et al*, 2014; EVANS, 2015; COSTA, 2017; HENNEBERT, 2017; RAMALHO, 2014; FRAMIL FILHO, 2016; ROMBALDI e TOMIZAKI, 2017; BRAGA e MARQUES, 2017). Contudo, as redes sindicais internacionais, alternativas de organização regional e internacional dos trabalhadores, constituídas à margem das organizações reconhecidas pelos Estados/Empresas, ainda são um objeto de investigação pouco explorado aqui no Brasil.

Dessa maneira, o objetivo deste texto é compreender as razões para o surgimento da RSISL no contexto atual. Para tanto, inicialmente trata-se de forma sintética das formas de internacionalização da luta do movimento operário contra o capital, desde o final do século XIX até este início do século XXI; no segundo momento, discutem-se algumas características do processo de globalização contemporânea e seus impactos sobre o mundo do trabalho; no terceiro momento, trata-se do sindicalismo de movimento social internacional na interseção entre o “velho” e o “novo” internacionalismo operário; no quarto momento, descrevem-se algumas das principais atividades do processo de construção da RSISL, seus princípios, suas estratégias e sua finalidade; e, por fim, destacam-se os limites do estudo e algumas questões que ainda precisam ser colocadas para melhor compreender o objeto em questão.

Internacionalismo operário

A internacionalização da luta do movimento operário contra o capital não é um fenômeno recente. Desde 1864, com a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), na cidade de Londres, um longo caminho vem sendo trilhado por aqueles que buscam “assaltar os céus” e não obter meros paliativos à realidade existente. Essa grande frente de organizações operárias, também conhecida como Primeira Internacional, deixou um legado imprescindível ao movimento operário mundial (MUSTO, 2014)¹. Em que pese algumas diferenças, a AIT teve como herdeiras a Segunda Internacional (1889) e a Terceira Internacional (1919).

Ao longo do século XX, o movimento sindical tornou-se a base institucional fundamental que deu suporte ao internacionalismo operário (COSTA; SANTOS, 2005). Nesse sentido, é possível identificar quatro níveis distintos, mas que se complementam, de intervenção sindical transnacional: no primeiro

A internacionalização da luta do movimento operário contra o capital não é um fenômeno recente. Desde 1864, com a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), na cidade de Londres, um longo caminho vem sendo trilhado por aqueles que buscam “assaltar os céus” e não obter meros paliativos à realidade existente. Essa grande frente de organizações operárias, também conhecida como Primeira Internacional, deixou um legado imprescindível ao movimento operário mundial (MUSTO, 2014).

nível, têm-se as *confederações sindicais mundiais*, a saber – a Federação Sindical Mundial (FSM), criada em 1945, a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres (CISL), criada em 1949 como resposta à influência da FSM, e a Confederação Mundial do Trabalho (CMT), criada em 1968 como uma espécie de terceira via entre a FSM e a CISL².

No segundo nível, estão as *organizações sindicais regionais*, como a Confederação Europeia de Sindicatos (CES), criada em 1973, e as federações regionais das confederações mundiais: Organização Regional Interamericana de Trabalhadores (Orit), Central

Latino - Americana de Trabalhadores (Clat), Organização Unitária dos Sindicatos Africanos (Ousa), Organização Regional Ásia - Pacífico (Orap) e Confederação Internacional dos Sindicatos Árabes (Cisa). No contexto do Mercosul, tem ainda a Coordenadora das Centrais Sindicais dos países do Cone Sul (CCSCS), criada em 1986.

No terceiro nível, têm-se as *organizações sindicais setoriais*. Os Secretariados Profissionais Internacionais (SPIs), existentes desde 1889 – Federações Sindicais Globais (FSGs), desde 2002 –, representam mundialmente os trabalhadores de um determinado setor de atividade. Essas federações também têm suas representantes em escala regional, como as Federações Sindicais Europeias (FSEs), filiadas na CES.

No quarto nível estão os *Conselhos Sindicais de Empresas Mundiais* (CSEMs) das Empresas Transnacionais (ETNs), com destaque para os Conselhos de Empresas Europeus (CEEs) e os Conselhos de Empresa Mundiais (CEMs).

Nesse contexto, a inserção do movimento sindical brasileiro no internacionalismo operário, de uma forma geral, percorreu três fases: a primeira fase, em princípios do século XX, foi influenciada pelo anarcossindicalismo dos imigrantes europeus, um internacionalismo de militantes estrangeiros imigrantes, internalizados, menos de organizações internacionais; a segunda fase foi influenciada pela Terceira Internacional e, com a fundação do PCB, em 1922, o internacionalismo passou a ser o das relações partidárias, menos que das organizações sindicais; a terceira fase surge ainda em meio às lutas do período ditatorial de 1964 a 1984, que ficou conhecido como “novo sindicalismo” (OLIVEIRA, 2005).

No entanto, nesse início do século XXI, “a militância transnacional tem progredido substancialmente, por meio da elaboração de novas estratégias direcionadas para além dos padrões de mobilização e negociação tradicionalmente estabelecidos no nível nacional” (ROMBALDI; TOMIZAKI, 2017, p. 14).

Assim, multiplicaram-se as experiências de solidariedade internacional entre os trabalhadores dos mais diversos tipos. Além da Confederação Sindical Internacional (CSI) e das Federações Sindicais Globais (FSGs), atualmente existem diversas organizações que representam desde os ramos químico

e metalúrgico até trabalhadoras domésticas. “Qualquer que seja a categoria de trabalhadores, é possível encontrar exemplos de solidariedade internacional e de resistência aos efeitos da globalização” (FRAMIL FILHO, 2016, p. 14).

Globalização neoliberal

O termo globalização diz respeito a um conjunto de profundas e contínuas transformações econômicas e políticas que trouxe uma série de desafios para a organização dos trabalhadores. Segundo Chesnais (1996), o adjetivo “global” surgiu no começo dos anos 1980, nas grandes escolas americanas de administração financeira e foi popularizado em obras e artigos de consultores de estratégia e marketing formados nas universidades de Harvard, Columbia e Stanford, entre outras; essa expressão foi apropriada por grandes industriais japoneses para definir sua visão do mundo “triádico”³ que estava nascendo. Porém, o autor alerta que esse termo não é neutro, mas cheio de conotação e, ao mesmo tempo, vago para manipular o imaginário social e pesar no debate político. Assim, prega-se a ideia de que é preciso que a sociedade se adapte às novas exigências e obrigações e, sobretudo, descarte qualquer ideia de controlar esse novo processo. Portanto, a globalização “[...] deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados, e só a elas” (CHESNAIS, 1996, p. 32).

No entanto, o que convencionou-se chamar de globalização é apenas uma das formas de globalização, a forma dominante e hegemônica, a globalização neoliberal⁴. Segundo Costa e Santos (2005),

A globalização neoliberal corresponde a um novo regime de acumulação do capital, um regime mais intensamente globalizado que os anteriores, que visa, por um lado, dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social, e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social se organiza melhor quando se organiza sob a forma de mercado (COSTA e SANTOS, 2005, p. 11).

Esse processo resulta de dois movimentos conjuntos: a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914 e as políticas de privatização, desregulamentação e desmantelamento das conquistas sociais e democráticas, aplicadas desde o início dos anos 1980 pelos governos Thatcher e Reagan. É nesse contexto que são implementadas as “novas tecnologias” à produção industrial e às atividades de gestão e finanças, modificando profundamente a relação dos grupos industriais do setor manufatureiro e de serviços com a classe operária. Em cada fábrica e oficina, o princípio de *lean production* tornou-se a interpretação dominante do modelo “ohnista”⁵ japonês de organização do trabalho. Com isso, “o sistema ‘toyotista’ de terceirização e o ‘just-in-time’ foram adotados ainda mais rápido e facilmente” (CHESNAIS, 1996).

O termo globalização diz respeito a um conjunto de profundas e contínuas transformações econômicas e políticas que trouxe uma série de desafios para a organização dos trabalhadores. Segundo Chesnais (1996), o adjetivo “global” surgiu no começo dos anos 1980, nas grandes escolas americanas de administração financeira e foi popularizado em obras e artigos de consultores de estratégia e marketing formados nas universidades de Harvard, Columbia e Stanford, entre outras.

De acordo com Braga e Marques (2017), desde os anos 1980, a evolução da globalização neoliberal alçou ao primeiro plano a questão social nas sociedades capitalistas, pois estas têm deixado uma parte crescente de suas populações à margem dos direitos sociais, enquanto, no extremo oposto, a concentração de riquezas ampliou-se. Corroborando com esse entendimento, Framil Filho (2017) afirma que o mundo do trabalho foi afetado de forma direta pelo fenômeno da globalização neoliberal. Pois

A incorporação de países como a China à economia global dobrou o número de pessoas ocupadas em atividades não agrícolas e, em associação com o uso de novas tecnologias e estratégias propriamente globais por grandes corporações transnacionais, fez com que a relação capital e trabalho se deslocasse em favor do primeiro (FRAMIL FILHO, 2017, p. 3).

De fato, as condições gerais criadas pela globalização neoliberal são, certamente, decisivas para o destino do movimento operário. É nesse sentido que se coloca a preocupação teórica de incorporar e enfatizar a participação do trabalho e dos sindicatos nos debates sobre a globalização (EVANS, 2015).

Novo internacionalismo operário

Parte das análises sobre os efeitos da globalização tem enfatizado a estratégia de enfraquecer e destruir o movimento trabalhista e sindical em nível global. Contudo, recentemente iniciou-se um processo de revisão dessa perspectiva enfatizando a criação de oportunidades através do capitalismo globalizado para uma organização global dos trabalhadores (RAMALHO JR, 2014). Assim, “*if globalization is a central feature of the contemporary transformation of capitalism, it is likely to create global opportunities for counter-organization at the global level*” (EVANS,

Trata-se de um “sindicalismo de movimento social internacional” e de orientação emancipatória, que tem como uma de suas características o estabelecimento de “uma política capaz de desafiar o modelo de globalização neoliberal que muitos sindicatos adotaram” (COSTA; SANTOS, 2005, p. 44).

2010, p. 353). Não obstante, argumenta-se que “*the effectiveness of labor’s response does not rest on the invention of a single organizational form or campaign strategy but on the interconnections among different forms*” (*idem*, p. 354).

Essa forma de análise tem sido utilizada para propor a emergência de um “novo internacionalismo operário” e parece estar associada aos sinais de crise das velhas formas de internacionalismo operário e à emergência de novas condições. Nesse sentido, Costa e Santos (2005) identificam matizes que distinguem o *velho* do *novo* internacionalismo operário, bem como elementos de continuidade e ruptura nesse processo.

Por um lado, no tocante ao velho internacionalismo operário, um dos aspectos em que este “perdeu

seu passado” reside precisamente nos seus pressupostos teóricos: a incapacidade do proletariado libertar a classe operária da opressão capitalista, a não concretização da sua homogeneização e a vinculação do internacionalismo tradicional aos espaços nacionais constituem “um reencontro pouco feliz com o passado”. Da mesma forma, “o desaparecimento das primeiras formas organizacionais de internacionalismo operário (Internacionais Operárias) remete-nos igualmente para um passado perdido do internacionalismo operário” (*idem*, p. 41). Em contrapartida, o crescimento organizacional dos Secretariados Profissionais Internacionais (SPIs)⁶ nas últimas três décadas pode ser visto como um reencontro feliz com o passado do internacionalismo operário. Portanto, é fundamental “adotar uma postura de equilíbrio entre o velho e o novo internacionalismo operário” (*idem*, p. 39). Por outro lado, no que diz respeito ao novo internacionalismo operário, análises contemporâneas apresentam uma regularidade em chamar a atenção para a necessidade de expandir a ação sindical para outros campos situados fora da esfera sindical.

Trata-se de um “sindicalismo de movimento social internacional”⁷ e de orientação emancipatória, que tem como uma de suas características o estabelecimento de “uma política capaz de desafiar o modelo de globalização neoliberal que muitos sindicatos adotaram” (COSTA; SANTOS, 2005, p. 44). Desde os anos 1990, pesquisadores identificam práticas de um sindicalismo “aberto ao exterior”, não só em relação a trabalhadores de outros países, mas também com relação a outros movimentos sociais. Essa tendência tem como principais características:

[...] maior preocupação com a solidariedade internacional, engajamento ativo em alianças com diversos setores sociais, democratização das estruturas organizativas e harmonização das negociações coletivas com interesses gerais de classe que vão além dos ganhos imediatos para os trabalhadores representados, a partir de uma agenda social ampla (FRAMIL FILHO, 2016, p. 08).

Assim, o cenário atual de crise da globalização neoliberal, que vem se aprofundando desde 2007, tem trazido consequências para os/as trabalhadores/as em todo o mundo, sobretudo em termos de retirada

de direitos e ruína nas condições de vida. No entanto, essa crise também tem sido uma oportunidade para que os/as trabalhadores/as possam questionar a ordem social hegemônica, bem como buscar a reorganização dos seus instrumentos de luta. Assim, segundo Ramalho (2014):

A questão que se coloca, do ponto de vista dos que vivem do trabalho, se refere à sua capacidade política de reconstruir mecanismos de defesa, de articulação e de solidariedade em face das adversidades da globalização. A necessidade de internacionalizar estratégias na atual conjuntura tem exigido algo mais do que práticas tradicionais de organizações sindicais burocratizadas e verticalizadas. Discutem-se outros níveis de atuação, mais horizontalizados e em rede, e uma associação de lutas estreitas com movimentos sociais não habitualmente ligados às questões do trabalho (RAMALHO, 2014, p. 26).

Nesse sentido, no tocante ao movimento sindical, grandes aparatos tradicionais, como a Confederação Sindical Internacional (CSI) e a Federação Sindical Mundial (FSM), têm sido colocados em xeque, por limitar as possibilidades dos/as trabalhadores/as construir alternativas de resistência global. Assim, faz-se necessário discutir outras alternativas de organização sindical internacional no contexto atual.

A rede sindical internacional de solidariedade e de lutas

De maneira geral, uma rede sindical pode ser caracterizada como “uma organização horizontal que visa articular em um mesmo espaço de troca de informações e de ação os representantes dos trabalhadores” (MELO e SILVA; FRAMIL FILHO; FRESTON, 2015, p. 03). A rigor, uma rede de trabalhadores é sempre uma organização de âmbito internacional. Porém, podem existir também redes de nível nacional ou continental, com uma orientação voltada para o âmbito global, pois sua razão de ser está associada à existência de um fenômeno cuja atuação é global (*idem*).

Nesse sentido, em 2012, na cidade de São Paulo, foi realizada uma reunião internacional do chamado “sindicalismo independente” de 21 países, no intuito

de discutir experiências e ações comuns na luta contra os efeitos da crise internacional e articular uma “coordenação internacional dos sindicatos de luta”. Ao final dessa reunião, foi aprovado um manifesto e convocado um Encontro Internacional para o ano seguinte.

Com isso, em 2013, na cidade de Saint-Denis (França), ocorreu o Encontro Internacional de Organizações Sindicais, convocado pela *Union Syndicale Solidaires* (França), *Confederacion General del Trabajo* (Espanha) e CSP-Conlutas (Brasil), com a participação de representantes de 22 países (da África, América, Ásia e Europa). Nesse encontro, foi criada a *International Trade Union Network of Solidarity and Struggle* (Rede Sindical Internacional de Solidariedade e Lutas - RSISL), com a finalidade de impulsionar o processo de integração e coordenação dos sindicatos de luta, independente de governos e patrões.

O sindicalismo que reivindicamos não endossa pactos com poderes para validar as medidas antissociais. Reivindicamos o sindicalismo com a responsabilidade de organizar a resistência na escala internacional, para construir através das lutas a necessária transformação social (RSISL, 2013).

Dando continuidade a esse processo, em 2015, na cidade de Campinas (SP), ocorreu a 2º encontro da referida Rede, com a participação de representantes de 24 países, com destaque para a grande delegação latino-americana (RSISL, 2015). Naquela ocasião, ao avaliar o processo de construção da Rede, seus dirigentes reiteraram alguns princípios dessa organização.

[...] nesta ocasião, nós observamos coletivamente a evolução positiva na construção da nossa rede, principalmente o seu crescimento, mas também o caminho que precisávamos percorrer para nos equiparmos como uma ferramenta comum internacional e necessária para todas as forças sindicais que reivindicam e praticam um sindicalismo de lutas, anticapitalista, autogestonário, democrático, ambientalista, independente, dos patrões e dos governos, internacionalista e contra todas as formas de opressão (machismo, racismo, homofobia, xenofobia...). A democracia operária, a auto-organização dos trabalhadores e das trabalhadoras estão também entre nossas referências em comum (RSISL, s/d, p. 02)

Dois anos mais tarde, na cidade de São Paulo, foi realizado o primeiro encontro internacional da classe trabalhadora das Américas, organizado pela Rede, com a participação de 61 entidades de 20 países (RSISL, 2017a). Já em janeiro de 2018, na cidade de Madri, foi realizado o 3º Encontro Internacional da Rede. Além de retomar temas tratados no encontro de 2015, foram discutidos a luta anticapitalista, a luta LGBT, a luta contra o machismo e outras formas de opressão, o colonialismo e suas consequências, migração, repressão e autogestão das organizações (RSISL, 2018).

Esse movimento tem sido marcado por intensos debates sobre a atual crise do sistema capitalista, os ajustes aplicados pelos governos, a criminalização das lutas sociais, o desmonte dos serviços públicos, as respostas dos trabalhadores, a construção de um sindicalismo alternativo e de base, a relação entre os movimentos sociais e sindicais, a precarização do trabalho e a opressão às mulheres, LGBTTs e imigrantes. Além da necessidade de uma atuação coordenada para combater, nos níveis local, nacional e internacional, os ataques à “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009)⁸. Nesse sentido, a RSISL vê na independência do movimento sindical uma questão-chave no contexto atual.



De fato, a aposta é vencer a estratégia do sistema de dominação do capitalismo global que pretende impor aos trabalhadores um retrocesso histórico, pura e simplesmente arruinando sua capacidade de organização autônoma, de ação e posicionamento, até mesmo visando o desaparecimento completo do movimento operário organizado. Isto quando uma parte cada vez mais importante da população mundial se proletariza e, portanto, fica em condições sociais cada vez mais difíceis (RSISL, s/d, p. 09).

Portanto, a RSISL surge da necessidade de articulação entre trabalhadores de diferentes países, em meio ao processo de reorganização do movimento operário internacional no contexto atual, combinando a defesa de interesses imediatos e o desejo de transformação social em escala global.

Nosso sindicalismo combina a defesa dos interesses imediatos dos trabalhadores com a vontade de profunda transformação social [...]. Os interesses que defendemos são aqueles da classe trabalhadora (trabalhadores em atividade ou aposentados, desempregados e afastados, ou jovens em formação) (RSISL, s/d, p. 10).

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo principal compreender as razões para o surgimento da Rede Sindical Internacional de Solidariedade e de Lutas (RSISL), no contexto atual de reorganização do movimento sindical internacional e de crise da globalização neoliberal. Para tanto, tratou-se das formas de internacionalização da luta do movimento operário contra o capital, do processo de globalização contemporânea, da interseção entre o “velho” e o “novo” internacionalismo operário e das principais atividades do processo de construção da RSISL.

A RSISL, uma rede internacional de organizações que agrega centrais sindicais, sindicatos e movimentos sociais da África, América, Ásia e Europa, tem se constituído uma alternativa importante de organização internacional dos/as trabalhadores/as para enfrentar os desafios do contexto internacional de crise do processo de globalização neoliberal. Ao atuar à margem das organizações reconhecidas pelos Estados/Empresas, a RSISL pode se constituir um

instrumento fundamental na manutenção de princípios que inspiram o internacionalismo operário desde 1864.

Contudo, este texto limitou-se a descrever algumas atividades organizadas pela RSISL, seus princípios, estratégias e objetivos. Desse modo, algumas questões ainda precisam ser colocadas para melhor caracterização da RSISL, tais como: Quais são as agendas que permitem articular as diversas tradições e interesses das entidades e lideranças sindicais dessa Rede? Qual a efetividade das ações dessa Rede, em termos materiais, políticos e ideológicos? Qual o perfil das lideranças sindicais brasileiras que atuam nessa Rede? **US**

notas

1. Graças à Internacional, o movimento operário pôde compreender mais claramente os mecanismos de funcionamento do modo de produção capitalista, adquirir maior consciência da própria força e desenvolver novas e mais avançadas formas de luta. Seu eco ultrapassou os confins da Europa, gerando a esperança de que outro mundo era possível, até para os artesãos de Buenos Aires, os membros das primeiras associações operárias de Calcutá e os grupos de trabalhadores na Austrália e na Nova Zelândia. Nas classes dominantes, ao contrário, a notícia da fundação da Internacional provocou horror. O pensamento de que também os operários viessem a exigir um papel ativo na história gerou indignação e foram numerosos os governos que invocaram a eliminação da organização, perseguindo-a com todos os meios que dispunham (MUSTO, 2014, p. 21).

2. Em 2006, a fusão da CISL com a CMT deu origem à Confederação Sindical Internacional (CSI), maior organização sindical internacional, composta por quase 168 milhões de trabalhadores e 305 organizações filiadas provenientes de 153 países e territórios.

3. Comunidade Europeia, Estados Unidos e Japão.

4. O neoliberalismo é um estágio novo do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970. Ele expressa a estratégia das classes capitalistas aliadas aos administradores de alto escalão, especificamente no setor financeiro, de reforçar sua hegemonia e expandi-la globalmente (DUMÉNIL & LÉVY, 2014, p. 11).

5. Taiichi Ohno foi um dos criadores do Sistema Toyota de Produção.

6. Desde 2002, Federações Sindicais Globais.

7. Embora tivesse sido utilizado inicialmente por Lambert e Webster (1988) referindo-se ao contexto sul-africano, o conceito de sindicalismo de movimento social foi mais coerentemente enunciado por Waterman (1993). À semelhança de outros debates teóricos, a utilização do conceito revestiu-se de diversas interpretações e de formulações diferenciadas, embora não contraditórias. Nesse sentido, distinguem-se dois tipos de abordagem: uma divulgada por Lambert e Webster e popularizada por Moody (1997), a qual define-se pela centralidade do eixo classe/popular, enquanto a abordagem de Waterman enquadra-se no referencial de classe/novos movimentos sociais (DIAS, 2010, p. 08).

8. A “classe-que-vive-do-trabalho”, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado (ANTUNES, 2009).

notas

- ANNER, M. *et al.* Determinantes Industriais da Solidariedade Transnacional: política intersindical global em três setores. **Estudos Avançados**, 18 (81), 2014.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do trabalho).
- BRAGA, R., MARQUES, J. Trabalho, globalização e contramovimentos: dinâmicas da ação coletiva do precariado artístico no Brasil e em Portugal. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, mai./ago. 2017, p. 52-81.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- COSTA, H. A., SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do internacionalismo operário. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Trabalhar o mundo**: os caminhos do novo internacionalismo operário. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- COSTA, H. M. Conselhos de Empresa Europeus militantes? Obstáculos, acordos e boas práticas à luz da experiência portuguesa na VW. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, mai./ago. 2017, p. 82-114.
- DIAS, H. Sindicalismo de Movimento Social: Gênese e revisão de um conceito. **O Cabo dos Trabalhos**. Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/ FEUC/ FLUC. Coimbra, nº 4, mai. 2010.
- DÚMENIL, G. & LÉVY, D. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- EVANS, Peter. Is it Labor's turn to globalize? Twenty-first century opportunities and strategic responses. **Global Labour Journal**. V. 1, Issue 3, p. 352-379, 2010.
- _____. Movimentos nacionais de trabalhadores e conexões transnacionais: a evolução da arquitetura das forças sociais do trabalho no neoliberalismo. **Caderno CRH**. Salvador, v. 28, n. 75, p. 457-478, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/20031/12692>>. Acesso em: 31 jul. 2017.
- FRAMIL FILHO, R. Globalização contra-hegemônica e o novo internacionalismo operário. **Revista Ciências do Trabalho**. N. 06, jun. 2016.
- HENNEBERT, Marc-Antonin. Os acordos marco-internacionais e as alianças sindicais internacionais: instrumentos de uma necessária transnacionalização da militância sindical. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, mai./ago. 2017, p. 116-143

referências

- MELLO e SILVA, L.; FRAMIL FILHO, R.; FRESTON, R. Redes sindicais em empresas transnacionais: enfrentando a globalização do ponto de vista dos trabalhadores. **Análise**. São Paulo: Friedrich Ebert Stiftung Brasil. N. 05, 2015.
- MUSTO, M. (Org.). **Trabalhadores, uni-vos!** Antologia política da primeira internacional. São Paulo: Boitempo, 2014.
- OLIVEIRA, F. Quem canta de novo l'Internacionale? In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Trabalhar o mundo: os caminhos do novo internacionalismo operário**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- RAMALHO, J. R. Trabalho, sindicato e globalização. **Revista de Ciências Sociais**. N. 41, out. de 2014.
- RSISL. Rede Sindical Internacional de Solidariedade e de Lutas. **Manifesto da Rede Sindical Internacional de Solidariedade e de Lutas**. Paris-Fr: [s.n.], 2013.
- _____. **Declaração do Encontro Internacional de 8 e 9 de junho de 2015**. [S.l.]: [s.n.], 2015.
- _____. **Declaração do 1º Encontro das Américas da Rede Sindical Internacional de Solidariedade e de Luta**. [S.l.]: [s.n.], 2017a.
- _____. **Building a militant, democratic, independent and internationalist labor movement**. São José dos campos-SP: *Metalworkers Union*, 2017b.
- _____. **Declaração Final do 3º Encontro da Rede Sindical Internacional de Solidariedade e de Lutas**. 2018. Disponível em: <<http://cspconlutas.org.br/2018/02/confira-a-declaracao-final-do-3o-encontro-da-rede-sindical-internacional-de-solidariedade-e-lutas/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.
- _____. **Rede Sindical Internacional de Solidariedade e de Lutas**. [S.l.]: [s.n.], [s/d].
- _____. **International Trade Union Network of Solidarity and Struggle**. Disponível em: <www.laboursolidarity.org/>. Acesso em: 26 nov. 2017.
- ROMBALDI, M., TOMIZAKI, K. Ultrapassando fronteiras: trajetórias de ascensão de militantes brasileiros no sindicalismo transnacional. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, mai./ago. 2017, p. 24-50.
- SYLVER, Berverly J. **Forças do Trabalho: movimento de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo, Boitempo, 2005.

referências

Construção e desconstrução de direitos do trabalho

*Sadi Dal Rosso**

Professor Titular da Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: sadidalrosso@gmail.com

*Aldo Antonio de Azevedo**

Professor da Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: aldoantonioaz@gmail.com

*Carolina Mercante**

Procuradora do Ministério Público do Trabalho
E-mail: mercantecarolina@gmail.com

*José Maria Nova da Costa Neto**

Fiscal de Defesa do Consumidor no Procon/DF
E-mail: novadacosta@gmail.com

*Robson Santos Câmara Silva**

Professor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE-DF)
E-mail: robsoncamara@yahoo.com.br

*Jales Dantas da Costa**

Professor da Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: jalesdc@gmail.com

*Os autores fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas para o Trabalho - GEPT, Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Brasília (UnB) - <http://unbgept.blogspot.com.br/>

Resumo: Neste artigo realizamos uma crítica social à desconstrução de direitos do trabalho, efetivada com a alteração da legislação trabalhista que entrou em vigor no dia 11 de novembro de 2017. As modificações impostas têm impacto direto sobre os direitos trabalhistas conquistados, historicamente, pela luta sindical e pelos movimentos sociais. Delineamos sinteticamente a construção histórica dos direitos trabalhistas no Brasil e em outros países do mundo por meio do estudo da evolução das horas laborais. A desconstrução de direitos pela pressão do capital é analisada por meio de modificações impostas na “reforma” trabalhista. Faz parte ainda deste artigo a análise da força ideológica e teórica do neoliberalismo, que, elevando a competição individual e retirando do Estado a capacidade de mediação dos conflitos, atua em favor da acumulação de capital, de um lado, e da precarização e degradação das condições e relações de trabalho, de outro.

Palavras-chave: Direitos do Trabalho. Construção e Desconstrução de Direitos. Experiência Internacional. Experiência Nacional. Neoliberalismo.



A desconstrução de direitos do trabalho: âmbito internacional

Durante a crise de 2007-8, o trabalho é flexibilizado forçosamente em países do leste e sul europeus. A Grécia é o país que representa mais cabalmente as exigências do capital sobre o trabalho em região que toca as fímbrias do capitalismo central. Entretanto, o efeito da crise não se restringe às periferias econômicas: o impacto das demandas do capital sobre o trabalho se espalha pelos países centrais. Publicado em 2014, um relatório da Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e Trabalho (EUROFOUNDATION, 2014) sobre o impacto social da crise econômica dá conta de arranjos e adaptações que passam a invadir o trabalho cotidiano nos países europeus. A crise incidiu, de forma generalizada, em menos trabalho, como transparece por intermédio de um número menor de horas médias de trabalho realizadas e por menor quantidade de horas de traba-

lho totais efetivadas. Quando o capital coloca-se em estado de greve, reduzem-se as atividades e a produção de valores. Por outro lado, tentando contornar os problemas criados pelo desemprego dos trabalhadores, os governos lançam políticas que se expressam por meio de arranjos de maior flexibilização dos horários de trabalho, tal qual a proposta de zero hora de trabalho, de mudança nos tempos de trabalho visando aumentar a produtividade geral do trabalho e de introdução de arranjos de trabalho de curta duração. Tais políticas voltam-se para a manutenção ou criação de empregos por meio de modalidades como o trabalho de tempo parcial, que não são desejadas pelos trabalhadores. O trabalho de tempo parcial pode aumentar a intensidade laboral, na medida em que, em jornadas menos longas de trabalhos, os trabalhadores são exigidos a produzirem a quantidade de valor antes feito em jornadas de tempo integral. E como é sobejamente apontado pela literatura feminista, tais atividades de tempo parcial promovem desigualda-

des, com base nas categorias de gênero, idade, migração, cor ou raça.

Há outros elementos preciosos contidos no relatório da Fundação Europeia sobre formas agudas de precarização. É sabido que durante períodos de crise, o número de horas extras realizadas declina. Mas é menos conhecido que, em alguns lugares da Europa, aumentaram as horas extras não pagas. Horas extras não pagas são muito a face do terceiro e quarto mundos fazendo-se presente na Europa, assim como o trabalho em fins de semana e em horários vespertinos, num processo de globalização ao inverso. O relatório aponta, entretanto, algumas formas de precarização do trabalho que ou não conseguiram se firmar ainda na Europa ou não apresentaram tendência de crescimento: o trabalho noturno, o trabalho em feriados e o trabalho em turnos.

Como períodos de crise são momentos de reduzir salários e benefícios e de alterar o poder dos trabalhadores e de suas entidades representativas, o relatório apresenta informações preocupantes sobre mudanças nas negociações. Observa-se um processo crescente de descentralização das negociações do nível da corporação para o nível das empresas e,

Como períodos de crise são momentos de reduzir salários e benefícios e de alterar o poder dos trabalhadores e de suas entidades representativas, o relatório apresenta informações preocupantes sobre mudanças nas negociações. Observa-se um processo crescente de descentralização das negociações do nível da corporação para o nível das empresas e, quando existem, para unidades isoladas de uma mesma empresa, com o que são afetadas as negociações regionais, nacionais ou internacionais.

quando existem, para unidades isoladas de uma mesma empresa, com o que são afetadas as negociações regionais, nacionais ou internacionais. Também é afetada a cobertura da negociação coletiva para as, agora, distintas categorias de trabalhadores e são alteradas a validade e a permanência das cláusulas após o término da vigência contratada, assim como a abrangência territorial. Tais mudanças são implantadas em desfavor dos trabalhadores e em benefício de empresas e de empregadores.

A descrição de mudanças nas relações de trabalho tendo por referência a crise iniciada em 2007-8 pode ser expandida para o contexto norte-americano (Estados Unidos e Canadá), latino-americano e asiático, abrangendo ainda as iniciativas recém tomadas pelo governo da França, que sempre foi um bastião da luta pelos direitos do trabalho, e as ações legislativas desconstrutoras de direitos no Brasil. Tais elementos, colocados em conjunto, fazem emergir um quadro de referência comum que mostra a unidade possível, uma espécie de globalização ou mundialização das práticas de precarização do trabalho em muitos países do mundo.

Construção de direitos do trabalho em países do centro capitalista

Se na atualidade coloca-se uma certa unidade na desconstrução de direitos, como efetivamente direitos do trabalho foram adquiridos pelos trabalhadores em países de centro, Europa e Estados Unidos? Um indicador inequívoco de direitos do trabalho é a duração da jornada, o número de horas legalmente estabelecidas e efetivamente trabalhadas. Ora, qual a trajetória da duração da jornada que podemos traçar através do tempo? Em grandes linhas, emerge um quadro em que o período da revolução industrial representa o auge das jornadas já conhecidas na face da terra, atingindo um topo para além do qual tornava-se impossível alongar as horas de trabalho. Os estudos realizados por Marx (1976, cap. 10, *The Working-Day*) sobre jornada de trabalho e intensidade apontam para limites na resistência física dos trabalhadores e nas reações sociais vigentes. Marx estabelece os contornos de uma curva da jornada de trabalho ao mostrar um processo histórico de alongamento da duração das jornadas que vai do século XIV até o século XIX¹, quando aponta os primeiros ganhos do proletariado na redução da duração da jornada de trabalho por meio de atos de regulação estatal. Sabe-se que tais atos regulatórios estatais não obtiveram aplicação imediata generalizada, conforme descrito nos relatos de fiscais do trabalho, e tomaram tempo para se consolidar e expandir. Mas representam vitórias do proletariado, constituindo pilares de direitos conquistados pelos trabalhadores. A difusão da re-

dução da jornada de trabalho ampliou-se de maneira acentuada para outros países do mundo ocidental. O livro “A Duração da Jornada de Trabalho em Todo o Mundo” mostra a tendência declinante de evolução da duração da jornada de trabalho nos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Alemanha, França e Holanda, entre 1870 e 2000. Para descrevê-la, os autores usam a expressão “dramaticamente reduzidas” e apontam a Holanda como o caso mais expressivo, na qual “os trabalhadores laboravam 3.285 horas por ano em 1870, mas somente 1.847 horas no ano de 2000” (LEE, MCCANN E MESSENGER, 2009, p. 24-25). A conquista de direitos do trabalho, com base no indicador da duração da jornada, avançou, pois, entre o século XIX e o século XXI, em países centrais.

Jornadas com duração mais curtas não são resultados apenas das lutas dos trabalhadores dentro do sistema capitalista ou efeito sistêmico da tecnologia. As revoluções socialistas e comunistas, antes mesmo que os países centrais, introduziram jornadas bem mais curtas de trabalho. Caso emblemático é o da Revolução Russa, na qual, entre as medidas legislativas tomadas até quatro dias do novo governo soviético (RIMASHEVSKAYA; VERSHINGSKAYA, 1993), encontra-se a redução da jornada para todos/as os/as trabalhadores/as a 48 horas semanais, uma jornada extensa para os dias de hoje, mas inédita um século atrás. A decisão ocorreu em meio à Revolução de 1917, dois anos antes da criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Tal padrão de jornadas reduzidas, portanto de direitos adquiridos, se espalhou para os demais países que fizeram revoluções comunistas e exerceu uma pressão sobre os países capitalistas por ulterior avanço na redução das jornadas.

O Brasil serve de caso tardio e ilustrativo para países do terceiro e quarto mundos com relação a horas de trabalho. Pressionado internamente por greves desde o começo do século XX e, externamente, pelo padrão de jornadas mais reduzidas, o governo ‘revolucionário’ cede e adota gradativamente o padrão de 8 horas diárias e 48 semanais, começando pelo decreto 21.186, de 22 de março de 1932, para o comércio, e, em 1943, quando a CLT generaliza este padrão para todas as atividades urbanas. Em 1988, a Constituição ‘cidadã’ diminuiu a jornada brasileira de trabalho ainda mais

para 44 horas semanais no setor privado da economia.

Retornando nossa caminhada pelo panorama mundial, o exame de informações legislativas, também contidas no livro “A Duração da Jornada de Trabalho em Todo o Mundo”, possibilita uma compreensão ampla sobre a conquista de direitos realizada até o início do século XXI. Os autores concluem, com base em informações, que “identificou-se ampla convergência no sentido de limitar em 40 horas a jornada de trabalho semanal. Os dados de 2005 confirmam que o limite de 40 horas é o padrão dominante atualmente [...], identificou também diferenças regionais importantes [...], em particular, a preponderância da jornada semanal de 48 horas na América Latina e a evolução irregular da redução de jornadas na Ásia” (LEE, MCCANN E MESSENGER, 2009, p. 20).

Jornadas definidas legalmente nem sempre coincidem com jornadas efetivamente realizadas. Para

Jornadas com duração mais curtas não são resultados apenas das lutas dos trabalhadores dentro do sistema capitalista ou efeito sistêmico da tecnologia. As revoluções socialistas e comunistas, antes mesmo que os países centrais, introduziram jornadas bem mais curtas de trabalho. Caso emblemático é o da Revolução Russa, na qual, entre as medidas legislativas tomadas até quatro dias do novo governo soviético [...].

aprofundar o estudo das cargas horárias mais longas, apresentamos uma estimativa da proporção de pessoas que laboram mais de 48 horas semanais, cálculo relativo a 125 países do mundo, incluindo China e Índia, e que tem por base informações até o ano de 2005. A estimativa do trabalho excessivo alcança a proporção média de 22,0% da amostra. Nos termos dos autores, o “resultado indica que cerca de um em cinco – 22,0% ou 614,2 milhões de trabalhadores – em todo o mundo está trabalhando mais de 48 horas por semana” (LEE, MCCANN E MESSENGER, 2009, p. 54-55).

Os direitos do trabalho, tipificados pelo critério de duração da jornada, não alcançaram, na medida de um em cada cinco, todos os trabalhadores do mundo. Desde que o neoliberalismo conquistou hegemonia em es-

cala mundial, o discurso relativo a tempo de trabalho assume a expressão de flexibilidade, uma categoria suficientemente ampla para incluir facilidade para demitir pessoas, individualizar contratos, “flexibilizar” de várias maneiras os “horários de trabalho” (DAL ROSSO, 2017, p. 268), incluir trabalhos em horários não usuais, criar formas contratuais as mais imaginativas (entre elas a de zero trabalho), trabalho intermitente, trabalho em tempo parcial, trabalho como se o trabalhador fosse pessoa jurídica e outras combinações imagináveis. Tais modalidades de organizar o processo de trabalho contemporâneo são componentes de um processo maior, que opera internacionalmente, de erodir sistematicamente aquelas condições que elevaram em algum momento a qualidade do trabalho. Está-se, pois, ante um momento crítico na luta pela preservação dos direitos do trabalho, no qual as forças do capital tentam impor reversão ainda maior aos direitos do trabalho. Cada reversão cria sua contradição.

Os sindicatos e a construção dos direitos trabalhistas no Brasil

O discurso populista e corporativista de Getúlio Vargas influenciou as bases do trabalhismo no país, constituindo um cenário propício para a construção e edição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, que estabeleceu os principais direitos trabalhistas aos quais foram somados avanços até os dias atuais. No rol dos direitos estão incluídos: salário mínimo; 13º salário; irredutibilidade salarial; participação nos lucros ou resultados, independente da remuneração; jornada semanal de trabalho de 48 horas; horas extras com adicional; férias anuais; aviso prévio; licença-paternidade; licença-maternida-

de; seguro acidente de trabalho;
seguro-desemprego;
aposen-

tadoria; reconhecimento das normas coletivas; Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); direito de greve; e estabilidade provisória de membros de Comissões de Prevenções de Acidentes (CIPA), empregados vitimados por acidente de trabalho e gestante.

Algumas constituições posteriores também garantiram direitos trabalhistas. A Constituição de 1946 transformou a Justiça do Trabalho, de natureza administrativa, em órgão do Poder Judiciário. A Constituição de 1988, a partir dos princípios da cidadania, enfatizou o direito coletivo e ampliou o espaço de ação do movimento sindical, proibindo a interferência do Estado, e manteve o sindicato único por categoria. Também estendeu os direitos individuais dos trabalhadores em seu artigo 7º, incisos I ao XXXIV e parágrafo único: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social”.

A luta por direitos trabalhistas, não só no Brasil como no mundo, se expressa pela luta de classes, na qual têm lugar primordial as lutas operárias. O sindicalismo desempenhou um papel significativo e constituiu a grande força dessas lutas, à medida em que, durante a ditadura militar e no período da Nova República, surgiu como ator central nas lutas por direitos e negociações salariais com os patrões de grandes indústrias e empresas do país. São emblemáticas e relevantes para compreender esse processo as

greves dos professores da rede pública no final da década de 1970 e a luta dos metalúrgicos do ABC paulista, que, por intermédio de movimentos paredistas vitoriosos, em razão da resistência construída, influenciaram o setor público pela difusão dos princípios das lutas e negociações envolvendo os sindicatos de servidores públicos, que não possuíam o direito de greve regulamentado, e o Estado brasileiro.

As influências da luta sindical na Constituição de 1988 consolidaram aqueles já presentes na CLT e produziram alguns benefícios novos, entre os quais: décimo terceiro salário (remuneração anual de um salário mensal); abono constitucional das férias (1/3 da remuneração das férias); férias (remuneração anual de um salário mensal);



licença-paternidade de 5 dias corridos por nascimento de filho; unificação do aviso prévio para 30 dias indenizados ou 2 horas diárias durante os 30 dias de aviso trabalhado, no desligamento sem justa causa; repouso semanal remunerado (RSR) de 1 dia em cada semana trabalhada; aumento do adicional na rescisão sem justa causa de 10% para 40%, incidentes sobre o saldo da conta do FGTS; e FGTS (8% da remuneração, depositado em nome do trabalhador, numa conta vinculada).

Os caminhos percorridos apontam nas entrelinhas da sua história que a ofensiva neoliberal conferiu poder aos grandes grupos econômicos e cartéis empresariais, aliados aos sindicatos patronais, que mantiveram uma lógica articulada e a intenção deliberada de reduzir ou de desconstruir direitos conquistados e legislados pela CLT.

Se, de um lado, o Estado brasileiro em face às tensões entre capital e trabalho tem adotado uma posição de “mediador” dos conflitos, tendendo para o lado do poder econômico, o discurso empresarial, por sua vez, historicamente, procurou se opor à legislação com a estratégia da livre negociação e de produzir um desmonte dos direitos até aqui conquistados.

O processo de desconstrução dos direitos no Brasil

A intenção dos discursos em favor do reformismo das leis trabalhistas se expressa na desconstrução do legislado, considerando os ideais de modernização, competitividade do mercado de trabalho, crescimento econômico e neoliberalismo, com a absoluta liberdade para as economias de mercado e comercialização, incentivando a livre negociação no mundo do trabalho. Nessa linha de raciocínio, em que pese a manutenção de direitos “intocáveis” dos trabalhadores, presentes na CLT e assegurados pela Constituição de 1988, a tendência é que tais direitos sejam ameaçados pelo poder do capital. Direitos foram modificados na clara pretensão de fazer da negociação coletiva um *laissez-faire*, que atinge o contrato de trabalho, vislumbra a demissão, flexibiliza a jornada de trabalho com uma distribuição variável do tempo e causa impacto na terceirização, férias, insalubridade etc.

A partir de uma leitura comparativa entre a CLT e a “reforma” trabalhista de 2017, além de apoio de alguns *sites on line*, foi possível organizar uma síntese da desconstrução dos direitos. Não houve aqui a indicação de dispositivos (artigos da lei) para não reduzir a presente análise ao cunho essencialmente jurídico, pois, o propósito é reunir informações para uma crítica social, não só ao significado de reformismo, mas à situação de precarização e desvantagens a que o trabalhador será submetido, considerando a prevalência da livre negociação sobre o legislado na CLT². Destacamos, pois:

A) A prevalência do negociado sobre o legislado em 15 incisos; e, sendo inferior ou reduzindo – o que prevê as normas internacionais do trabalho (OIT) e a própria Constituição de 1988 –, o negociado causa prejuízos ao trabalhador.

B) Entre os direitos individuais prejudicados estão aqueles relacionados à limitação da jornada de trabalho. É criada a possibilidade de teletrabalho, sem limitação de jornada. Algumas atividades profissionais não serão mais computadas na jornada de trabalho. Exemplos: cursos e troca de uniforme e fim das horas *in itinere* remuneradas – deslocamento do trabalhador de casa ao trabalho em situações específicas. Criou-se o contrassenso das “horas extras habituais”. Ampliaram-se as possibilidades de emprego de bancos de horas. Se para um tempo de trabalho de 8 horas, o período de descanso (almoço) poderia chegar até a 2 (duas) horas, agora, o intervalo intrajornada poderá ser negociado e reduzir-se a um mínimo de 30 (trinta) minutos.

C) Na esfera dos direitos coletivos, a “reforma” estabeleceu a possibilidade dos sindicatos celebrarem acordos que reduzam direitos, intensifiquem a jornada de trabalho e diminuam a remuneração do trabalhador. Aspectos que antes apenas poderiam ser deliberados coletivamente pelas entidades sindicais agora também podem ser fixados diretamente entre empregado e empregador, no setor de saúde (exemplo: autorização de jornada de 12x36). Fim da contribuição sindical obrigatória de forma abrupta, sem criação de outra receita para custeio das atividades sindicais – sem período de transição para adaptação às novas limitações financeiras e busca de maior adesão da categoria. Isso implica em enfraque-

cimento dos sindicatos dos trabalhadores para agir em defesa dos empregados, em razão de perder sua fonte de renda. Nas relações de trabalho, também foi eliminada a ultratividade das normas coletivas, o que poderá gerar ‘vazios’ de normas negociadas e imposição de decisões patronais. Ainda sobre representação e negociação, enfraquece o papel do sindicato, ao instituir outra forma de representação por empresa. Há a possibilidade de dispensa em massa sem exigência de prévia negociação com o sindicato da categoria.

D) Nas relações contratuais, ampliou-se a possibilidade do contrato de trabalho por tempo parcial, bem como a possibilidade de horas extras no regime de tempo parcial. Introduziu-se a possibilidade de trabalho intermitente, sem garantia de recebimento do salário mínimo; a nova regra institui a chamada jornada intermitente (sem jornada pré-fixada, ou seja, trabalho por turnos ou períodos, como manhã e noite), o que pode possibilitar ao empregado trabalhar em outro local. No entanto, para o trabalhador mais pobre que reside longe do local de trabalho, isso é uma desvantagem, pois ele não poderá voltar para casa no período de não trabalho entre os turnos ou períodos de trabalho e o empregador só pagará pelas horas trabalhadas e não pela jornada diária. Institucionalizou-se a pejetização, que possibilita a figura do trabalhador autônomo. A relação de emprego só pode ser reconhecida se comprovada a “subordinação jurídica”. Se antes a contratação de trabalhadores de empresa interposta (terceirização) era proibida, a nova regra abre essa possibilidade de contratação livre para qualquer setor da empresa, até mesmo de empresa individual (pessoa jurídica de direito privado). Isso levará à perda do vínculo empregatício e, conseqüentemente, menores custos e encargos para as empresas. Também houve a ampliação do prazo para a contratação temporária, que antes era de 90 dias, prorrogáveis por igual período, e atualmente é de 180 dias, consecutivos ou não, passível de prorrogação por mais 90 dias.

E) Quanto às normas processuais, a nova lei realizou alterações que dificultam o acesso do trabalhador ao Poder Judiciário, isto é, impõem obstáculos para o ajuizamento de ações trabalhistas; no que se refere a ações na justiça, o empregado deverá arcar com o pagamento de honorários periciais aos benefi-

ciários da justiça gratuita em caso de sucumbência, o que antes era assumido pela União, e de ações processuais contra empresas. Com isso, a tendência é que o número de ações contra empresas diminua.

F) Afronta a normas de saúde e segurança do trabalho. Exemplos: permissão para que a gestante trabalhe em local insalubre mediante atestado médico que autorize permanência em operações insalubres de nível mínimo ou médio; tarifação da indenização por dano moral; ampliação do poder diretivo e de controle do empregador – vestimenta do trabalhador, por exemplo; as férias de 30 (trinta) dias anuais divididas em até duas vezes serão fracionadas em três, com um período de 15 (quinze) dias e mais 2 (dois), não menor que 5 (cinco) dias, o que se mostra uma “falsa flexibilidade” para o trabalhador no uso do tempo de férias, em termos de descanso e preservação da saúde (adoecimento, afastamentos e até invalidez) e integridade física, representando, na verdade, uma grande desvantagem. Se antes a jornada de trabalho era de 44 horas semanais com direito a 2 (duas) horas extras, com a nova regra, abre-se a possibilidade de 48 horas, incluindo as horas extras. Isso implica em aumento da rotina, menos descanso e surgimento de problemas de saúde. As mulheres grávidas e/ou lactantes não podiam ter contato com ambiente de trabalho insalubre, tendo afastamento automático. Com as novas regras, se houver um atestado médico garantindo que não haverá prejuízo para a mulher grávida, ela poderá trabalhar em locais insalubres e seu afastamento só ocorrerá em grau máximo de insalubridade. A mulher lactante também poderá trabalhar em locais insalubres, se autorizado por atestado médico. Essa regra diminui a proteção à mulher e aumenta seu tempo de trabalho na empresa. Quem conhece a história dos atestados médicos nas atividades de corte de cana, em que trabalhadores morrem por excesso de trabalho, sabe antecipadamente o papel que os atestados médicos exercerão na decisão dos casos de mulheres grávidas e lactantes.

G) A homologação da rescisão de contrato de trabalho, antes, só poderia ser feita mediante a assistência do Ministério do Trabalho e do sindicato. A nova regra diz que poderá ser feita na empresa, com a presença dos advogados da empresa

e do trabalhador (na falta deste, o sindicato poderá participar). A exclusão do sindicato desse processo implicará na agilização em favor da empresa e prejuízos ao empregado.

H) No que se refere ao salário e à remuneração, a nova regra estipula que não há salário fixo ou piso e a remuneração, gratificações, gorjetas e prêmios podem ser pactuados, sem fazer parte do salário. Essa liberdade das empresas poderá levar a uma competição interna entre trabalhadores e fazer com que estes trabalhem mais tempo para conseguir receber um salário fixo.

I) Deixamos para o último item os comentários sobre a permissão da terceirização em atividades-fim. A terceirização de atividades-fim não está restrita ao setor privado da economia, podendo ser empregada também pelo setor público. Dessa forma, está aberta a possibilidade de professores e servidores técnico-administrativos de instituições públicas serem todos contratados pela forma da terceirização de atividades-meio e de atividades-fim. Esta é apenas uma possibilidade legal, mas, nessa dimensão, já estão estabelecidas as primeiras condições que tornam o concurso público um instrumento que pode ser ultrapassado.

O neoliberalismo

O rápido crescimento da economia mundial durante a “era de ouro” do capitalismo (1945-1973) deu pouca credibilidade para as advertências dos neoliberais contra os perigos representados por qualquer controle do mercado por parte do Estado. A partir de 1974, as ideias neoliberais ganharam força com a grande crise do modelo econômico então vigente desde o pós Segunda Guerra Mundial, que atingiu os países capitalistas desenvolvidos e subdesenvolvidos, levando-os à recessão e depressão (HOBBSAWN, 2001, p. 393-420). A mudança veio quando o fordismo e o keynesianismo mostraram-se incapazes de conter as contradições inerentes ao capitalismo e um novo regime de “acumulação flexível” começava a se formar (HARVEY, 2005, p. 135-162).

Afirmavam Hayek e outros membros da *Société du Mont-Pèlerin* que as raízes da crise residiam no

poder excessivo dos sindicatos, que, ao reivindicar maiores salários e pressionar o Estado a aumentar gastos sociais, acabava por corroer as bases da acumulação capitalista. O remédio proposto era claro: manter o Estado forte em sua capacidade de romper com o “nefasto” poder dos sindicatos e na rigorosa disciplina orçamentária – que inclui (contra)reformas fiscais, reduções de impostos sobre rendimentos e rendas mais elevados e restrição das despesas sociais) – e manter o Estado fraco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas – que inclui toda espécie de desregulamentação, desfiscalização e privatizações dos serviços públicos. Tudo com o fito de restaurar a taxa “natural” de desemprego e um exército de reserva de trabalhadores, criar “uma nova e saudável desigualdade” e garantir a estabilidade monetária, “meta suprema de qualquer governo”, para, enfim, expandir as taxas de lucro, dinamizar as economias capitalistas e restaurar as taxas de crescimento então abaladas pela crise de princípios dos anos 1970 (ANDERSON, 1995, p. 09-23).

Para realizar o projeto neoliberal, os seus artífices propuseram um conjunto articulado de reformas estruturais no ordenamento sociopolítico, com o claro objetivo de instaurar uma sociedade de mercado embutida numa economia de mercado. Em síntese, o projeto visava “conseguir a retirada do Estado na esfera econômica, diminuindo o gasto público na criação da riqueza social; estabelecer a preeminência do capital privado e das relações na produção e atribuição de recursos; impor a total abertura externa comercial e financeira; desenvolver a reforma do mercado de capitais internos acelerando a privatização completa que regule o preço do dinheiro como mercadoria por meio de taxas de juros livres; e conseguir o estabelecimento do mercado “livre” do trabalho, permitindo a contratação flexível do trabalhador” (ROSENMAN, 2006, p. 848-855).

Neoliberalismo e América Latina

Depois da experiência de países da OCDE, o leste europeu foi a segunda região a aplicar o programa neoliberal³, que mais tarde atingiria também à América Latina. O início do ciclo neoliberal na região se

deu com o golpe do general Pinochet no Chile, em 11 de setembro de 1973. As “reformas” aplicadas na Bolívia, depois de 1985, representam outra experiência prematura do neoliberalismo. Mas foi a partir de 1988, e sob a presidência de Gortari no México, que alguns defendem ter se dado a virada neoliberal na América Latina. Ela se prolonga em 1989, com a vitória de Menem na Argentina e a reeleição de Andrés Perez na Venezuela, e, em 1990, com a eleição de Fujimori no Peru. No Brasil, o neoliberalismo começou no final da década de 1980, ainda no governo de Sarney. A versão brasileira do neoliberalismo foi particularmente diferente dos outros países da região, isso porque, no Brasil, o neoliberalismo, além de não poder contar com soluções de força, ainda teve que enfrentar uma forte burguesia industrial protegida pelo Estado e uma forte resistência do movimento social e político de esquerda. No Chile e na Argentina, o neoliberalismo conseguiu se impor muito mais cedo, dada a derrota da esquerda e do movimento populares nesses países. O avanço neoliberal no Brasil tomou a

Foi a partir de 1988, e sob a presidência de Gortari no México, que alguns defendem ter se dado a virada neoliberal na América Latina. Ela se prolonga em 1989, com a vitória de Menem na Argentina e a reeleição de Andrés Perez na Venezuela, e, em 1990, com a eleição de Fujimori no Peru. No Brasil, o neoliberalismo começou no final da década de 1980, ainda no governo de Sarney.

ofensiva no governo Fernando Collor, mas foi barreado pela sociedade por meio de suas organizações mais potentes. Durante a primeira parte do governo Itamar, “a função pedagógica perversa da hiperinflação foi administrada a conta-gotas [...] precisamente para produzir o terreno fértil no qual se joga a semente neoliberal e ela progride” (OLIVEIRA, 1995, p. 26). E progrediu durante os dois governos de FHC (1995-2002) e, para perplexidade e frustração de muitos (e o alívio de outros poucos), prosseguiu na política econômica neoliberal dos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Em verdade, os governos petistas estabeleceram uma difícil e contraditória convivência da hegemonia do capital financeiro (por conta da autonomia efetiva do

Banco Central, da continuidade da política financeira de FHC que prioriza o ajuste fiscal e da estabilidade monetária em detrimento da melhoria das condições de vida da maioria) com políticas sociais mais ativas e de cunho redistributivo e uma política externa mais autônoma (SADER, 2009, p. 83).

A extrema vulnerabilidade financeira das economias latino-americanas, fundamentalmente pelo peso de suas dívidas externas, fez com que a hegemonia da ideologia neoliberal abatesse de forma esmagadora no continente. As recomendações do Consenso de Washington foram aplicadas servilmente por governos da região, mesmo por aqueles eleitos com o discurso de buscar alternativas de política econômica. Seus efeitos deletérios estão divulgados em muitos trabalhos acadêmicos e sentidos por milhões e milhões de pessoas da “nova pobreza”, dos desempregados, dos sem terra, sem teto, sem saúde etc. O clima neoliberal que se estabeleceu desde os anos 1980 até atingir praticamente todos os países da região nos anos 1990 debilitou seus Estados de diversas formas: no enfrentamento dos monopólios, das transnacionais e das frações mais concentradas do capital; na dificuldade de introduzir ou sustentar regulamentações nos mercados; na adoção de políticas que garantissem o fornecimento de bens públicos; na aceitação acrítica da independência dos Bancos Centrais; e na impossibilidade de romper com as políticas de “ajuste estrutural” recomendadas por instituições internacionais (Banco Mundial, FMI e outras agências internacionais) que reconcentravam renda, congelavam salários, privatizavam empresas, serviços públicos e a seguridade social etc. (BORON, 2006, p. 510).

Os resultados das reformas liberalizantes foram em geral decepcionantes para a América Latina: baixo crescimento econômico, exclusão social, concentração de renda, precarização das relações de trabalho, aumento do desemprego, expansão da violência, instabilidade política etc. Assim, não é de surpreender a crescente agitação da resistência regional contra os efeitos da neoliberalização do capitalismo, sobretudo nesta região, que se tornou símbolo das convergências dos movimentos sociais. Organizações camponesas, indígenas, movimentos de mulheres, coletivos militantes, ONGs, organizações sociais

e juvenis etc. formaram verdadeira aliança contra os múltiplos males das ações neoliberais.

A adoção do receituário do Consenso de Washington (abertura econômica, privatizações, desregulamentação e flexibilização) e seus resultados, de um lado, e a agitação dos movimentos sociais, de outro, fizeram com que a América Latina ampliasse (desde 1998) espaços eleitorais ao centro e à esquerda, a exemplo de Chávez e Maduro na Venezuela, os Kirchner na Argentina, Lula e Dilma no Brasil, Bachelet no Chile, Morales na Bolívia, Lugo no Paraguai, Correa e Moreno no Equador, Vazquez e Mujica no Uruguai etc. Mas a contraofensiva da direita neoliberal não tardou e recentemente vem alargando os seus espaços de atuação de formas inalcançáveis quando da preponderância do ciclo progressista na região, demonstrando penosas regressões nos planos econômico, político-ideológico e social e o quão frágeis foram as duras conquistas de direitos trabalhistas realizadas em décadas passadas.

O Brasil bem o demonstra. Em recente análise das políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI, Pochmann (2013, p. 145-156) sublinhava que os governos Lula e Dilma “indicam o quanto a superação do subdesenvolvimento brasileiro não ocorre de forma natural e espontânea pelas livres forças de mercado”, como advoga a tese neoliberal, e que a primeira década do século XXI entrará para a História brasileira como um ponto de inversão na trajetória socioeconômica, revertendo sinais de regressão e realizando inédita performance alcançada pelo país. No entanto, e infelizmente, a primeira década do século XXI poderá, sim, entrar para a História brasileira como um ponto de inversão em sua trajetória geopolítica e socioeconômica, mas aprofundando os sinais de regressão – isso pela performance econômica, política e social que vem apresentando nos últimos anos. A economia brasileira estagnou em 2014 e entrou em recessão em 2015 e 2016 (quedas de 3,8% e 3,6% do PIB) e as previsões para esse ano de 2017 e 2018 são desanimadoras (altas de 0,5% e 2,5%, segundo o Banco Central). Desanimadoras porque tal aumento, se vier, parte de uma base precária. O país registrou, em março de 2017, 14,2 milhões de desempregados, mais do que o dobro de dezembro de 2014 (então com 6,5 milhões), além

dos mais de 20 milhões de subempregados. É certo que perdemos não só empregos que antes existiam, como também abandonamos a perspectiva de criar novos postos. Em pouquíssimo tempo, o desemprego aumentou muito, bem como reduziu drasticamente o poder de compra dos trabalhadores e, certamente, a participação da massa salarial no conjunto da renda nacional.

Politicamente, a presidente Dilma foi recentemente afastada (em 17/04/2016) por um golpe de Estado – com amplo apoio de partidos de oposição (PSDB, DEM etc.) e da base “aliada” (PMDB, PSB etc.), dos poderes legislativo e judiciário, da grande mídia, de setores do empresariado nacional (FIESP etc.), de movimentos sociais ligados ao MBL e ao Vem Pra Rua, de amplos setores da classe média e dos Estados Unidos – e o mandatário interino e ilegítimo Michel Temer vem promovendo, em apenas um ano e meio de desgoverno, verdadeiro desmonte do Esta-

A adoção do receituário do Consenso de Washington (abertura econômica, privatizações, desregulamentação e flexibilização) e seus resultados, de um lado, e a agitação dos movimentos sociais, de outro, fizeram com que a América Latina ampliasse (desde 1998) espaços eleitorais ao centro e à esquerda, a exemplo de Chávez e Maduro na Venezuela, os Kirchner na Argentina, Lula e Dilma no Brasil, Bachelet no Chile, Morales na Bolívia, Lugo no Paraguai, Correa e Moreno no Equador, Vazquez e Mujica no Uruguai etc.

do brasileiro e uma luta ferrenha contra os direitos adquiridos pela classe trabalhadora e dos sem trabalho, encabeçando propostas de desnacionalizações e privatizações do que resta do patrimônio público nacional, aprofundando o ajuste fiscal e impondo um conjunto de contrarreformas, sendo as mais expressivas a trabalhista, aqui em análise, e a previdenciária, bem como praticando uma política externa e interna que submete o país a uma medíocre condição na geopolítica e geoeconomia mundial (COSTA, 2017).

A perda de soberania do Brasil passa atualmente pelas ações de privatizações e desnacionalizações sem fim. A redução das exigências para a venda e a concessão de ativos do Estado são indicativos de

que o governo Temer, se bem sucedido, tornará o país ainda mais frágil para seguir autônomo na economia e mais vulnerável num mundo que se fecha. Suas medidas nem mesmo caminham na direção da ordem internacional emergente, que implode com as propostas liberalizantes do Consenso de Washington. A prática é a mesma da seguida por governos neoliberais entre 1980 e 1990 em diversos países na América Latina e os resultados negativos no balanço de pagamentos (transferência de lucros e dividendos para o exterior, pressão nas reservas cambiais etc.), no “custo país”, no equilíbrio fiscal e na capacidade de planejamento e encadeamento produtivo e tecnológico também já são conhecidos. No caso de nossa maior riqueza pública, o objetivo deliberado das licitações, já aprovadas pelo Conselho Nacional de Política Energética, é vender as valiosas áreas do pré-sal em alto-mar e as reservas em campos maduros.

Os prejuízos ao Brasil da ofensiva privatizante-desnacionalizante serão certamente profundos, a exemplo do preocupante aprofundamento do processo de desindustrialização já em curso no país, marcado pela destruição da política industrial construída no governo anterior do PT, pela continuidade da política de austeridade, combinada ao arrocho monetário, juros elevados e sobrevalorização cambial, além da destruição das poucas indústrias ainda fortes no país, como a cadeia de petróleo e gás e a construção civil.

A Petrobras deixa de estar na condição de operadora única e não será obrigada a assumir nem ao menos 30% dos consórcios vencedores. A redução do conteúdo local mínimo exigido no setor de petróleo e gás vem beneficiar as companhias mundiais de petróleo, que participarão dos próximos leilões de blocos exploratórios de óleo e gás no Brasil e poderão trazer de qualquer país equipamentos isentos de tributação, ao contrário dos fabricantes nacionais, que são tributados. Um outro precioso ativo para agradar norte-americanos, europeus e asiáticos é a atual proposta (a ser implementada via medida provisória) de venda de terras brasileiras, atualmente bloqueada pelos militares, por entender que coloca em risco a soberania nacional.

Os prejuízos ao Brasil da ofensiva privatizante-desnacionalizante serão certamente profundos, a exemplo do preocupante aprofundamento do processo de desindustrialização já em curso no país, marcado pela destruição da política industrial construída no governo anterior do PT, pela continuidade da política de austeridade, combinada ao arrocho monetário, juros elevados e sobrevalorização cambial, além da destruição das poucas indústrias ainda fortes no país, como a cadeia de petróleo e gás e a construção civil.

Ademais, o aprofundando do ajuste fiscal com a aprovação da PEC nº 241/55, em 13 dezembro de 2016, inibe o Estado investidor e promotor de política social. Um verdadeiro retrocesso, que não só degrada os capítulos sociais da Constituição de 1988, notadamente os relacionados à saúde e à educação, como bloqueia todo o conjunto de gastos primários da Federação. Sob o diagnóstico falacioso de que as despesas primárias estariam crescendo de forma desproporcional há muito tempo e seriam responsáveis pelo exponencial e inusitado crescimento da dívida pública bruta interna (propositalmente não trata da dívida líquida interna), o governo impôs o congelamento por vinte anos dos gastos primários do país! É inegável que o crescimento do endividamento público interno coube e cabe em maior medida à conta financeira (pagamentos de amortizações e juros – a participação dos juros nominais no PIB cresceu 236,9% entre 1997 e 2015) e não à conta primária (uma vez que superávits primários foram gerados entre todos os anos de 1998 e 2013; o país só não apresentou nesse período superávits primários nos anos de 1997, 2014 e 2015 e fechou o período de 1997 a 2015 com uma média positiva de 1,5% ao ano). E, ainda, as despesas primárias vinham crescendo menos do que proporcionalmente à receita líquida até 2013, de forma que a dívida líquida federal vinha se reduzindo. O atual governo situa erroneamente o Brasil como um país de elevado endividamento público, sendo que o mesmo possui dívida pública líquida substancialmente menor e está entre os países de baixo endividamento, comparativamente à maioria dos países membros do G20 e à quase totalidade dos países desenvolvidos. Com a aprovação dessa PEC, as nossas despesas primárias passam

a ser reajustadas apenas pela inflação (IPCA), sem ser acompanhadas pelo crescimento da população e tampouco pelo comportamento do PIB e da receita; proposta inédita em nível histórico e internacional, uma vez que nenhum governo do mundo equilibra suas contas públicas atrelando o comportamento de suas despesas a um determinado índice de preços. O que o novo “regime fiscal” aprovado (não submetido ao pleito eleitoral) irá fazer daqui pra frente é retirar da sociedade e do parlamento a prerrogativa de moldar o tamanho do orçamento público, que passa a ser definido por uma variável econômica (a taxa de inflação), e, assim, impor uma política permanente de redução relativa do gasto público. É certo que esse agressivo ajuste fiscal recairá com ainda mais vigor sobre os ‘de baixo’ e que, por aí, estamos longe de erigir qualquer padrão de inclusão social. O objetivo desta PEC é reduzir o tamanho do Estado. Pretende-se economizar recursos das áreas sociais e demais despesas primárias para garantir a responsabilidade fiscal, isto é, para manter o pagamento de juros e amortizações da dívida pública⁴. Uma vez mais, o Estado brasileiro está aí para salvar a desigualdade em um dos países mais desiguais do mundo!

Há pouco mais de vinte anos, Florestan Fernandes nos dizia que uma civilização que repousa na riqueza, na grandeza e no poder por quaisquer meios há de exigir um sistema social de exclusão, opressão e repressão. Pode até manter-se e reproduzir-se liberando suas potencialidades fascistas e racistas, devastando a natureza, a humanidade e a cultura, mas sua estrutura, funcionamento e ritmos históricos arruinam seus alicerces e sua perenidade.

Conclusão: o marco neoliberal na intervenção trabalhista - a resistência em atos

Fizemos um esforço para interpretar o significado da “reforma trabalhista” como parte de uma proposta neoliberal mais ampla, em curso em países do mundo que aplicam o modelo flexível da acumulação capitalista. Por uma conjugação inusitada de forças, foi possível à classe trabalhadora brasileira empurrar a desconstrução de direitos do trabalho até a

segunda década do século XXI, quando mediante um golpe que envolveu os três poderes, alcançou-se a almejada ruptura.

A letra fria do texto da atual “reforma” não sinaliza com vantagens para os trabalhadores e sim para as empresas, o que irá acirrar a precarização, a degradação e a flexibilização das relações de trabalho. As Leis nº 13.429 e nº 13.467 e a Medida Provisória 808, todas de 2017, denominadas por seus idealizadores e apoiadores de “reforma trabalhista”, representam, na realidade, um ataque ao aparato jurídico-trabalhista, desde os princípios que inspiram e pautam o direito e o processo do trabalho até a literalidade e finalidade das normas, com efetivo decréscimo de garantias aos trabalhadores, seja de natureza individual, coletiva ou processual.

A lei aprovada age nocivamente em duas principais frentes: nos pilares que estruturavam até hoje a interpretação e a aplicação das normas trabalhistas, deixando toda a construção celetista mais frágil e

A lei aprovada age nocivamente em duas principais frentes: nos pilares que estruturavam até hoje a interpretação e a aplicação das normas trabalhistas, deixando toda a construção celetista mais frágil e menos “imune” à fraude, à deturpação, a desvios de finalidade e à invasão do direito civil; e nos direitos que visavam assegurar minimamente a dignidade, a saúde, a segurança, equacionando a luta entre capital e trabalho, com proteção da pessoa do trabalho, garantindo-lhe instrumentos de defesa e de resistência.

menos “imune” à fraude, à deturpação, a desvios de finalidade e à invasão do direito civil; e nos direitos que visavam assegurar minimamente a dignidade, a saúde e a segurança, equacionando a luta entre capital e trabalho, com proteção da pessoa do trabalho, garantindo-lhe instrumentos de defesa e de resistência. Foram, a um só tempo, brutalmente atingidas as “fundações” do direito do trabalho e os tijolos que as preencheram ao longo de décadas, deixando ao trabalhador quase “nada de seu para salvaguardar”; outro não pode ser o resultado senão um desmoronamento, conforme expressão de Harvey (2005).

Dispositivos considerados essenciais à ordem trabalhista por serem dela a estrutura foram reparados, podados ou totalmente extirpados e, não fosse a Constituição de 1988 e suas garantias fundamentais, o abismo em direção à precariedade e a coisificação do trabalhador teria sido ainda mais profundo.

Direitos humanos, especialmente os direitos sociais, uma vez conquistados e postos, não podem nunca retroagir, muito menos sob a justificativa de que são eles o obstáculo ao crescimento econômico e ao desenvolvimento de um país.

Que oportunidades nos são apresentadas? Tudo “o que é rígido se dissipa no ar”? Alguns momentos de 2017, tal como 28 de abril, representam passo importante, mas insuficiente, de como a luta de classes está viva no Brasil. Os poderes mundialmente constituídos produzem o discurso ideológico de que “reformas” trabalhistas produzirão empregos, crescimento econômico e paz social, quando na verdade acirram contradições e ativam perdas gigantescas para os trabalhadores e as trabalhadoras. Há uma luta de ideias em curso na sociedade mundial. Os intelectuais das universidades são convocados a enfrentá-la. **US**

notas

1. Este processo histórico é corroborado por historiadores entre os quais Langenfelt, 1954; Cacères, 1973; Dolléans, 1968; Brown e Brown, 1968; Fohlen, 1959; conforme síntese elaborada por DAL ROSSO, 1996: 77-82. Deste autor, ver, especialmente, o Gráfico I, p. 79.

2. Foram consultados os seguintes textos: Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017. Diário Oficial da União. Seção 1. Ano CLIV No - 134 Brasília - DF, sexta-feira, 14 de julho de 2017, p. 1-7. ISSN 1677-7042. <http://www.impresnacional.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2017; Portal MTE. Site: www.mtps.gov.br/legislacao/MTPS. Acesso em 18 set. 2017; Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017 - Reforma Trabalhista. In <http://legis.senado.leg.br>. Acesso em: 04 set. 2017; e SAAD, Eduardo Gabriel. Consolidação das Leis do Trabalho. 49. ed. atual., revista e ampliada por José Eduardo Duarte Saad, Ana Maria Saad Castello Branco. São Paulo: LTr, 2016. Medida Provisória número 808 de 14/11/2017, versão contida no site do Senado Federal. Outros sites pesquisados: www.gazetadopovo.com.br/reforma/trabalhista - acesso em: 20 set. 2017; <https://www.uol/economia/especiais/reforma-trabalhista.htm#reforma-trabalhista> - acesso em: 21 set. 2017; <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/reforma-trabalhista-no-brasil-e-no-mundo-nao-estamos-sos> - acesso em: 21 set. 2017; e <http://www.metropoles.com/brasil/reforma-trabalhista-saiba-o-que-muda-na-pratica-com-as-novas-regras> - acesso em: 12 set. 2017.

3. Como bem descreveu Perry Anderson, o programa neoliberal visa “manter um Estado forte para quebrar a força dos sindicatos e garantir o controle da política monetária. Mas, ao mesmo tempo, o Estado tem que ser moderado no trato das despesas sociais e também deve abster-se das intervenções na economia. Este Estado deve pôr em prática uma disciplina orçamentária, acompanhada por uma restrição das despesas sociais e restauração da taxa natural de desemprego, visando enfraquecer os sindicatos. Reformas fiscais devem ser introduzidas para estimular os “agentes econômicos” a investir e poupar, isto é, redução de impostos sobre as rendas mais elevadas e sobre os lucros das sociedades” (ANDERSON, 1995: 19, 20 e 25). Neste programa estão também previstos toda espécie de desregulamentação, desfiscalização e privatizações dos serviços públicos. Seu objetivo final é garantir a recuperação das economias capitalistas, restaurar as taxas de crescimento que foram abaladas a partir da crise da década de 1970.

4. A esse respeito, ver: AUDITORIA CIDADÃ DA DÉVIDA. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/>>; VÁRIOS AUTORES. Austeridade e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil. São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); NUNES FILHO, Petrônio Portella. A PEC do teto dos gastos públicos é necessária?: Estudo do Endividamento Federal após o Plano Real. Brasília: Senado Federal, novembro de 2016; e PEC 241. Câmara dos Deputados. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016>.

notas

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: BORÓN, Atílio & SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 1º reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BORON, Atílio A. "Estado". In: SADER, Emir & JINKINGS, Ivana (Coord.). **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006, p. 510-518.
- BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Presidência da República**: Casa Civil. Brasília, SP, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. Lei nº 13467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Presidência da República**: Casa Civil. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- BRASIL. Medida Provisória nº 808, de 14 de novembro de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Medida Provisória nº 808, de 14 de novembro de 2017**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv808.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- COSTA, Jales Dantas. O Brasil na conjuntura atual: desafios e oportunidades. Artigo apresentado em 10 de maio de 2017 durante o **II Encontro de Economia Política Internacional da UFRJ**.
- DAL ROSSO, Sadi. **A jornada de trabalho na sociedade**. O castigo de Prometeu. São Paulo: LTr, 1996.
- DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade, os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- EUROFOUND. **Impact of the crisis on industrial relations and working conditions in Europe**, Dublin, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários**. São Paulo: Ática, 1995.
- HARVEY, David. Do Fordismo à Acumulação Flexível. In: HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HOBSBAWM, Eric. As décadas de crise. In: HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2º ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2001.
- LEE, S., MCCANN, D. e MESSENGER, J.C. **Duração do trabalho em todo o mundo**. Brasília: OIT, 2009.
- MARX, Karl. **Capital**. New York: International Publishers, 1976.

referências

OLIVEIRA, Francisco. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P. & SADER, E. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

POCHMANN, Márcio. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. São Paulo: Boitempo, 2013. In: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**: São Paulo: Boitempo, 2013, p. 145-156.

RIMASHEVSKAYA, Natalia and Olga VERSHINGSKAYA. URSS (apud) BOSCH, G.; DAWKINS, P. and MICHON, F. (editors). **Times are changing**. Working time in 14 industrialized countries. Geneva: International Institute for Labor Studies, 1993.

ROSENMANN, Marcos Roitman. Neoliberalismo. In: SADER, Emir, JINKINGS, Ivana, NOBILE, Rodrigo & MARTINS, Carlos Eduardo. (Coords.). **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Laboratório de Políticas Públicas & Boitempo Editorial, 2006.

SAAD, Eduardo Gabriel. **Consolidação das Leis do Trabalho**. 49. ed. atual., revista e ampliada por José Eduardo Duarte Saad, Ana Maria Saad Castello Branco. São Paulo: LTr, 2016.

SADER, Emir. **A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo, 2009.

Sites pesquisados:

Portal MTE. Site: www.mtps.gov.br/legislacao/MTPS. Acesso em: 18 set. 2017.

Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017 - Reforma Trabalhista. In <http://legis.senado.leg.br>. Acesso em: 04 set. 2017.

CESIT/Unicamp. **Dossiê Reforma Trabalhista** (em construção). Junho de 2017. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/Dossie_FINAL.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

www.gazetadopovo.com.br/reforma/trabalhista. Acesso em: 20 set. 2017.

<https://www.uol/economia/especiais/reforma-trabalhista.htm#reforma-trabalhista>. Acesso em: 21 set. 2017.

<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/reforma-trabalhista-no-brasil-e-no-mundo-nao-estamos-sos>. Acesso em: 21 set. 2017.

<http://www.metropoles.com/brasil/reforma-trabalhista-saiba-o-que-muda-na-pratica-com-as-novas-regras>. Acesso em: 12 set. 2017.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **Impactos do golpe trabalhista**: a Lei n. 13.467/2017. 29.08.2017.

Disponível em: <<http://www.jorgesoutomaior.com/blog/impactos-do-golpe-trabalhista-a-lei-n-1346717>>.

Acesso em: 7 set. 2017.

referências

A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial

Alisson Slider do Nascimento De Paula

Professor do Centro Universitário Inta (UNINTA)
E-mail: alisson.slider@yahoo.com

Frederico Jorge Ferreira Costa

Professor da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE)
E-mail: Frederico.costa@uece.br

Maria Valonia da Silva Xavier

Professora da Educação Infantil do Município de Fortaleza
E-mail: valonixavier@hotmail.com

Kátia Regina Rodrigues Lima

Professora da Universidade Federal do Ceará (PPGE-UFC)
E-mail: kareli20042004@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho busca analisar a Educação Superior privada brasileira evidenciando as diretrizes do Banco Mundial que se revestem de novas roupagens para apresentar propostas que vislumbrem uma privatização total desse nível de ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados centraram-se num estudo teórico de cunho bibliográfico e documental. Considerou-se que o setor privado do ensino superior estrutura-se dentro de uma lógica de mercado, a partir da noção de diversificação das instituições, dos cursos e das fontes de financiamento. Os empresários da educação superior têm conseguido explorar esse setor como nicho mercantilista altamente rentável do ponto de vista do capital financeiro.

Palavras-chave: Educação Superior. Banco Mundial. Privatização. Capital Financeiro/Bancário.

Introdução

O ensino superior passa por modificações estruturais que transmudam sua própria estrutura e essência, tendo no Banco Mundial o porta-voz de orientações que cada vez mais o tornam mercantilizado e competitivo, ganhando uma roupagem empresarial. O ensino superior privado, por ser, em sua essência, uma mercadoria, apresenta diferenças estruturais que precisam ser conhecidas e discutidas.

O objetivo do trabalho consiste em analisar a Educação Superior privada brasileira tendo como pano de fundo as diretrizes emanadas pelo Banco Mundial e a subordinação do Estado brasileiro para o acatamento dessas diretrizes em favor do capital financeiro. Para o trato metodológico, recorreu-se a uma bibliografia especializada acerca das temáticas utilizadas, além de análise documental.



Panorama do ensino superior privado no Brasil

O cenário de internacionalização da economia foi elidida pela lógica da mundialização do capital, mormente, pós crise de 1970. As três esferas que sustentam essa lógica são: i) intercâmbio comercial; ii) investimento produtivo no exterior; e iii) fluxos de capital financeiro (CHESNAIS, 1996). O eixo desse processo dar-se-á por meio da mundialização do capital produtor de mais-valia e do Investimento Externo Direto (IED).

A mundialização do capital contribuiu qualitativamente para as grandes corporações transnacionais, sobretudo no seu *modus operandi*, a saber: 1) atuação em contexto global; 2) transferência de concepções e fabricação de componentes produtivos atrelados à concepção tecnológica, gerencial, organizacional e gestão de qualidade; 3) fomento para o desenvolvimento de ações de *rental servisse*; 4) reestruturação

via IED; e 5) constituição de parcerias para estabelecer compras, fusões e redes, na busca incessante para obter vantagens na relação com outras organizações e empresas, bem como instituições governamentais, em especial a universidade (SILVA JÚNIOR; KATO, 2010). Esse processo condiciona o movimento das reformas institucionais públicas desencadeadas nas décadas de 1980 e 1990.

Nesse sentido, lançando ênfase para as Instituições de Educação Superior no Brasil, faz-se necessário considerar que essas instituições foram constituídas, ao longo de sua historicidade, por escolas isoladas e não por universidades. Esta lógica se caracterizou como uma tendência no sistema em função da ES no Brasil ter sido desenvolvida de modo diverso do modelo sul-americano.

Apenas no século XX que surgiu a primeira universidade no Brasil, em 1920; isso se deu porque no século XIX foram consolidados dois campos de tensão, a saber: os positivistas – que se posicionavam

contrários à constituição da universidade – e os liberais – com posição favorável à universidade. Não obstante da constituição da “chamada” primeira universidade brasileira, esta, em verdade, tratava-se de “um conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes” (CUNHA, 1980, p. 193).

Doravante, iniciou-se o surgimento de outras instituições universitárias com funcionamento de escolas isoladas. Em 1931, após a criação do Ministério da Educação, durante o governo Vargas, foi promulgado o *Estatuto das Universidades Brasileiras*¹, que estabelecia as normas para a organização da ES brasileira, possibilitando formatos de universidades e institutos isolados. No que tange às universidades, estas poderiam, sim, receber fontes de manutenção da esfera federal e estaduais, assim, oficiais, mantidas por fundações ou associações particulares. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino permanecia sendo pago. Essa base rudimentar da ES brasileira (universidade – instituto isolado; poder público – iniciativa privada) evidencia dois polos do sistema que são cruciais no contexto contemporâneo.

Em 1931, após a criação do Ministério da Educação, durante o governo Vargas, foi promulgado o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, que estabelecia as normas para a organização da ES brasileira, possibilitando formatos de universidades e institutos isolados. No que tange às universidades, estas poderiam, sim, receber fontes de manutenção da esfera federal e estaduais, assim, oficiais, mantidas por fundações ou associações particulares.

Nesse contexto, o surgimento das primeiras universidades seguiram a seguinte ordem: Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, Universidade de Minas Gerais, em 1927, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932, Universidade de São Paulo, em 1934, e Universidade do Distrito Federal, entre 1935-1939. Nesses anos, surgiram tanto no Distrito Federal como noutros estados instituições vinculadas à igreja católica, que futuramente se tornariam universidades católicas (BARREYRO, 2008).

Com a fundação de faculdades isoladas, desenvolveram-se cursos de artes e cursos profissionais com

vinculação na área da saúde, além de cursos ligados à formação docente; estas instituições possuíam pequeno porte. A partir da lei nº 5.540/68, a reforma universitária no regime civil-militar estabeleceu a indissociabilidade do ensino e pesquisa, contudo, apenas para as universidades. Em acréscimo, somente as faculdades isoladas poderiam ser organizadas como instituições de direito público ou privado. “Determinava, também, que esses estabelecimentos formariam federações de escola nas cidades próximas ou seriam incorporados às universidades na própria cidade. Mas a existência dos estabelecimentos isolados apenas como exceção não foi cumprida” (BARREYRO, 2008, p. 19). Para Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 178), “o ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional e fonte de legitimidade do regime militar-autoritário”.

Com efeito, houve uma grande expansão da educação superior na década de 1970:

Tabela 1 - Matrículas nas IES

Ano	Matrículas
1968	278.295
1971	561.397
1977	1.159.046
1980	1.377.286

Fonte: Barreyro (2008).

Em doze anos, a ES brasileira obteve um crescimento da ordem dos 394,90%, mostrando toda a ênfase dada na consolidação desta etapa da formação educacional. Percebe-se que, de 1968 para 1971, o crescimento atingiu 101,73%; quando comparamos 1971 para 1977, observa-se a lógica crescente ainda maior, na ordem dos 106,46%, num curto período de seis anos; e, na última comparação, de 1977 para 1980, obtêm-se 18,83% no crescimento das matrículas na ES. É lícito ressaltar que essa expansão foi conduzida em sua grande maioria pelo setor privado, tendo grande apoio estatal e operando um processo de interiorização, o que, para Barreyro (2008), representou a constituição de um sistema dual:

[...] as grandes universidades e as faculdades isoladas interioranas, sendo nestas últimas onde as classes médias conseguiam o diploma que lhes permitiria sua ascensão social. Surgiram, assim, os empresários do ensino superior, oriundos de instituições privadas de 1º e 2º graus, transformando suas associações com um novo objetivo (p. 19).

Com a criação das Fundações Educacionais, “cuja finalidade, na maioria dos casos, era facilitar e garantir a criação de unidades de ensino superior privado, com a utilização de prerrogativas desfrutadas pelas instâncias públicas” (DOURADO, 2001, p. 180). Nessa acepção, a modalidade da fundação tornou exequível a implantação do ensino pago, bem como da contratação de serviços educacionais, além da própria cobrança de mensalidades e taxas aos estudantes, não obstante serem municipais, assim, públicas. Esse processo configura a corrosão das fronteiras entre o público e o privado.

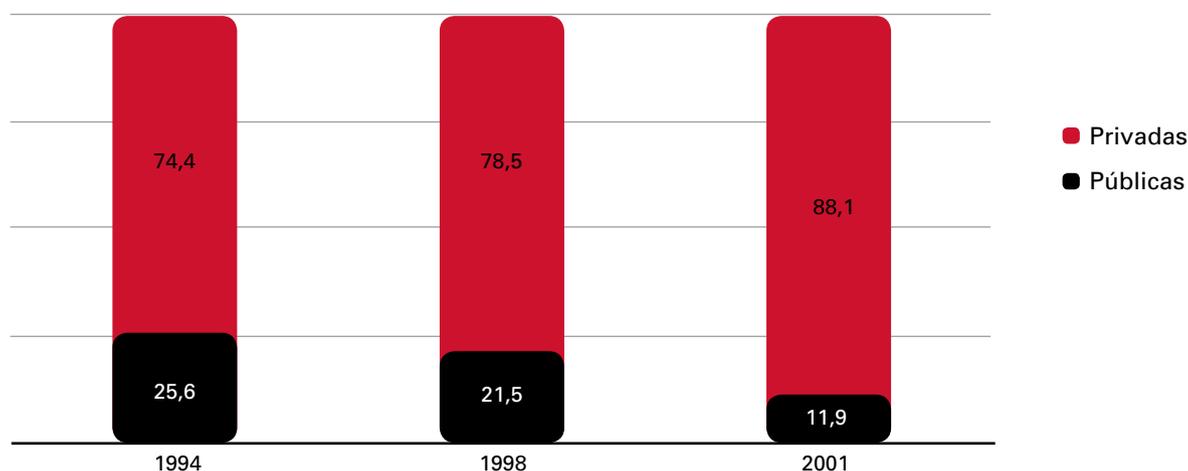
O Conselho Federal de Educação autorizou a conversão das faculdades isoladas em universidades, assim como, posteriormente, com a Constituição Federal (Brasil 1988) e a Lei nº. 9.394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, outorgaram autonomia a essas instituições. Destarte, o setor privado fez uso dessa prerrogativa para metamorfosear suas instituições em universidades. Ora, com maior autonomia, o setor privado poderia modificar sua operacionalidade *sem riscos*, abrindo e fechando cursos, conforme as tendências formativas e de interface com o mundo do trabalho.

Em 1990, iniciou-se um processo de expansão mercantilizada com maior velocidade, em especial a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Essa expansão tornou-se factível através de sanções da legislação. Dentro da própria noção de privatização irradiada pelo governo em tela, a noção de financiamento público a estabelecimentos privados sem fins lucrativos, a saber, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Por meio da LDB, regulamentou-se a criação da pós-graduação *stricto sensu* em instituições privadas.

Em acréscimo, com a expansão mercantilizada, percebe-se um salto quantitativo que corresponde à lógica expansiva do capital. Comparando o ano de 1995 (um ano antes da promulgação da LDB) com o ano de 2002 (término do mandato de FHC), pode-se constatar na quantidade de matrículas na ES um aumento relativo de 97,76%, isto é, de 1.759.703 matrículas em 1995; em 2002, a quantidade era de 3.479.913. Concernente às IES, numa análise por categoria administrativa, o gráfico 1 traz os dados correspondentes ao período entre 1994, 1998 e 2001.

Com os dados expostos no gráfico 1, percebe-se que, nos três períodos em análise, houve uma predominância das Instituições Privadas de Educação Superior (IPES) sobre as públicas. Em 1994, 74,4% das IES eram privadas, ao passo que apenas 25,6% representavam as públicas. Em 1998, aumentou-se em 4,1% a diferença: isto é, as IPES representavam 78,5% e as públicas representavam 21,5%. Em 2001, a diferença subiu para 88,1% das IPES e as IES públicas

Gráfico 1 - Quantidade de IES conforme categoria administrativa em %



Fonte: MEC/INEP (2003).

representavam 11,9% do total de IES no Brasil. Esses dados expõem a predominância do setor privado-mercantil sobre o público-estatal.

A partir de 2003, com os governos petistas Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), deram continuidade nessa processualidade de aprofundamento mercantil da ES brasileira. Os governos petistas utilizaram uma miríade de políticas que constituíram a política de ES alinhada à lógica da *hegemonia às avessas*, ou seja, não obstante o discurso de democratização, acesso, financiamento e cotas no ensino superior, essas políticas na teia da complexa relação do processo expansivo do capital financeirizado representaram medidas que foram tomadas para que a ES continuasse um nicho mercantilista altamente rentável.

As diversas políticas que tiveram em torno da ES nesses governos permearam temas como: dilaceração dos limites entre o público e o privado via imunidade fiscal cedida às IES privadas-mercantis (com fins de lucro) por meio da adesão ao Programa Universidade para Todos (ProUni)², Lei nº 11.096/05; aprofundamento do programa de Financiamento Estudantil (Fies) e ampliação de seu alcance, bem como do número de bolsas integrais ou parciais cedidas através do repasse dos recursos da União; Lei nº 11.079/04, que estabelece as Parcerias Público-Privadas (PPP), tornando lícitos os processos burocráticos de financiamento e manutenção entre estabelecimentos públicos e empresas privadas, além de financiamentos públicos nas IPES; estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº

5.800/06, que dispõe sobre a UAB e constituição dos cursos na modalidade Educação à Distância (EaD); e Decreto 6.096/07, que estabelece o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que está articulado com o próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). E, além dessas políticas, outras constituíram o rol de medidas que intervieram diretamente no *modus operandi* da ES brasileira, culminando na reafirmação dessas medidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabelecido pela Lei nº 13.005/14.

No período entre 2009 a 2016, é possível evidenciar uma queda nas IES públicas municipais de 1,49%; no que tange às IES estaduais, o crescimento foi de 46,43%; e as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) obtiveram um crescimento relativo da ordem dos 13,83%. Nessa acepção, as IES públicas nesse período em análise obtiveram 20,82% de crescimento. Num sentido bem diferente, as IPES obtiveram um crescimento mínimo de 2,03%, contudo, se a análise se detiver a meras representações quantitativas, se limitará à aparência dos dados; logo, se utilizarmos dados numa outra análise, é possível constatar a hegemonia privada-mercantil na ES brasileira. Ora, a quantidade de IPES representa 87,71% do total de IES, enquanto as IES públicas possuem 12,29% do total de instituições. A tabela 2 expõe os dados de modo explícito.

Em 2007, uma nova forma de expansão mercantilizada se estabeleceu no Brasil. Com a inserção de fundos de investimento, algumas IPES começaram a

Tabela 2 - Expansão da quantidade de IES conforme categoria administrativa (2009-2016)

Ano	Municipal	Estadual	Federal	Total de Públicas	Privadas
2009	67	84	94	245	2.069
2010	71	108	99	278	2.100
2011	71	110	103	284	2.081
2012	85	116	103	304	2.112
2013	76	119	106	301	2.090
2014	73	118	107	298	2.070
2015	68	120	107	295	2.069
2016	66	123	107	296	2.111
Δ 2009-2016	-1,49%	46,43%	13,83%	20,82%	2,03%

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013; 2014; 2015; 2016).

abrir capital no mercado de ações brasileiro (Bolsa de Valores de São Paulo - BOVESPA), através da Oferta Pública Inicial ou *Initial Public Offering (IPO)*, além das fusões e compras de instituições menores por parte dos grandes grupos educacionais. Esse movimento representou uma nova forma de expansão capitalista para os empresários da educação superior, impulsionando a educação-mercadoria e extraíndo lucros por intermédio de vendas de cursos, obtendo financiamento público, além da própria venda de ações.

Essa processualidade constitui o movimento de oligopolização da educação superior em contexto global, implicando em concentração e engendrando verdadeiras corporações transnacionais de ES. O Grupo Kroton e seus concorrentes têm balançado com grande efervescência o mercado educacional brasileiro.

O movimento de empresariamento da ES brasileira atende às orientações dos organismos internacionais do capital financeiro, em especial Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros que representam, consoante Wood (2014), verdadeiros intelectuais do capital. Em novembro de 2017, o BM lançou um documento direcionado ao Brasil; nele, diversos temas foram tratados e a educação – e, em especial, a ES – não fugiu de suas análises.

As novas/velhas teses do Banco Mundial para o ensino superior no Brasil

A reconfiguração da educação superior brasileira é parte de um processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas mundiais. Reformas que vêm se concretizando e acarretam consequências para a identidade institucional da Universidade. Suas diretrizes, emanadas de organismos como o BM, são, em geral, bem traduzidas domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior em nosso país (SILVA JÚNIOR; SGUIS-SARDI, 2000).

Não é novidade o fato de o Banco Mundial apregoar que o ensino superior público é um desperdício de recursos e que tais recursos deveriam ser utilizados na educação básica. Nesse sentido, o ensino superior deveria ser “[...] espaço para atuação exclusiva do setor privado, sugerindo um sistema de bolsas de estudo, destinadas aos alunos competentes, mas com renda insuficiente” (MENDES SEGUNDO, JIMENEZ, 2015. p. 51).

É importante lembrar, também, que a mídia tende a difundir tais ideias. Ressalte-se que foi veiculado pelo jornal *O Globo*, no dia 24/07/2016, uma matéria intitulada “Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito”, que defendia o fim desse nível de ensino, alegando que tal medida corrigiria uma distorção social e ajudaria a equilibrar os orçamentos das universidades, contribuindo, assim, para o reequilíbrio das contas públicas³.

Atualmente, tal assunto voltou à tona com a divulgação do relatório *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil*, publicado pelo BM em novembro de 2017. O fundamento para a estruturação de tal estudo ancorou-se no fato de

É importante lembrar, também, que a mídia tende a difundir tais ideias. Ressalte-se que foi veiculado pelo jornal *O Globo*, no dia 24/07/2016, uma matéria intitulada “Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito”, que defendia o fim desse nível de ensino, alegando que tal medida corrigiria uma distorção social e ajudaria a equilibrar os orçamentos das universidades, contribuindo, assim, para o reequilíbrio das contas públicas.

o país estar em um período de recessão econômica, sendo necessário que ajustes fiscais das contas públicas viabilizem a consolidação dos ganhos das últimas décadas com uma economia sustentável.

O BM apregoa nesse documento: a) os gastos públicos com a educação superior são ineficientes e poderiam ser economizados em 50%; b) mensalidades nas instituições públicas (as famílias ricas pagariam e as pobres receberiam financiamento estudantil); c) as despesas com o ensino superior cresceram rapidamente na última década; d) as matrículas do ensino superior triplicaram nos últimos 15 anos e,

para isso, as IES privadas tiveram uma participação fundamental; e) o gasto com o ensino superior não é alto, mas, quando se trata das universidades federais e dos institutos, considera-se que tem uma elevação considerável dos gastos; f) os alunos matriculados nas universidades públicas custam duas ou três vezes mais que os alunos matriculados nas universidades privadas; g) o valor agregado das universidades é semelhante ao das universidades privadas; h) as universidades privadas abrigam a maior parte dos estudantes do ensino superior no Brasil, pois, de acordo com os dados de 2015, dos 8 milhões universitários, somente dois milhões estavam nas universidades públicas, ou seja, a maioria (cerca de 6 milhões) estão em instituições privadas; i) embora as universidades públicas de forma geral custem mais, o valor agregado por elas se assemelham ao das universidades privadas; e j) o retorno dos cursos é alto e, por isso, os estudantes poderão pagar pela própria educação (BANCO MUNDIAL, 2017).

A atestação do BM defender o fim do ensino superior público no Brasil não é algo original e inovador. De fato, tal proposição permeia suas diretrizes desde os anos 90, com a publicação de diversos documentos que, vez por outra, tratam dessa “injustiça”.

No trato desse documento, percebe-se que ele deixou de considerar as mediações necessárias para a compreensão do complexo processo educativo brasileiro e se fixou apenas no fator econômico para defender os ajustes necessários ao capital, para sua manutenção. Por certo, o BM considera ser “produtivo ou eficiente e, então, ter qualidade é formar, ou seja, diplomar mais indivíduos com menos recursos. Mais indivíduos habilitados a preencher necessidades imediatas [...] do mercado de trabalho” (SOBRINHO, 2001, p. 8).

A atestação do BM defender o fim do ensino superior público no Brasil não é algo original e inovador. De fato, tal proposição permeia suas diretrizes desde os anos 90, com a publicação de diversos documentos que, vez por outra, tratam dessa “injustiça”.

Ao longo dos anos 90 e início do século XXI, o BM publicou quatro documentos que norteiam como

deve ser a educação superior dos países periféricos da América Latina, Ásia e Caribe e pode-se perceber que tais proposições são reeditadas a cada documento emanado.

No primeiro documento, *La enseñanza superior - Las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994, o BM apresenta quatro estratégias para reformar a educação superior na América Latina, Ásia e Caribe: 1) diversificação das instituições de educação superior e dos cursos, tendo a necessidade de existência de universidades públicas, privadas, instituições não universitárias (cursos politécnicos, cursos de curta duração, ciclos e ensino a distância; 2) diversificação de fontes de financiamento; 3) definição das funções do Estado; e 4) implementação da política de qualificação do ensino superior a partir do setor privado (LIMA, 2011).

O *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, elaborado em 1997, trata da reformulação do papel do Estado nos países periféricos. O BM constituiu uma série de reflexões relacionadas ao fato de que o Estado mantinha um distanciamento com o povo. O cerne do relatório se fundamentava na defesa do Estado como fundamental para o processo socioeconômico, no entanto, o Estado, na visão do BM, não é um agente promotor direto do crescimento, mas um elemento que impulsiona esse processo.

Esse reordenamento do papel do Estado para os países periféricos se consolidou um acentuado processo de privatizações dos serviços públicos ao longo dos anos 90 e início do século XXI. Nesses serviços inclui-se a educação e, particularmente, a educação superior.

O terceiro documento, publicado em 1999 e intitulado *Estratégia para o setor educacional*, é um documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe é lançada. Tal documento compõe-se de avaliações da educação durante a década de 90, integrando diretrizes para serem implementadas no século XXI. De acordo com Lima (2011), o documento traz uma novidade que diz respeito ao crescimento do empresariamento na educação articulado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), tendo como pressuposto os seguintes aspectos: 1) globalização; 2) universidades corporativas; e 3) ensino a distância.

O quarto documento tratado intitula-se *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (2002). A partir deste documento, desloca-se a concepção de educação superior para educação terciária.

Esses documentos fazem parte do que Chaves e Amaral (2016) chamam de projeto de educação dos organismos multilaterais, tal como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o próprio BM, que se caracteriza por um “aprofundamento da privatização, pela consolidação de um novo mercado educativo global, o que o caracteriza como sendo de cunho liberal” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51).

De acordo com Silva Júnior e Sguissardi, todo o processo de reformas vivenciadas nos anos 90 para o ensino superior no Brasil pode ser sintetizado como um “movimento amplo e profundo de acentuação de suas dimensões mercantis, com graves prejuízos para a identidade das instituições de educação superior em geral” (p. 156).

As ações dos governos nos últimos anos, em consonância com as diretrizes do BM, operaram diversas modificações na política de educação superior, tendo, de acordo com Lima (2011), dois eixos centrais: um referente à diversificação das IES e dos cursos e outro referente à diversificação das fontes de financiamento. A autora chama a atenção para o fato de que o BM efetua um deslocamento da concepção de educação superior para a concepção de educação terciária, o que efetivamente foi realizada através das ações de

- a) estímulo ao empresariamento da educação superior;
- b) ampliação da privatização interna das universidades públicas;
- e c) estabelecimento de contratos de gestão que alteram o financiamento e as diretrizes político-pedagógicas das universidades públicas, especialmente das universidades federais (LIMA, 2011, p. 87).

Ressalte-se que, em consonância com Chaves e Amaral (2016), mesmo a educação superior privada tendo sido expandida no Brasil com a reforma universitária de 1968, foi o consenso de Washington que direcionou as reformas que foram implementadas, tendo como finalidade a ampliação do mercado, po-

dendo ser explorada em busca de rentabilidade.

Ao se referir às reformas educacionais brasileiras no período da década de 90, Rosa (2009), utilizando os apontamentos de Shiroma, Moraes e Evangelista, salienta que o processo de reestruturação do ensino superior tem como objetivo a sua modernização. Para tanto, traz em seu centro uma relação intrínseca com o mercado. Nesse sentido, a modernização significa expansão, diversificação, privatização, flexibilização, descentralização e racionalização (ROSA, 2009).

No que diz respeito à configuração do modelo de ensino superior, Rosa (2009) se ancora nas análises de Sguissardi e caracteriza esse nível de ensino como “gerencialista, neoprofissional, heterônimo e competitivo” (ROSA, 2009, p. 2). Assim, ocorre o deslocamento da educação como direito e bem cultural para o patamar de serviços, sendo inserida no rol das mercadorias. Processo que se deu de forma acelerada e extensa a partir da década de 1990 (ROSA, 2009).

Entende-se, portanto, que tais organismos mantêm para a periferia do capitalismo o recolhimento do Estado social ao mesmo tempo em que incentivam políticas focalizadas, assim, “defendem políticas discricionárias que atingem parcelas de segmentos sociais” (LIMA, 2006, p. 245); nesse sentido, o cerne consiste em que a “cobertura pública [...] baseada na lógica do seguro, da capacidade do indivíduo po-



der pagar pelo serviço que necessita, sem cobertura pública, eliminando, assim, a lógica dos direitos sociais, baseada nos princípios da universalidade e da equidade” (LIMA, 2006, p. 245).

Depreende-se que, de fato, as diretrizes propostas pelo BM são acolhidas pelo governo brasileiro, mesmo em períodos mais progressistas como no caso da era Lula e Dilma, o que reverbera no alinhamento das políticas públicas para o ensino superior convergindo com tais orientações.

O novo FIES e o capital financeiro e bancário

O programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), mais especificamente em 1999⁴, possuindo as mesmas fontes de verbas do Programa de Crédito Educativo para Crianças Carentes (CREDOC)⁵, por meio da MP nº 1.827/99, oficializada pela Lei nº 10.260/01, de 12 de julho de 2001. Destarte, a lógica privatista não só foi mantida, como também foi ampliada, seguindo dando prejuízo aos cofres públicos. De acordo com Queiroz:

O financiamento destina-se aos estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado, para os quais serão financiados até 100% dos encargos educacionais cobrados dos estudantes pelas IES privadas. No CREDOC, as IES recebiam em espécie, já no FIES [...], essas instituições recebem títulos do Tesouro Nacional, que podem ser trocados por dinheiro ou usados para pagar o Instituto Nacional de Seguridade Nacional (INSS) (2015, p. 46).

No que diz respeito aos governos do PT, identifica-se que não houve rupturas com a lógica do FIES da época de FHC, todavia, houve continuidade em sua operacionalidade, subordinando-se aos interesses do capital. Nessa lógica, foi propalada a Portaria Normativa nº 02, de 31 de março de 2008, que articula a distribuição dos recursos do FIES com a concessão das bolsas parciais do ProUni. Assim, os estudantes que obtiverem uma bolsa parcial de 50% poderão adquirir o restante a partir do FIES.

Desse modo, o governo Lula da Silva mostrou estar alinhado aos interesses dos empresários da educação a partir da processualidade do FIES e do ProUni, programas legitimados pelas PPP's, tornando factível, dessa forma, canalizar recursos públicos para as IPES.

[...] O que se presenciou, portanto, no governo Lula da Silva (2003-2010), foi a continuidade da política de Estado da Terceira Via de imputar ao Estado a desobrigação para com as políticas sociais de caráter universalizante, principalmente através da redução de verbas públicas para o seu financiamento e o estímulo ao empresariamento das atividades sociais (AVILA; LÉDA; VALE, 2012, p. 167).

Ao longo do processo de operacionalidade do FIES no governo Lula da Silva, mudanças foram incorporadas no programa, tendo em vista o aprimoramento normativo e operacional do FIES a partir da Lei nº 12.202/10. Essas metamorfoses vivenciadas pelo FIES fortaleceram o setor empresarial e a privatização, bem como a mercantilização da educação superior. Para Avila, Léda e Vale,

A expansão do setor privado mercantil do ensino superior foi reforçada pelas políticas educacionais ensejadas nos dois governos Lula e ampliadas no governo Dilma, como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e seus sucessivos reajustes, no sentido de ampliar a oferta e suprir as demandas do empresariamento da educação superior; do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; e da utilização do ensino a distância (EaD) como via para a democratização do acesso à educação, dentre outros mecanismos (2012, p. 169).

O FIES está alinhado ao discurso de democratização do acesso ao ensino superior, logo, segue a mesma linha ideológica do ProUni, a alocação de recursos públicos nas instituições privadas, jogando pelos ares as fronteiras que separam essas duas esferas. Destarte, o FIES não se trata de algo inovador no rol das políticas engendradas no governo Lula da Silva, contudo, aprofundou-se sua lógica, pois se trata de um mecanismo crucial para os empresários da educação.

Tabela 3 - Evolução dos empréstimos do FIES (2003-2014)

Ano	FIES
2003	1.341.626.724
2004	1.237.629.607
2005	1.305.932.989
2006	1.455.157.896
2007	1.490.535.757
2008	1.699.753.769
2009	1.922.681.718
2010	2.276.285.230
2011	3.052.490.346
2012	3.962.044.038
2013	8.372.431.851
2014	12.528.635.389
2015	17.581.186.531
Δ 2003-2015	1.210,44%

Fonte: Portal Orçamento - Senado Federal; Chaves (2015).

No que concerne ao montante de empréstimos realizados pelos governos petistas para a operacionalidade do FIES, os dados evidenciam a evolução dos recursos públicos canalizados aos estudantes das IPES, como pode ser visto na tabela 3.

De acordo com os dados apresentados, correspondentes ao período de 2003 a 2015, o total de verbas públicas investido no FIES ultrapassou a ordem dos R\$ 58 bilhões, obtendo uma evolução de 1.210,44% nas despesas da União com o FIES. Além disso, os dados mostram que nos últimos dois anos analisados (2014-2015) o governo federal destinou um valor de R\$ 30.109.821.920,00, que, por seu turno, é superior ao valor direcionado nos outros dez anos (2003-2013), que foi de R\$ 28.116.569.925,00. Com efeito, o FIES tem contribuído significativamente para as

IPES. “Com a injeção dos recursos do FIES, as IES privadas têm garantido o pagamento das mensalidades de uma grande parcela de estudantes, o que favorece a expansão desse setor” (CHAVES, 2015, p. 438). Além disso, a política do FIES, nos últimos anos, tem sido intensificada a partir da noção das vagas públicas em instituições privadas.

Compreendendo que o FIES se trata de um programa de financiamento homologado via contratos, é crucial analisar os contratos assinados pelo programa e compreender a lógica expansiva que se efetua nesse programa de investimento público no setor privado.

Conforme os dados da tabela 4, é possível constatar a significativa quantidade de contratos fechados nos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer junto ao setor privado. O FIES fechou 1.754.034 con-

Tabela 4 - Quantidades de contratos fechados - FIES (2011-2014)

Ano	FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) Contratos assinados
2011	154.234
2012	377.719
2013	559.855
2014	374.859
2015	287.367
Total	1.754.034

Fonte: Portal Orçamento - Senado Federal; Chaves (2015).

tratos, um aumento relativo de 86,32%. Com efeito, representa um dado alarmante de repasse de recursos públicos para o setor privado. Contudo, é lícito observar que em 2013 houve um crescimento expressivo na quantidade de contratos fechados, ao passo que nos dois anos seguintes, 2014 e 2015 respectivamente, observa-se uma queda de 48,67%. A despeito da queda de quase 50% dos contratos assinados do FIES, nesse mesmo períodos observa-se um investimento superior ao dos demais anos na operacionalização desse programa.

Em 2018, o ministro da Educação Mendonça Filho anuncia o (novo) FIES, que traz alguns elementos diferentes, entre eles as três modalidades que estruturam o programa de financiamento:

- *Modalidade 1:* É direcionada para os estudantes com renda per capita mensal familiar de até três salários mínimos. De acordo com o programa, a taxa de juros será zero.

- *Modalidade 2:* São vagas voltadas para estudantes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A renda per capita mensal familiar não deverá ser superior a cinco salários mínimos. A taxa de juros, nessa modalidade, será variável, de acordo com a instituição financeira responsável pelo financiamento.

- *Modalidade 3:* São vagas destinadas a todo o Brasil. A renda per capita mensal familiar do estudante não deverá ser superior a cinco salários mínimos. Assim como na modalidade 2, a taxa de juros será variável, conforme a instituição financeira responsável pelo financiamento.

Como se pode observar, a lógica da mundialização do capital está operante por meio da concepção do FIES. O capital bancário e financeiro estão em processualidade no contexto da Educação Superior brasileira. O BM orienta que nos países de capitalismo dependente o nível de ensino em tela deve estar localizado no setor de serviços ofertados pelo mercado. O intento de dilacerar os limites entre o público e o privado está na ordem do dia. O capital produtor de mais-valia se expressa na oferta de educação – mercadoria imaterial – que possui característica produtiva, essencial para os empresários da educação superior.

À guisa de conclusão

A última década expôs, de modo muito claro, o movimento que constitui o processo de mercadorização e mercantilização da educação superior brasileira. Os organismos internacionais, em especial o BM, desde a década de 1990, apontam a (suposta) necessidade do ensino superior ser privado/mercantil nos países de capitalismo dependente.

No Brasil, o processo de mercantilização deu seu pontapé inicial, de modo avançado, a partir do regime civil-militar. Todavia, a partir do governo FHC, o que se vê são grandes investidas para ceder este nível de ensino para o capital. Ora, as políticas de educação superior estão atreladas à lógica do mercado: FIES, ProUni, Inovação Tecnológica, EaD, Sinaes (Enade), atrelado à lógica da *accountability*, e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), entre outros.

O setor privado do ensino superior está estruturado dentro de uma lógica de mercado, a partir da noção de diversificação das instituições, dos cursos e das fontes de financiamento. Os empresários da educação superior, através de compras e fusões de outras IPES, têm conseguido explorar ainda mais esse setor como nicho mercantilista altamente rentável do ponto de vista do capital financeiro. A urgência para se pensar alternativas qualitativamente novas para a universidade brasileira está posta. Educadores, estudantes e movimentos sociais constituem, em suas práxis, ações combativas para os enfrentamentos no cotidiano social. Mudanças são possíveis; nessa acepção, lutar é preciso. **US**

notas

1. Decreto nº 19.851/31, vigente até 1961.
2. Por meio da adesão voluntária, foi possibilitada a isenção do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ) e de três contribuições: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (CONFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).
3. A matéria está disponível em <<http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
4. Naquela oportunidade, o FIES foi criado a partir da MP nº 1.827, de 27 de maio de 1999, sendo, por seu turno, regulado pelas Portarias MEC nº 860, de 27 de maio de 1999, e 1.386, de 15 de setembro de 1999, além de haver reedições. É lícito acrescentar que as verbas do FIES são oriundas, conforme Queiroz (2015, p. 55), “de dotação orçamentária do MEC, retorno de financiamento e recursos de loterias não utilizados pelo antigo Programa de Crédito Educativo - PCE”.
5. Em 25 de junho de 1992, o governo Collor criou o Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC).

- AVILA, S. F. O.; LÉDA, D. B.; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.) **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Novembro de 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B9N6f556vQkkUXJyQU16UDF0NkFLWkNNNjIcTN2WXRYNUIN/view>>. Acesso em: 23 dez. 2017.
- BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP/MEC, 2008.
- CHAVES, V. L. J., AMARAL, N. C. **Política de expansão da educação superior no brasil - O PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado**. *Educação em Revista* Belo Horizonte, vol. 32, n. 4, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- CHAVES, V. L. J. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *ETD. Educação Temática Digital*, v. 17, p. 427-441, 2015.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. **Censo da Educação Superior 2003**. Brasília, DF: Inep, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- _____. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 12 out. 2017.
- _____. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- _____. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- _____. **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas**. Brasília: O Instituto, 2016.

referências

LIMA, K. Dívida pública e educação superior brasileira. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 37, p. 59-72, 2006.

LIMA, K. R. S. O Banco Mundial e a educação Superior brasileira na primeira metade do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D.; **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). **Universidade e Sociedade (Brasília)**, v. 45, p. 44-57, 2015.

ROSA, S. V. L. **Reflexões sobre o ensino superior brasileiro e o papel social da universidade na formação de professores**. XXIV Simpósio Brasileiro/III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/319.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SGUISSARDI, V. **O desafio da educação superior no Brasil**: Quais as perspectivas in Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. Mundialização do Capital, reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 37, p. 1-13, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Nova faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Posfácio. In SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. Ed. Ver. - São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

referências

Movimento Cada Vida Importa: a universidade na prevenção e no enfrentamento à violência no Ceará

Daniele Jesus Negreiros

Psicóloga e Assessora Técnica do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência

E-mail: danielejn@gmail.com

Luciana Martins Quixadá

Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: luciana.martins@uece.br

João Paulo Pereira Barros

Professor da Universidade Federal do Ceará (UFCE)

E-mail: joaopaulobarros07@gmail.com

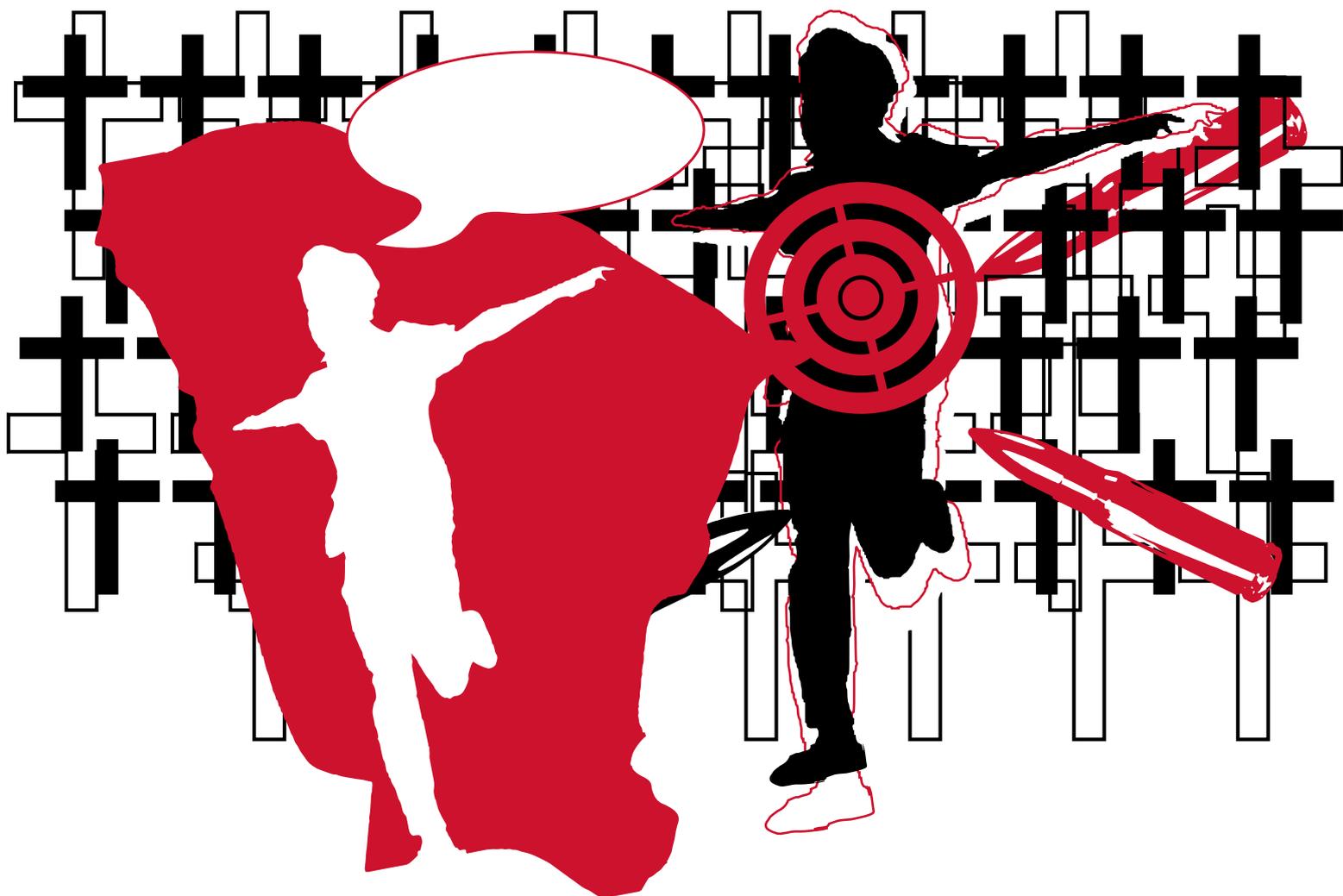
Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar dados atuais da violência letal no estado do Ceará e relatar como grupos acadêmicos têm se implicado na pesquisa e intervenção em torno dessa problemática no contexto cearense. Por fim, objetivamos ainda apresentar algumas ações de grupos específicos que ajudam a compor uma iniciativa maior, denominada "Movimento Cada Vida Importa: a universidade na prevenção e no enfrentamento à violência no Ceará". Este movimento congrega professores, pesquisadores, alunos e demais atores de diversas instâncias sociais para pensar práticas que possam ser alternativas às reações militarizadas do governo estadual e que não têm surtido efeito dentro de um grave cenário de homicídios, especialmente de jovens negros.

Palavras-chave: Universidade. Juventude. Violência. Prevenção.

Introdução

Vivemos, no estado do Ceará, um cenário de grande violência e constante aumento das taxas de homicídio, em especial, da população adolescente, jovem e negra nas periferias. Assim, objetivamos neste artigo apresentar dados atuais dessa problemática e relatar

como grupos acadêmicos têm se implicado na pesquisa e intervenção em torno da violência letal no contexto cearense. Para tanto, além do panorama da situação dos homicídios de adolescentes no Ceará construído pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, traremos também nas próximas seções relatos de experiências de extensão,



de pesquisas e de ações de intervenção desenvolvidas por dois grupos acadêmicos ligados aos cursos de psicologia da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará, respectivamente. Por fim, apresentaremos também a articulação dessas e de outras iniciativas em âmbito acadêmico local em um movimento intitulado “Movimento Cada Vida Importa: a universidade na prevenção e no enfrentamento à violência no Ceará”, no início de 2018.

Essas experiências nos ajudam a refletir sobre os contextos onde a violência se instaura e sobre a ausência de políticas públicas eficazes para combatê-la, a partir de suas causas estruturais, como a segregação espacial de vidas na cidade, a não garantia de direitos fundamentais pela maior parcela da população, o desamparo jurídico e psicossocial às famílias de vítimas da violência letal e a condição de miserabilidade, e não pobreza apenas, nas zonas de maior conflito.

A violência letal contra adolescentes e jovens: dados do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência

O estado do Ceará terminou o ano de 2017 com uma estatística que, no mínimo, deveria gerar uma série de problematizações sobre nossas prioridades sociais e valores civilizatórios: 5.134 pessoas mortas no estado; dessas, 981 eram adolescentes entre 10 e 19 anos, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará (SS-PDS), também monitorados pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA).

Na capital, Fortaleza, esses números chegaram a quase 2.000 pessoas assassinadas, onde 414 eram adolescentes. Número que representa quase 91%

a mais do que os 217 homicídios no ano anterior. Tal extermínio da juventude ficou atrás somente do de 2014, quando 515 meninos e meninas foram mortos na capital do Ceará, como nos mostram os gráficos seguintes.

Segundo estudos do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CEARÁ, 2018), as mortes de adolescentes também são subnotificadas. No *site* da Secretaria da Segurança Pública do estado do Ceará é possível identificar 402 casos registrados sem a informação de idade durante o ano de 2017. Desses, 172 também não têm o nome da vítima. Com isso, é possível termos um número bem superior ao levantamento que aponta 981 assassinatos de adolescentes no Ceará.

O ano de 2018 se inicia e, com ele, nenhuma esperança de alteração desse cenário desolador. Já contabilizamos 941 pessoas que tiveram suas vidas interrompidas nos dois primeiros meses do ano no estado (fonte: SSPDS/CCPHA)¹. Somados a isso, marcamos em nosso histórico mais quatro chacinas no mesmo período descrito acima. No dia 8 de janeiro, quatro pessoas foram mortas na zona rural de Maranguape; no dia 27 do mesmo mês, mais 14 pessoas foram assassinadas em uma festa no bairro Cajazeiras; dois dias depois, dez pessoas morreram na cadeia pública de Itapajé, município localizado a 130 km de Fortaleza; e, por último, no dia 9 de março, sete pessoas foram

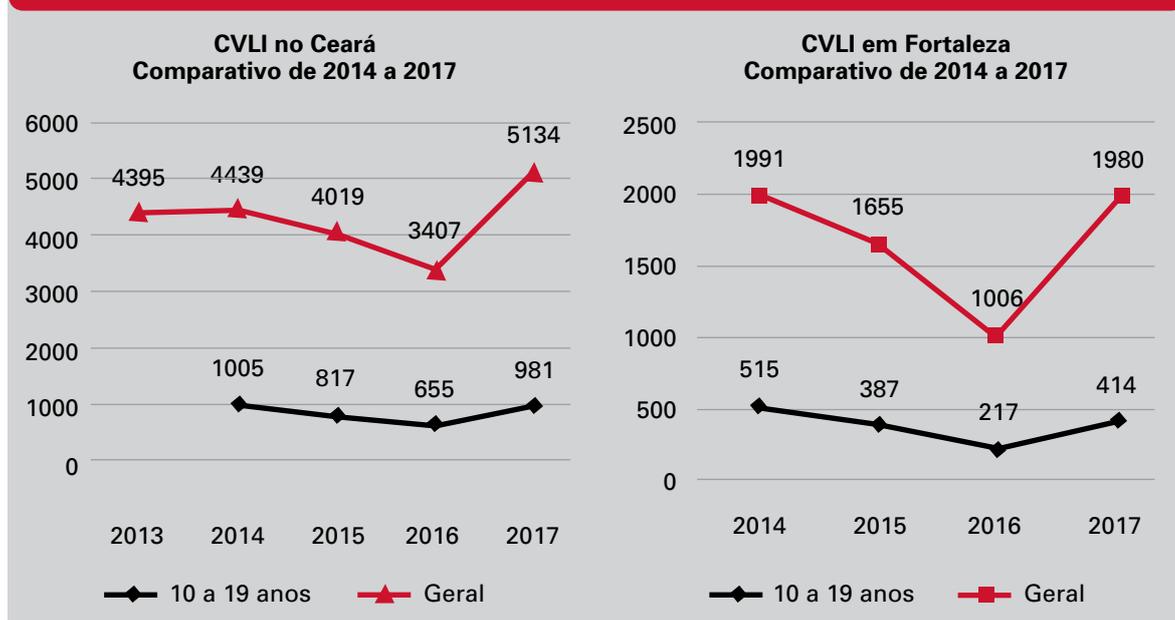
assassinadas em uma série de ataques em dois pontos do Bairro Benfica, situado no centro de Fortaleza.

O aumento dos números absolutos de homicídios e de episódios de morte em massa, como as chacinas, vem acompanhado de um recorte que tem nos chamado atenção: a ampliação expressiva do número de mulheres vítimas da violência letal no estado. Em 2017, foram 364; dessas, 80 eram adolescentes, representando um aumento de 196% de mortes de meninas em relação a 2016, como nos mostram os gráficos seguintes.

Esse aumento expressivo das mortes com vítimas do sexo feminino ainda carece de maior entendimento e compreensão. O importante é não perdermos de vista que as mortes de adolescentes, meninos e meninas, não podem ser naturalizadas; devemos respostas aos familiares, amigos e a todos e todas que sofrem essas duras perdas precoces. Ressaltamos que muitas dessas mortes, por vezes, foram anunciadas: alguns sinais de alerta são emitidos antes, as ameaças existem e levam à morte, desfazendo o ditado popular de que “cão que ladra não morde”. Segundo o relatório da pesquisa do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CEARÁ, 2016, p.136):

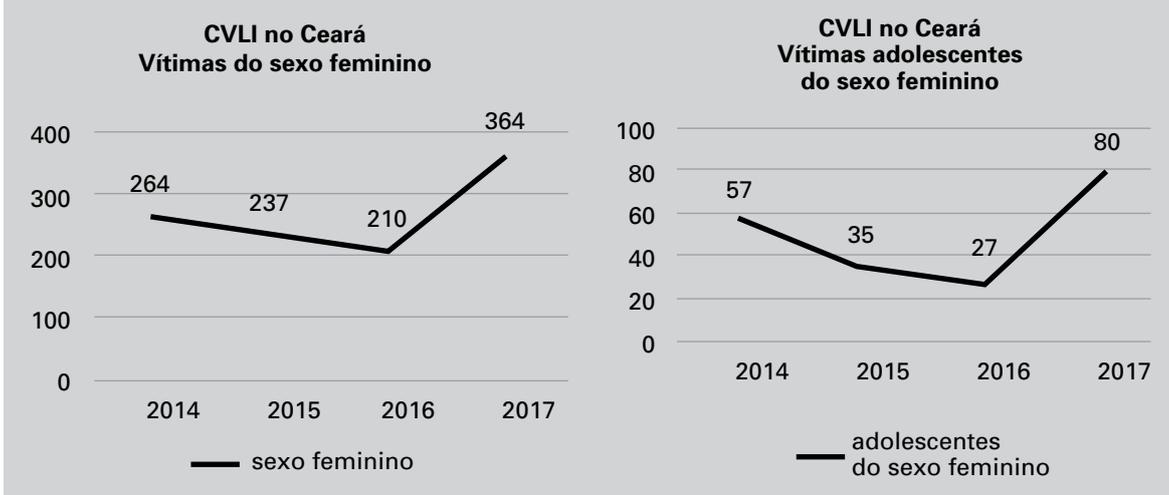
Muitos adolescentes que foram vítimas ou autores de homicídios no Ceará em 2014 e 2015 já tinham sofrido ameaças e atentados, conforme constatou a pesquisa do Comitê Cearense pela

Figura 1: CVLIs no Ceará e em Fortaleza - População geral e adolescentes



Fonte: SSPDS/2017.

Figura 2: CVLIs no Ceará de mulheres e adolescentes do sexo feminino



Fonte: SSPDS/2017.

Prevenção de Homicídios na Adolescência. O levantamento feito junto a familiares das vítimas em Fortaleza revelou que pelo menos 37% dos mortos haviam passado por tentativa de assassinato. Já as entrevistas com os meninos acusados pela morte de outra pessoa apontaram que 56% deles sofreram tentativa de homicídio.

Surge, diante desses números, o seguinte questionamento: quem é a vítima em potencial da violência letal no Brasil? Não seria incomum ouvirmos como resposta: “é o jovem da favela envolvido com droga”. Deparamo-nos com essa reprodução diária na mídia em geral, com especial destaque aos programas policiais que culpabilizam o jovem e o criminalizam por envolvimento com “a droga”, dando, assim, um desfecho simplista à complexidade da situação, mercantilizando e se aproveitando da dor e do sofrimento humano na invasão à vida cotidiana das populações pobres das periferias.

Não são recentes as pesquisas e os estudos que alertavam para a construção desse cenário, caso não houvesse resposta do Estado. Nosso histórico apresentou o agravamento ano a ano dessa situação. Uma expressão dessa realidade mostra-se no Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), que tem como objetivo estimar a mortalidade por homicídio nos anos subsequentes, especificamente na faixa dos 12 aos 18 anos. Fortaleza lidera desde 2012 o primeiro lugar entre as capitais, tendo apresentado, naquele ano, o índice de 9,9 e, em 2014, o índice de 10,94. Tal número significa que, caso não haja nenhuma mu-

dança no contexto de violência, para cada grupo de mil adolescentes que hoje possuem 12 anos, quase 11 não chegarão a completar a maioridade.

A expectativa do IHA é contribuir para o monitoramento do fenômeno da violência letal na adolescência e para a avaliação de políticas públicas orientadas à prevenção (CANO, 2014; CANO; BORGES, 2017). Destarte, o artigo em questão se justifica frente a esse cenário de violência urbana e, sobretudo, de violência letal que atinge principalmente adolescentes e jovens negros e moradores das periferias das grandes cidades.

No que se refere à problemática abordada, temos no Brasil uma crescente evolução da criminalidade violenta em suas diversas manifestações nas últimas décadas, fato que tem atingido a sociedade brasileira de forma “democrática”, por ter na escolha de suas vítimas diversos grupos sociais e faixas etárias. Contudo, se observarmos os dados relativos à vitimização letal, encontraremos um cenário distinto, de forma que a morte violenta intencional se distribui de maneira extremamente seletiva (ATHAYDE, 2005, p. 247):

A vítima letal brasileira típica é jovem, do sexo masculino, tem entre 15 e 24 anos, mora nas vilas, favelas ou periferias das metrópoles e, frequentemente, é negra. Portanto, ainda que haja tantos casos atingindo membros de outros grupos sociais e outras faixas etárias, o alvo estatisticamente mais provável da modalidade mais grave de violência tem idade, cor, sexo, endereço e classe social.

Para o mesmo autor, esse déficit de jovens já deixou sua marca na estrutura demográfica da sociedade brasileira, fenômeno que só se identifica em países que estão em guerra. Logo, o genocídio pelo qual vem passando a população jovem no Brasil merece destaque e foco das ações governamentais e não governamentais.

Diante desse quadro, cabe-nos pensar: de que forma a vida se insere em uma economia da morte? Mbembe (2006), autor que busca construir uma epistemologia africana e, em sua teoria da Necropolítica, define a soberania como o poder de dar a vida ou a morte que dispõem os dirigentes africanos sobre seu povo. O autor descreve a vida pós-colonial como um lugar em que o poder difuso, nem sempre estatal, insere a economia da morte, suas relações de produção e poder².

Os elementos que formam o mosaico da violência não findam no evento morte e tampouco começaram nele: a morte é um processo e outros tipos de violência a compõem. Em pesquisa recente, realizada pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, que ouviu 224 famílias de adolescentes assassinados em sete cidades cearenses, obteve-se, dentre os resultados, que em Fortaleza (N=146) 64% dos adolescentes mortos também tiveram amigos assassinados, “[...] como também que a maioria dos adolescentes (73% em Fortaleza) morreu no próprio bairro.

Os elementos que formam o mosaico da violência não findam no evento morte e tampouco começaram nele: a morte é um processo e outros tipos de violência a compõem. Em pesquisa recente, realizada pelo Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência, que ouviu 224 famílias de adolescentes assassinados em sete cidades cearenses, obteve-se, dentre os resultados, que em Fortaleza (N=146) 64% dos adolescentes mortos também tiveram amigos assassinados, “[...] como também que a maioria dos adolescentes (73% em Fortaleza) morreu no próprio bairro. Esses bairros apresentam infraestrutura e serviços precários, tornando a segregação urbana um fator que contribui para a vulnerabilidade à violência letal intencional” (CEARÁ, 2016, p. 519).

Tais informações nos levam a considerar que esse cenário catastrófico faz parte de um processo de negligência e de desprezo à vida de parte da população pelo Estado e pela sociedade, que não têm encontrado soluções eficazes e, de modo geral, utilizam uma lógica repressiva, pautada na política de criminalização e hiperencarceramento como “solução” aos problemas de segurança pública, fadada ao erro, ao retrocesso e ao aprofundamento das desigualdades sociais. Ações baseadas em políticas públicas em grande escala e com qualidade não vieram e a negação dos direitos passa a ser uma constante na vida desses meninos e meninas.

De acordo com o relatório intitulado *Cada Vida Importa*, do Comitê Cearense pela Prevenção dos Homicídios na adolescência, “a fragilidade dos vínculos familiares ou afetivos, a deficiência ou insuficiência de serviços e equipamentos públicos, o abandono ou evasão escolar são recorrentes nas histórias de adolescentes envolvidos com a violência letal (CEARÁ, 2016, p. 75)”.

Nesse ensejo, encerrando de forma não menos trágica essa exposição, temos que 57% da população, segundo o 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, acreditam que “bandido bom é bandido morto”. Daí, é possível avaliar o grande desafio em disputarmos concepções pautadas na defesa dos Direitos Humanos e no direito à vida desse público.

Ciranda de palavras: contação de histórias e produção subjetiva

Apresentamos aqui algumas narrativas e situações observadas no projeto de extensão “Ciranda de Palavras”, do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará, em parceria com o Movimento de Saúde Mental e Comunitária do Bom Jardim (MS-MCBJ), na cidade de Fortaleza-CE. Importa dizer que o bairro do Bom Jardim apresenta um dos mais altos índices de violência e criminalidade da capital cearense, de acordo com o Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza - Perfil da SER V.

Essa atividade de extensão tem como objetivo viabilizar um espaço de escuta de crianças e jovens (um público de 15 sujeitos entre 8 e 16 anos), bem como o

incentivo de práticas de leitura para esse público, pois compreendemos que essas práticas podem contribuir para a superação de práticas discursivas de dominação, mediante as quais a criança e o jovem não exprimem seu potencial criativo e transformador, apesar da condição de extrema pobreza, violência e precariedade urbana onde vivem.

A metodologia desse projeto, portanto, tem como objetivo proporcionar às crianças e aos jovens um espaço semanal de debate, de fala e escuta, através do qual a linguagem com sua função mediadora possa favorecer a organização das formas de perceber as vivências cotidianas desse público, tanto no âmbito individual, como familiar e comunitário, bem como promover momentos de contato desse público com o universo das histórias infanto-juvenis, que narram afetos próprios da condição humana, contribuindo para o desenvolvimento de uma subjetividade mais fortalecida e organizada.

Essa produção de subjetividade, segundo Guatarri e Rolnik (2013), ocorre justamente na interface entre as esferas individuais e coletivas, sendo a subjetividade um “agenciamento coletivo de enunciação” (GUATARRI; ROLNIK, 2013, p. 39). Ela não se situa no campo individual, mas sim no registro do social, onde são produzidas as enunciações e as práticas discursivas. É na relação com o outro do discurso que o sujeito se constitui enquanto tal.

Esses autores compreendem que para uma transformação dos antagonismos sociais e pela luta da reapropriação dos meios de produção e de expressão política importa se deter não apenas no campo da economia política, mas também da economia subjetiva, pois, em uma esfera micropolítica situa-se a produção da subjetividade e qualquer revolução em nível macropolítico implica essa produção (GUATARRI; ROLNIK, 2013).

As narrativas apresentadas aos sujeitos participantes dessa ação, bem como aquelas que eles constroem nesse espaço, compõem um universo discursivo através do qual se busca que eles ressignifiquem suas experiências e as concepções de si e de suas relações familiares e comunitárias, na tentativa de superação de determinadas situações de violência e exclusão.

Situações essas observadas e narradas inúmeras vezes pelas crianças e jovens atendidos no projeto.

Por exemplo, no início, eles escolheram uma história que falava sobre o medo da diferença, do que nos causa estranhamento, e eles disseram que já sentiram muitas vezes que as pessoas tinham medo deles, que achavam que eles iriam assaltar ou agredir: “Dia desses eu tava (sic) passando em frente a uma parada de ônibus e as mulher (sic) lá seguraram logo as bolsas, achando que eu ia roubar. Eu ia roubar não, tia, tava (sic) só passando! É ruim isso” (A., 16 anos). “Isso acontece comigo também, tia. É só porque eu sou preta e pobre” (T., 10 anos).

Aqui, o Outro como inimigo ou “objeto enlouquecedor” é inventado, não apenas como negatividade, mas como inferioridade frente ao Eu (MBEMBE, 2017). Essa diferença tomada como negativa, criada e estigmatizada através do medo é produto de um processo de exclusão do excedente dentro do sistema de direitos, no qual desde seus primórdios nem todos são incluídos. Haja vista a reflexão lançada por Mbembe (2017, p. 71) sobre o sistema democrático:

Aqui, o Outro como inimigo ou “objeto enlouquecedor” é inventado, não apenas como negatividade, mas como inferioridade frente ao Eu (MBEMBE, 2017). Essa diferença tomada como negativa, criada e estigmatizada através do medo é produto de um processo de exclusão do excedente dentro do sistema de direitos, no qual desde seus primórdios nem todos são incluídos.

É possível que as democracias sempre tenham tido escravos – um conjunto de pessoas que, de uma maneira ou outra, sempre foram consideradas estrangeiras, um excedente populacional indesejável do qual sonhamos desembaraçar-nos e, como tal, ‘total ou parcialmente privado de direitos’.

Em outro encontro, quando foi lido um livro que falava sobre amor e amizade (tema pedido pelos jovens), um deles disse: “Na minha casa não tem amor. Acho que eu nunca senti amor” (M., 13 anos). Ele morava com a mãe e a avó, além disso, não conhecia o pai, pois este havia abandonado a mãe grávida de M. Ele relatou que, no dia anterior, a mãe não encontrou dinheiro na bolsa. Daí, ela e a avó, segundo ele,

acusaram-no de roubo e falaram coisas muito ruins. “Eu senti uma revolta muito grande e saí de casa antes de fazer uma besteira. Eu quase que faço uma besteira, mas eu me segurei” (M., 13 anos). Ele disse que depois a mãe achou o dinheiro e o procurou para pedir desculpas, mas que a avó não se desculpou e isso o deixou muito magoado. M. também relatou situações de maus-tratos que sofria em casa. Apesar disso, ele disse que estava feliz porque conseguiu controlar sua fúria e não havia feito nenhuma “besteira” (sic).

M. parecia caber no estereótipo do “criminoso”: jovem, negro e da periferia. O imaginário que o incriminava dentro da própria família lhe causou revolta. Além disso, sabemos que alguns discursos, em uma teia de poderes discursivos, não têm o mesmo valor (FOUCAULT, 2009; 2016). A verdade que M. apresentava, ao dizer da sua inocência, importava menos que a verdade produzida pelas acusações da

Em se tratando de um território de risco social e violência, vale dizer que houve um período em que o projeto foi suspenso por algumas semanas, já que havia um sério conflito entre facções nessa região do Bom Jardim, mas, depois, a equipe do Ciranda de Palavras decidiu retornar, em solidariedade às crianças e jovens daquele lugar, pois, para estes, não havia a opção de suspender a vida nesse território.

mãe e da avó e ele sabia disso, tanto que decidiu sair de casa como ato de resistência. Tudo se resolveu apenas quando um fato concreto desmascarou as fantasias das duas mulheres. Trata-se aqui de um clássico exemplo de violência simbólica vivida por muitas crianças e jovens, em especial em famílias que já sofrem situações também de desamparo institucional e social.

Em se tratando de um território de risco social e violência, vale dizer que houve um período em que o projeto foi suspenso por algumas semanas, já que havia um sério conflito entre facções nessa região do Bom Jardim, mas, depois, a equipe do Ciranda de Palavras decidiu retornar, em solidariedade às crianças e jovens daquele lugar, pois, para estes, não havia a opção de suspender a vida nesse território.

Muitos deles, mesmo morando em uma cidade litorânea como Fortaleza, nunca tinham visto o mar e, por isso, o grupo resolveu levá-los à orla marítima e a um centro cultural também localizado nessa região, conhecidamente frequentada por turistas e pela população economicamente privilegiada. Então, G., 14 anos, percebeu que havia sido muito longo o trecho do Bom Jardim até a praia (cerca de 1h30, em virtude também do trânsito) e disse: “Aqui é só pra gente chique. Onde nós mora (sic) é favela. Aqui num é pra nós não! (sic)”. Nesse caso, a categoria de círculos de separação trazida por Mbembe (2017) nos aponta um caminho para analisar esta narrativa.

Quando Mbembe (2017) fala de um sistema democrático que, na prática, se sustenta mediante a invenção de territórios de exclusão e corpos excluídos de direitos, isso nos remete à distância espacial entre as regiões da cidade com infraestrutura urbana e política para garantia de direitos a uma parcela da população – por exemplo, a orla marítima de Fortaleza – e as regiões nas quais tudo falta ou onde o que existe são violações de direitos básicos – por exemplo, o bairro do Bom Jardim. Este autor afirma ainda que esse sistema de *apartheid* é da ordem do desejo, pois é pautado nas fantasias da separação e do extermínio do Outro, carregado de negatividade pela figura do Eu. Fantasias, podemos dizer, através das quais se desenvolvem as fronteiras de uma cidade, os limites entre as vidas legítimas e as demais.

Experiências de Pesquisa e Extensão do VIESES-UFC em periferias de Fortaleza

Apresentamos, nesta seção, algumas experiências de investigação e extensões desenvolvidas em Fortaleza pelo “VIESES - Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação”. Destacaremos, ainda, algumas produções acadêmicas oriundas dessas experiências, com a finalidade de expor de que modo a problemática dos homicídios de adolescentes e jovens já vem sendo pautada na universidade em âmbito local.

O VIESES - Grupo de Pesquisas e Intervenções sobre Violência, Exclusão Social e Subjetivação é um

Programa que nasceu em abril de 2015. Ligado ao Departamento de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFC (linha Processos Psicossociais e Vulnerabilidades Sociais), promove ações de médio e longo prazos que articulam pesquisa, extensão e ensino, com vistas primordialmente à produção de intercessões entre a universidade e outros agentes sociais.

O VIESES/UFC pretende operar como dispositivo de problematização dos modos de subjetivação contemporâneos em suas conexões com: (1) expressões de violência, relações de poder e dominação que se inscrevem no cotidiano das práticas sociais; (2) políticas públicas, direitos humanos e práticas institucionais em campos diversos, como saúde, assistência social, justiça e educação; (3) práticas de captura e resistência no âmbito dos movimentos sociais voltados ao enfrentamento das diversas expressões da violência; e (4) micropolíticas e pesquisa-intervenção em Psicologia em contextos de violência. O VIESES/UFC apresenta caráter transdisciplinar, estabelecendo interlocuções com a Psicologia Social a partir de seus diálogos com estudos de Foucault, Deleuze, Guattari, Agamben, Mbembe, Arendt e Butler, bem como de autores de áreas afins que seguem caminhos investigativos semelhantes nos estudos da violência e das práticas de poder, dominação, resistência na contemporaneidade e modos de subjetivação. Suas atividades transversalizam campos como Direitos Humanos, Saúde, Assistência Social, Educação e Justiça.

Composto por equipe formada por estudantes de graduação e pós-graduação, o VIESES-UFC realiza, desde 2015, uma pesquisa guarda-chuva intitulada “juventude e violência urbana: cartografia de processos de subjetivação na cidade de Fortaleza-CE”. Trata-se de uma pesquisa-intervenção que tem, especificamente, enfocado, sob um prisma psicossocial, a problemática dos homicídios de adolescentes e jovens, bem como relações tecidas em práticas sociais da cidade entre juventude e violência urbana que têm constituído certas juventudes pobres, negras e periféricas como “morríveis”, isto é, submetidas a formas de dominação que as inviabilizam ou subalternizam suas condições de vida, e “matáveis”, ou seja, alvos de extermínios que quase não geram comoção social e responsabilização. A pesquisa também tem abordado

implicações das dinâmicas da violência armada e das práticas institucionais de segurança pública nos cotidianos e modos de subjetivação de juventudes periféricas, apontando continuidades e descontinuidades desses processos, tomando como analisadores desses processos as repercussões das repactuações e novas conflitualidades entre grupos que disputam os mercados ilegais de drogas e armas, bem como algumas das principais chacinas ocorridas na capital, como a “Chacina do Curió” ou “Chacina da Grande Messejana”, na perspectiva de sujeitos inseridos na periferia, e as narrativas produzidas pelos meios de comunicação locais sobre esses acontecimentos.

A pesquisa guarda-chuva supramencionada tem se ramificado em pesquisas-intervenções específicas desenvolvidas por pós-graduandos do VIESES-UFC nas periferias da cidade. Algumas delas têm como foco específico a questão das dinâmicas psicossociais ligadas à intensificação dos homicídios de adolescen-

O VIESES/UFC pretende operar como dispositivo de problematização dos modos de subjetivação contemporâneos em suas conexões com: (1) expressões de violência, relações de poder e dominação que se inscrevem no cotidiano das práticas sociais; (2) políticas públicas, direitos humanos e práticas institucionais em campos diversos, como saúde, assistência social, justiça e educação; (3) práticas de captura e resistência no âmbito dos movimentos sociais voltados ao enfrentamento das diversas expressões da violência; e (4) micropolíticas e pesquisa-intervenção em Psicologia em contextos de violência.

tes e jovens, ora sob a perspectiva de profissionais de políticas sociais que atuam em territórios com elevadas taxas de homicídios, ora sob o ponto de vista de jovens inseridos nesses espaços, ora destacando suas implicações nos modos de viver de familiares de jovens assassinados e, mais recentemente, analisando também a morte de mulheres nas dinâmicas da violência urbana na capital cearense à luz de um prisma interseccional. Outras sub-pesquisas têm se debruçado nas trajetórias de vida de adolescentes a quem se atribui o cometimento de ato infracional, destacan-

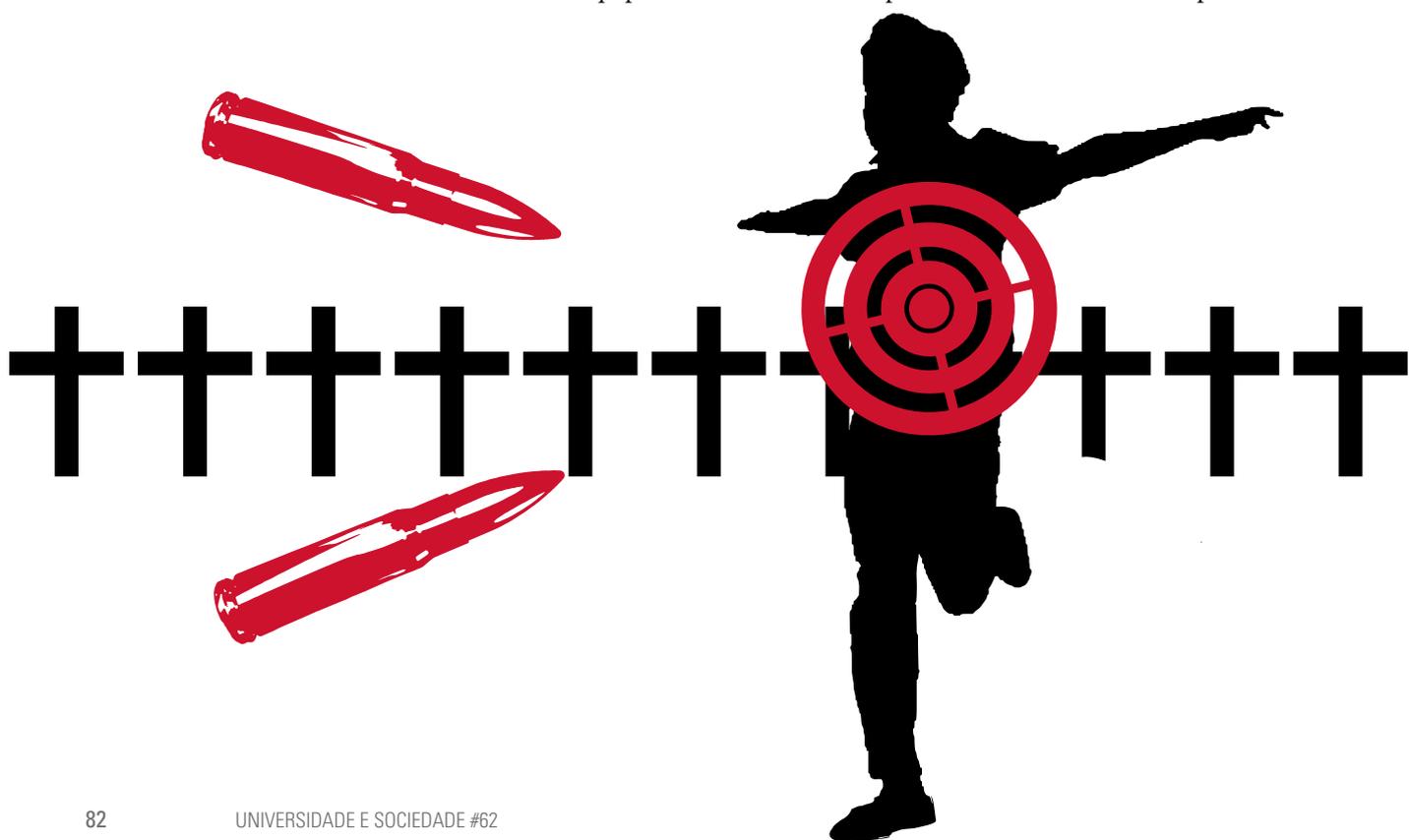
do como percebem o recrudescimento dos conflitos territoriais na cidade, as narrativas sobre violência institucional vividas por esses jovens, processos de criminalização e estigmatização que atravessam suas trajetórias socioinstitucionais, compondo dispositivos de produção do “sujeito infrator”, e dinâmicas de inscrições subalternas de juventudes periféricas no tráfico de drogas que constitui tais juventudes como “descartáveis”, sob o ponto de vista do tráfico, e uma das principais personificações da figura do “inimigo público”, sob o ponto de vista do imaginário social e das forças militarizadas de segurança pública.

Como desdobramento de suas atividades de pesquisa, o VIESES vem desenvolvendo três projetos de extensão nas quatro regiões da periferia da cidade de Fortaleza com as mais elevadas taxas de homicídio, segundo dados da SSPDS de 2017: Barra do Ceará, na Regional I, Jangurussu, na Regional VI, e Mondubim e Bom Jardim, na Regional V, a partir de diversas parcerias.

Um dos projetos de extensão, chamado “Re-Tratos da Juventude”, aborda direitos humanos e modos de subjetivação juvenil, enfocando a temática dos homicídios na adolescência e juventude, a partir de rodas de conversas e oficinas com jovens inseridos nesses territórios e profissionais que atuam com jovens e familiares de jovens. Ele é desenvolvido em parceria com a Rede Cuca, em seus três equipamentos, com

o Projeto Luta Viva, do Fórum DCA, e, desde o final de 2017, com a Rede Acolhe, da Defensoria Pública do Estado do Ceará, visando desenvolver ações de prevenção de homicídios junto a jovens que tiveram amigos assassinados e ações de apoio psicossocial a famílias de adolescentes e jovens vítimas de homicídios.

O outro projeto de extensão, intitulado “Histórias Desmedidas: trajetórias juvenis em outros riscos”, enfoca, em uma de suas frentes, trajetórias e perspectivas de vida de adolescentes autores de ato infracional, em cumprimento de medida socioeducativa, particularmente as de meio aberto, como a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), a partir de oficinas temáticas e do acompanhamento do Plano Individual de Atendimento (PIA) a esses adolescentes. Com este projeto, sobretudo a partir da escuta de suas trajetórias e da reflexão sobre temas ligados à cidadania e direitos humanos, busca-se fortalecer as perspectivas de responsabilização juvenil preconizadas no ECA e no SINASE, a construção de ressignificações da relação dos jovens participantes com a violência, bem como a criação de perspectivas singulares de vida com esses jovens diversa aos processos de sujeição criminal. Entre 2016 e 2017, essa frente se deu junto aos Cucas Barra do Ceará e Mondubim, envolvendo adolescentes em cumprimento de PSC encaminhados pelo Centro de Referência Especializado da As-



sistência Social (CREAS). Na outra frente, essa ação de extensão procura incidir técnica e politicamente no sistema socioeducativo local, colaborando com monitoramentos e recomendações realizados por entidades de defesa de direitos de crianças e adolescentes, bem como com a atualização de referências técnicas para atuação profissional nesse contexto. Em 2017, essa frente do projeto se desenvolveu colaborando com o IV Monitoramento do Sistema Socioeducativo do Fórum DCA e também colaborando com o CREPOP, do Conselho Regional de Psicologia (CRP-11), na atualização de Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo em Medidas Socioeducativas de Meio Fechado.

O terceiro projeto de extensão, denominado “EntreTantos: conversações sobre violências contra jovens”, visa, por um lado, mapear práticas de resistência à violência urbana produzidas por coletivos juvenis, movimentos sociais e organizações não governamentais que atuam com jovens e, por outro, criar ou potencializar discussões e intervenções em torno da violência urbana envolvendo jovens na articulação de coletivos juvenis, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Em 2016 e 2017, o projeto se desenvolveu na Região do Jangurussu, conhecendo diversos coletivos juvenis locais. No último ano, também participou de eventos organizados por coletivos, como a Marcha da Periferia, e colaborou na construção de dispositivos de articulação de coletivos, como o Fórum Popular de Segurança Pública do Ceará. Desenvolveu também parceria com o Comitê Cearense pela Desmilitarização da Polícia e da Política e com a Anistia Internacional na produção de rodas de conversações sobre violência contra jovens junto a coletivos do Jangurussu e outros territórios.

Considerando apenas a atuação dos três projetos de extensão, apenas no ano de 2017, o VIESES-UFC abrangeu um público alvo direto de mais de 1000 pessoas, o que atesta o impacto quantitativo de suas ações e a relevância de suas parcerias. Além disso, destacamos indícios de repercussões qualitativas das ações propostas, as quais atuaram na problematização de dispositivos necropolíticos que fortalecem a naturalização do extermínio de juventudes negras, pobres e inseridas nas margens urbanas da cidade. Para tanto, todas as ações acima citadas, seja com

adolescentes/jovens, profissionais ou familiares, procuraram colaborar na potencialização de narrativas sobre juventude e violência que afirmassem noções de direitos humanos onde coubessem mais humanos e para as quais cada vida importe de fato.

No que diz respeito às atividades de ensino-formação, o VIESES-UFC vem promovendo grupos de estudos, seminários temáticos e ciclos de debate que abordam questões envolvendo violência, exclusão social, juventude, direitos humanos, políticas públicas e modos de subjetivação. De 2015 a 2018, foram seis Ciclos de Debate, abordando respectivamente os seguintes temas: Extermínio de Adolescentes e Jovens, Política sobre Drogas, Direitos Humanos e Juventude, Juventude, Mídia e Violência, Gênero, Violência e Resistências Juvenis, Violência Institucional contra Adolescentes e Jovens, Racismo e Juventude. Vimos realizando também quatro grupos de estudo:

As atividades de pesquisa, extensão e ensino supramencionadas permitiram algumas reflexões até aqui. Primeiramente, mostram como juventudes periféricas seriam uma espécie de vitrine das tensões sociais e sintagmas da violência, corroborando com o que escrevem Diógenes e Sá (2011).

“Psicologia, Direitos Humanos e Políticas Públicas”, “Poder, Dominação e Violência: contribuições genealógicas de Michel Foucault”, “Pesquisa-Intervenção com juventudes em contextos de violência” e “Bio/Necropolítica: diálogos entre Foucault, Agamben e Mbembe”. Ainda no campo da formação, o VIESES-UFC integrou a equipe de organização do VII JUBRA, contribuindo para a abordagem da questão da violência urbana envolvendo jovens.

As atividades de pesquisa, extensão e ensino supramencionadas permitiram algumas reflexões até aqui. Primeiramente, mostram como juventudes periféricas seriam uma espécie de vitrine das tensões sociais e sintagmas da violência, corroborando com o que escrevem Diógenes e Sá (2011). Nesse contexto de maior destaque às problemáticas relativas a essa categoria social, temos assistido, tanto ao fortalecimento de discursos reacionários marcados pela

desqualificação da questão dos direitos humanos, quanto à disseminação de respostas reducionistas, de intensificação de militarismos e lógicas punitivo-penais, a desafios envolvendo os diversos segmentos juvenis. Alguns exemplos desse trato conservador são: o recrudescimento da criminalização e do encarceramento de determinadas juventudes; a medicalização e judicialização das condutas juvenis; e a “guerra às drogas” como dispositivo bio-necropolítico.

No contexto de exacerbação da violência armada, assistimos a um perverso regime de (in)visibilidade envolvendo essas juventudes periféricas. Por um lado, são invisibilizadas juventudes negras e pobres, habitantes, em sua maioria, das margens urbanas, em sua condição de sujeitos de direito e vítimas de históricas desigualdades. Por outro lado, hipervisibilizam-se tais segmentos juvenis como algozes da violência, pondo-os, dessa maneira, na ordem dos discursos e na agenda legislativa e governamental. Efeito desses regimes de (in)visibilidade são silenciamentos e sujeições de diversas experiências juvenis, por meio de tecnologias cada vez mais sofisticadas de governamentalidade, que, como nos indica Mbembe (2017),



articulariam disciplina, biopolítica e necropolítica.

Discutimos em nossos trabalhos como a escala de homicídios desse segmento é um dos principais elementos da complexa maquinaria social voltada ao governo de populações negras e territórios pauperizados e estigmatizados. Temos posto em análise processos de “sujeição criminal” (MISSE, 2015) de juventudes negras e pobres no estado do Ceará, tendo como uma de suas principais expressões a produção psicossocial da figura do jovem “envolvido”, isto é, supostamente inscrito na dinâmica do tráfico de drogas nas margens urbanas, como “sujeito matável” (BARROS; BENÍCIO, 2017; BARROS; BENÍCIO; PINHEIRO, 2017; BARROS *et al*, 2017).

A partir das relações entre violência, biopolítica e governamentalidade, mediante a emergência das tecnologias de poder características do que Foucault (2008) cunhou de “dispositivos de segurança”, uma das questões que temos perscrutado na pesquisa é a seguinte: o que há em comum entre a ampla parcela de jovens que morrem vítimas de homicídios? Tentando cartografar o campo de forças que elege corpos jovens, negros e periféricos como alvos precípuos de crimes violentos letais e intencionais, vimos destacando que, ao radicalizar o projeto foucaultiano acerca da biopolítica, Giorgio Agamben (2009), ao se reportar à imagem do campo de concentração para discutir o paradigma político da modernidade, permite entendermos que as favelas, os assentamentos precários, onde se concentram a maior parte dos homicídios, as prisões e outros estabelecimentos de privação de liberdade são espécies de campos de concentração contemporâneos: continuam habitados por sujeitos que atualizam a figura do Homo Sacer, que, segundo as reflexões agambenianas, é matável, à revelia de normas jurídicas e processos legais, tendo em vista a destituição de seu estatuto político e sua dignidade moral (BARROS; BENÍCIO, 2017; BARROS *et al*, 2017; BARROS; BENÍCIO; PINHEIRO, 2017).

Algo recorrente, durante nossas pesquisas-intervenções, tem sido a produção cotidiana da figura psicossocial do “envolvido” como vida não passível de luto (BUTLER, 2015). Como descrevem Barros *et al* (2018): “em linhas gerais, os jovens da periferia sofrem com processos de classificação em relação ao

seu envolvimento, possível envolvimento ou suspeita de envolvimento” (p. 122). Diante disso, ao pensarmos a articulação entre racismo de estado e estado de exceção, dialogando com Mbembe (2017), reportamo-nos à criação da figura do “inimigo ficcionalizado”: um outro que ameaça a própria vida e segurança dos demais, encarnado, sobremaneira, no Brasil, num amplo contingente de jovens negros, pobres, moradores de periferias urbanas, que, usando as discussões Mbembeanas, seriam espécies de “escravos contemporâneos”, destituídos da própria humanidade, logo, sem estatuto político. “Morreu porque era envolvido”. Costuma ser este o argumento corrente diante de notícias sobre a morte de jovens negros nas favelas brasileiras e em chacinas no Ceará, atualizando racismos de estado e lógicas de separação e diferenciação que sempre acompanharam o trabalho colonial, conforme sustenta Mbembe (2017). Essa lógica revela um deslocamento psicológico-moral na trama da violência urbana, fazendo com que a culpa seja sempre do morto, coisificado e transformado em “anormal”, jamais da maquinaria de guerra que diariamente ceifa tais vidas tidas como “desimportantes”.

O extermínio das figuras contemporâneas do *homo sacer* (sujeito matável) no Brasil, personificadas por juventudes negras, em suas articulações com a necropolítica já discutida alhures, também evidencia um corte que hierarquiza territórios que devem ser protegidos na cidade e territórios que se constituem atualização das colônias, como se refere Mbembe (2017), onde guerra e paz não se separam e normas jurídicas não se aplicam. Do ponto de vista dos diálogos da Psicologia Social com os autores já aludidos, sustentamos aqui que os homicídios de jovens, em tempos em que vemos uma necropolítica se articular a tecnologias disciplinares e de regulação biopolítica, respaldam-se em uma complexa e perversa trama de saber-poder-subjetivação em torno de certas juventudes negras e pobres, assujeitadas por mecanismos de criminalização e as mais diversas exclusões, ora por estratégias de segregação, ora por táticas de inclusões excludentes, a céu aberto (BARROS, ACIOLY e RIBEIRO, 2016; BARROS *et al*, 2017).

Tais reflexões reafirmam que os homicídios de jovens são, hoje, uma das principais expressões do racismo e de como segue em curso o genocídio des-

sa população. Mbembe (2017), em seu texto chamado “saídas da democracia”, afirma que vivemos um “mito da democracia”, que a associa com pacificação e que tenta esconder sua face violenta, sendo que essa violência que se tenta esconder se expressa sistematicamente nas colônias contemporâneas, constituindo o que ele chama de “democracia do escravos”.

Considerações finais: “Movimento Cada Vida Importa” e a universidade na prevenção e no enfrentamento à violência

Diante dessas narrativas de exclusão e violência que já vinham sendo objeto de pesquisas e intervenções por grupos acadêmicos específicos, dos dados levantados pelo Comitê e das quatro chacinas ocorridas no Ceará de janeiro a março de 2018, um grupo de professores, pesquisadores, alunos e demais pessoas de diversos grupos sociais decidiram unir forças para fortalecer, na universidade, mobilizações em

O extermínio das figuras contemporâneas do *homo sacer* (sujeito matável) no Brasil, personificadas por juventudes negras, em suas articulações com a necropolítica já discutida alhures, também evidencia um corte que hierarquiza territórios que devem ser protegidos na cidade e territórios que se constituem atualização das colônias, como se refere Mbembe (2017), onde guerra e paz não se separam e normas jurídicas não se aplicam.

torno da prevenção e do enfrentamento à violência, em especial na cidade de Fortaleza, que aumenta a cada dia e tem na militarização das periferias e na política crescente de encarceramento as principais respostas do governo estadual.

Para nós, esse modelo de enfrentamento reacionário à violência instaurada não é garantia de sua superação, pois não atende ao combate de suas causas estruturais, tais como o desamparo legal e social, a escassez e precariedade de espaços de lazer, a falta de um melhor e mais justo sistema de acesso à saúde e à educação e pouco acesso às benesses naturais, artísticas e culturais.

Somos um coletivo da sociedade civil, mas, em especial, com grande representatividade dos corpos docente e discente de cerca de 40 grupos, laboratórios e núcleos, de 15 Instituições de Ensino Superior (IES) do Ceará (UFC, UECE, UNIFOR, UniFanor, UniChristus, Uni7, Estácio Fic, URCA, IFCE, Unilab e Fatece), Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Bahia (UFBA) e Rio de Janeiro (UFRJ), em que todos assinaram um manifesto de repúdio à violência e de solidariedade às famílias das vítimas de várias chacinas ocorridas desde o início de 2018 e que vêm participando das demais propostas e atividades do movimento.

Desse modo, buscamos desenvolver diversas ações coletivas entre diferentes espaços acadêmicos, no intuito de promover o debate sobre as condições em que a violência é engendrada. Para tanto, uma forte campanha produziu uma intensa agenda de atividades, especialmente durante o período de 24 a 28 de fevereiro de 2018, em que foram realizados mesas-redondas, oficinas, rodas de conversa, leitura e debate sobre o manifesto nas salas de aula e nos seminários de abertura dos semestres das universidades e faculdades envolvidas, artigos e entrevistas para rádios e jornais do Ceará. Vale ressaltar que tentamos garantir, em cada uma dessas ações, a participação conjunta de representantes das diversas instituições que compõem esse coletivo, com o objetivo de promover a troca entre os saberes produzidos pelas práticas acadêmicas desses representantes no que se refere à prevenção e ao enfrentamento da violência. De lá para cá, esse movimento tem crescido com a inserção de novas parcerias e estamos produzindo um calendário de atividades para todo o ano de 2018.

Até a escrita deste artigo, já foram realizados dois seminários, com os seguintes temas: “Movimento Cada Vida Importa: a universidade na prevenção e enfrentamento à violência no Ceará” e “Impactos das desigualdades sociais e da violação de direitos na produção da violência urbana”, na Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Universidade Federal do Ceará (UFC), respectivamente. O terceiro seminário, já agendado, será realizado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com o tema “Desafios para superação da violência: insegurança, extermínio da juventude negra e direito à cidade”.

Além disso, o Movimento tem buscado a publicação do problema da violência no Ceará e em Fortaleza por meio de entrevistas em rádios e em outros meios de comunicação, como também houve a abertura de uma página no Facebook e no Instagram para a divulgação das ações realizadas.

O grupo integrante tem se reunido quinzenalmente para planejamento de atividades e mobilização de profissionais de psicologia, que estão disponibilizando um atendimento semanal gratuito para familiares de vítimas de violência letal.

Defendemos que a universidade, como espaço de reflexão crítica e produção do saber, deve romper seus muros e se aliar à vida social, propondo estratégias de investigação e de intervenção à violência cotidiana, letal e simbólica, pautando suas práticas na defesa dos direitos e do acesso ao conhecimento também para a população das periferias. São vidas que valem tanto quanto as demais, pois nossa luta reconhece que cada vida importa. **US**

notas

1. CVLIs até o dia 7 de março de 2018.
2. Tradução livre.

- AGAMBEN. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ATHAYDE, C. et al. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- BARROS, J. P. P.; ACIOLY, L. F.; RIBEIRO, J. A. D. Re-Tratos da juventude na cidade de Fortaleza: direitos humanos e intervenções micropolíticas. **Revista de psicologia**, v. 7. n. 1, 84-93. 2016.
- BARROS, J. P. P.; BENÍCIO, L. F. S. Eles nascem para morrer: análise psicossocial de homicídios de jovens na cidade de Fortaleza. **Revista de Psicologia**, V. 8, n. 1, 2017.
- BARROS, J. P. P.; BENICIO, L. F. S.; PINHEIRO, J. P. Relações entre Homicídios de Jovens e Intensificação de Fascismos no Brasil. In: Antunes, D. C; Ferreira, I. F; Pisani, M.M.; Ripa, R.. (Org.). **As vicissitudes da Experiência no Mundo Digital**. 1 ed.;, 2017, v. 1, p. 75-90.
- BARROS, J. P. P.; BENICIO, L. F. S.; SILVA, D. B. ; LEONARDO, C. S.; TORRES, F. T. P. . **Homicídios Juvenis e os Desafios à Democracia Brasileira**: Implicações Ético-políticas da Psicologia. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO (ONLINE)**, v. 37, 2017.
- BARROS, J. P. P. et al. “Pacificação” nas periferias: discursos sobre as violências e o cotidiano de juventudes em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, v. 9, n. 1. 2018.
- BUTLER, J. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CANO, I.; BORGES, D. **Homicídios na adolescência no Brasil**: IHA 2014. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2017.
- _____. **Homicídios na adolescência no Brasil**: IHA 2012. Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2014.
- CEARÁ. **Cada vida importa**: relatório do segundo semestre de 2017 do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Fortaleza. Ceará, 2018. Disponível em: <http://cadavidaimporta.com.br/publicacoes>. (Não publicado).
- CEARÁ. **Cada vida importa**: relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Fortaleza. Ceará, 2016. Disponível em: <http://cadavidaimporta.com.br/publicacoes>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- DIOGENES, G.; SA, L. Juventude e segurança pública: dissonâncias e ressonâncias In: PAPA, F. C.; FREITAS, M.V. **Juventudes em pauta**: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Petrópolis, 2011.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GUATARRI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.
- _____. **Necropolítica**. Traversées, diásporas, Modernités. **Raisons politiques**, nº 21, 2006.
- MISSE, M. Sujeição Criminal: quando o crime constitui o ser do sujeito. In: BIRMAN, P; LEITE, M. P; MACHACO, C; CARNEIRO, S. S. (Orgs). **Dispositivos urbanos e trama dos viventes**: ordens e resistências. Rio de Janeiro: editora FGV, 2015.

referências

Analizando a crise das universidades estaduais do Rio de Janeiro como parte de um desmanche programado: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Renata Maldonado da Silva

Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
E-mail: r.maldonado@globo.com

Marcos A. Pedlowski

Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
E-mail: pedlowma@uenf.br

Ricardo André Avelar da Nóbrega

Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
E-mail: ravelarnobrega@gmail.com

Luciane Soares da Silva

Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
E-mail: lucianecoltrane@gmail.com

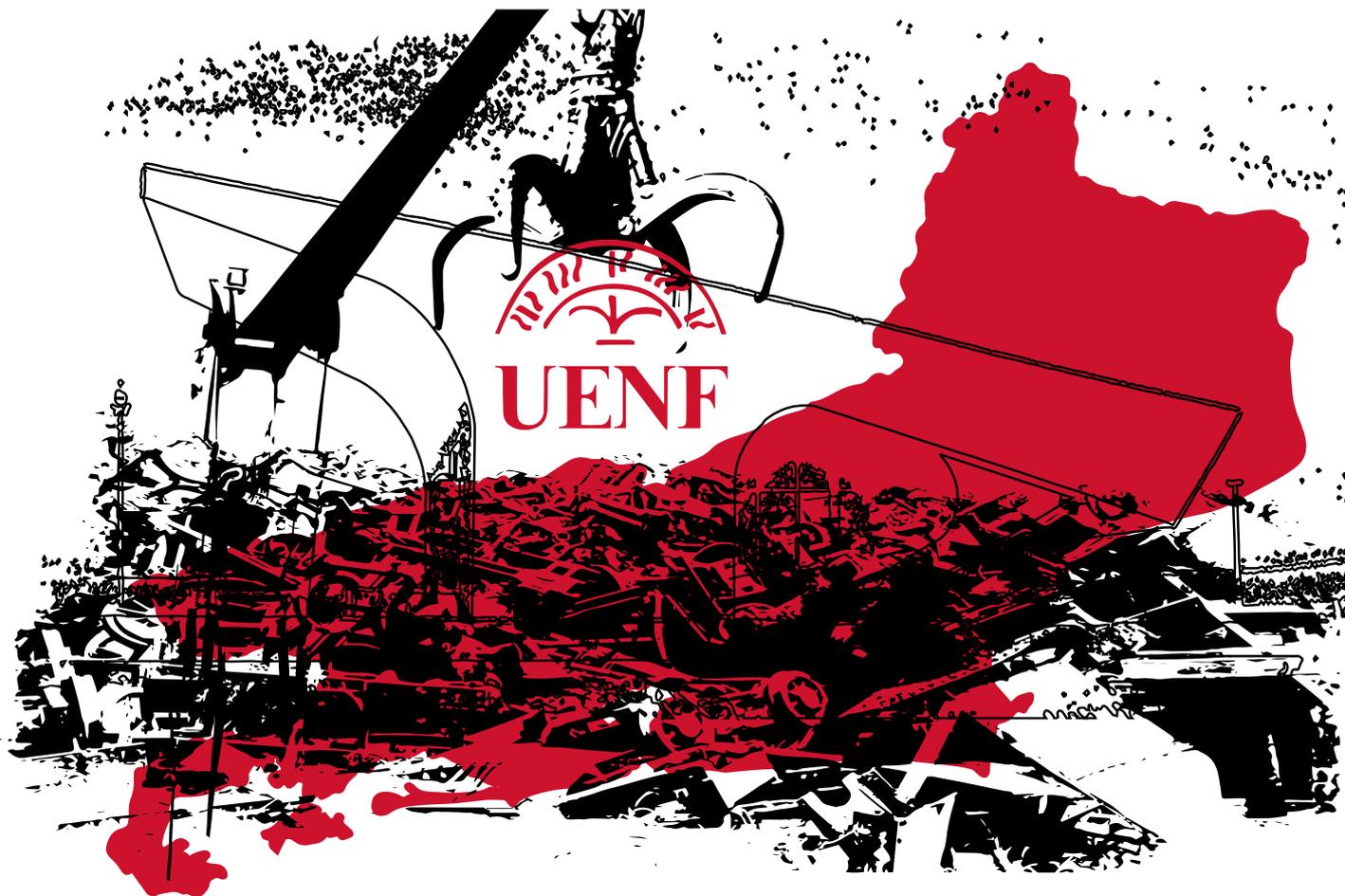
Resumo: O Brasil vem sendo palco nas últimas décadas da aplicação de uma série de políticas de recorte neoliberal que possibilitou uma forte expansão na oferta de ensino superior privado. A aplicação dessas políticas neoliberais também visou impor a lógica empresarial nas universidades públicas, enquanto se diminuía paulatinamente a disponibilidade de verbas para o pleno funcionamento das mesmas, no tocante ao tripé ensino-pesquisa-extensão. O presente artigo tem como objetivo discutir o processo de precarização ao qual vêm sendo submetidas as universidades estaduais do Rio de Janeiro, analisando os efeitos perversos das políticas neoliberais e do projeto em curso de reduzir a oferta do ensino superior público, seguindo as recomendações dos organismos internacionais nesse âmbito. Para levar a cabo este objetivo, o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) – que sofre com um agudo processo de asfixia financeira que vem sendo imposto pelo governo do Rio de Janeiro desde 2015 – foi tomado como base de análise.

Palavras-chave: Privatização. Precarização. Educação Superior. UENF. Políticas Neoliberais. Democracia Blindada.

Introdução

O objetivo do artigo é discutir as diferentes dimensões do processo de precarização ao qual as universidades estaduais do Rio de Janeiro vêm sendo submetidas, tendo como unidade de análise a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy

Ribeiro (UENF). Para alcançar este objetivo central, primeiramente serão discutidas as principais transformações pelas quais o ensino superior vem sofrendo no Brasil a partir da década de 1990, como resultado das modificações no processo produtivo e nas



redefinições no papel do Estado. Em segundo lugar, o papel das universidades estaduais no sistema universitário de ensino brasileiro será problematizado, tendo como análise a UENF. Finalmente, serão analisados os principais impactos do processo de redefinição do Estado brasileiro, a partir da gestão do governador Luiz Fernando Pezão (2014-2017) no caso do Rio de Janeiro, problematizando, especificamente, o caso da UENF.

No Brasil, o fim da ditadura civil-militar e o início do período denominado de “redemocratização” caracterizaram-se pelo aparecimento de um discurso hegemônico de que os problemas fiscais e econômicos vivenciados no país naquele momento teriam ocorrido pela excessiva generosidade do Estado no âmbito dos direitos sociais. A partir disso, iniciou-se uma série de reformas, ancorada nos pressupostos neoliberais, visando promover a retomada do crescimento e garantir a estabilidade econômica, a partir das “orientações” das organizações multilaterais de

financiamento e de parcelas do capital internacional, associados às classes dominantes brasileiras. Nesse contexto, o Estado brasileiro, por meio das frações das classes dominantes existentes no seu interior, promoveu uma série de reformas na educação superior com o objetivo manifesto de elevar os níveis de produtividade e de competitividade a partir da adoção de uma lógica empresarial. Essas reformas visavam, em última instância, garantir a adoção de racionalidade econômica que pudesse adequar o funcionamento das instituições públicas aos critérios definidos pelo mercado. Tais reformas tinham ainda como objetivo garantir as taxas de reprodução ampliada do grande capital, ao mesmo tempo em que buscavam submeter os trabalhadores às novas exigências da cultura empresarial, principalmente no que se relacionava à naturalização das desigualdades sociais intrínsecas ao sistema capitalista (NEVES, 2002, p. 26).

No caso dos países capitalistas periféricos, categoria no qual o Brasil pode ser incluído, as transforma-

ções na esfera produtiva impuseram um novo papel para a educação, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais, sobretudo a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. De acordo com os documentos preparatórios desta conferência, a ampliação do acesso à educação deveria ser uma importante estratégia para atenuar os efeitos da pobreza. Desde a realização da Conferência de Jomtien, foram realizados inúmeros encontros, os quais corroboraram esta diretriz, a qual vem influenciando as políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990.

Durante os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), um dos elementos de destaque no processo de reformulação da atuação do Estado foi a inclusão da educação superior nas chamadas atividades não-exclusivas, o que possibilitou a abertura ao processo de privatização e precarização no interior das instituições de ensino superior públicas. Dentre as principais medidas implementadas no período, é necessário destacar: a

Durante os mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), um dos elementos de destaque no processo de reformulação da atuação do Estado foi a inclusão da educação superior nas chamadas atividades não-exclusivas, o que possibilitou a abertura ao processo de privatização e precarização no interior das instituições de ensino superior públicas.

redução do financiamento público, a diminuição de concursos públicos, que foi retomada na gestão do Partido dos Trabalhadores a partir de 2004, e a introdução de mecanismos de controle da atividade docente, como a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que foi eliminada em 2009. Além disso, Neves (2002) destacou a possibilidade de prestação de serviços mediante a criação das “fundações”. As fundações são entidades de direito privado que, a rigor, não poderiam ter fins lucrativos e que, fundamentalmente, são subvencionadas pela esfera pública. Não por acaso, a gestão FHC foi marcada pelo discurso

da autonomia universitária, no qual as instituições teriam que se flexibilizar, a partir da instauração de contratos e convênios que incluiriam, fundamentalmente, a iniciativa privada.

O período em que a presidência da república foi ocupada pelos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016) foi marcado por um amálgama político que misturou os pressupostos políticos da social-democracia, ou da chamada terceira via, com o ideário neoliberal. Segundo Mancebo, no campo da educação superior, a aplicação das ações de governo deu continuidade a uma “reforma universitária em fatias” (2009, p. 50). Em função disso, deu-se prosseguimento às medidas que, embora aprovadas ou decretadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foram concebidas no decorrer da gestão FHC, revelando afinidades ideológicas entre os dois governos (BESSA; MANCEBO, 2009, p. 50). Do ponto de vista estratégico, é possível verificar que trata-se de um projeto de reformulação do Estado, no qual a educação superior deve se articular às novas demandas da esfera produtiva e à nova inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, na qual sua condição heteronômica deve ser mantida ou até ampliada.

O fato é que durante os dois mandatos do presidente foi dada continuidade ao chamado processo de “empresariamento” da educação, o qual se configurou em “uma nova dimensão da relação entre Estado e iniciativa privada, na execução da política educacional ao longo da nossa história” (NEVES, 2002, p. 33). Segundo Mancebo *et ali* (2015), desde o processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado em 1995, a expansão do ensino superior é inegável, sendo o mesmo caracterizado por um duplo movimento. Por um lado, no âmbito do acesso, houve um crescimento do número de matrículas: de 1995 a 2010, na ordem de 262,5% (BESSA; MANCEBO, 2009, p. 35). Por outro lado, enquanto o aumento do número de matrículas nas IES públicas no período foi de 134,8%, na rede privada de ensino foi de 347,15% (MANCEBO *et ali*, 2015, p. 34). Portanto, tratou-se da ampliação de um processo que vinha ocorrendo desde a ditadura civil-militar, configurando, na prática, numa expansão do mercado educacional. De acordo com as autoras, no período FHC (1995-2002), o aumento nas IES públicas foi de 30,8%, em relação ao montante

de 69,2% nas instituições privadas. Já em 2010, na segunda gestão do presidente Lula da Silva, verificou-se a manutenção do crescimento do setor privado, com 74,2% de matrículas, enquanto que nas IES públicas, a expansão foi de somente 25,8%, mesmo após a implantação do REUNI, do qual se mencionará mais à frente.

Além da ampliação do processo de privatização do ensino superior, com o crescimento do número de matrículas e de instituições privadas, Mancebo *et ali* (2015) destacaram, ainda, a expansão do ensino superior público, mediante o aumento de vagas, cursos, matrículas e instituições, a diversificação das IES e de cursos, principalmente com a utilização do ensino a distância (EAD), e a redefinição dos sentidos da pós-graduação no país, rumo ao que as autoras denominaram de “empresariamento do conhecimento” (p. 33). Entretanto, de acordo com o discurso oficial, um dos principais objetivos das políticas no âmbito do ensino superior nessa gestão do Partido dos Trabalhadores foi a de ampliar o acesso às classes menos favorecidas a esta modalidade de ensino.

No que se refere à distribuição da força de trabalho docente, de acordo com os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior de 2015, existem 401.299 docentes em exercício e afastados no país. Destes, 174.436 estão em IES públicas, assim distribuídos: 111.086 em instituições federais; 55.505 em estaduais; e 7.846 em municipais. Entretanto, apesar das recentes políticas de interiorização das universidades federais, como o REUNI, o número de docentes em instituições privadas ainda é maior: 226.863. É interessante, contudo, que ao se analisar o número de docentes em universidades, ocorre o fenômeno inverso: 217.218 são docentes de instituições públicas e somente 72.848 estão em universidades privadas. As faculdades são as instituições que concentram o maior número de docentes no país: 112.859 (BRASIL, 2015).

Dentre as mudanças mais significativas e que foram implantadas nos últimos anos, tendo este objetivo, é possível destacar o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei n 11.096, de 11 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005). O Prouni tinha como finalidade precípua conceder bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes dos cursos de

graduação ou de formação específicas em escolas privadas do ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Por meio do ProUni, o governo Lula sinalizava a disposição de promover a ampliação do processo de democratização do ensino superior mediante a inclusão de camadas sociais que não possuíam acesso a este nível de ensino. No entanto, é importante indicar que esta ampliação se articulava à política do Estado brasileiro de promover o crescimento da nova burguesia de serviços, vinculada ao setor educacional e ao chamado processo denominado por Neves (2002) de empresariamento do ensino. Neste modelo, o Estado subsidiaria de modo indireto os empresários do setor educacional, ao mesmo tempo em que ampliaria o número de vagas ao ensino superior à população de baixa renda, buscando universalizar o acesso ao ensino universitário. De forma objetiva, o que se objetivou foi estabelecer uma nova relação entre o Estado e a rede privada de ensino, que fora inaugurada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual legitimou juridicamente a possibilidade de obtenção de lucro por parte das escolas privadas laicas.

Além da ampliação do processo de privatização do ensino superior, com o crescimento do número de matrículas e de instituições privadas, Mancebo *et ali* (2015) destacaram, ainda, a expansão do ensino superior público, mediante o aumento de vagas, cursos, matrículas e instituições, a diversificação das IES e de cursos, principalmente com a utilização do ensino a distância (EAD), e a redefinição dos sentidos da pós-graduação no país, rumo ao que as autoras denominaram de “empresariamento do conhecimento”.

Entretanto, é importante ressaltar que a distribuição dos recursos governamentais no que se refere aos empresários da educação superior não teve as mesmas proporções. Ao analisar o período 2004-2014, verificou-se que os gastos tributários na área de educação mediante o ProUni foi da ordem de 601 milhões de reais (MENDES, 2015). No que se refere ao FIES, que é responsável pelo financiamento para estudantes do ensino superior privado, foram gastos somente no ano de 2014 13,8 bilhões de reais, tendo um crescimento de 1.100% no mesmo período (MENDES, 2015). Segundo o mesmo autor, somente

o FIES foi responsável pelo gasto de 15% do orçamento federal em educação (p. 4).

O ProUni, apesar de ter sido criado em 2005, foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado pelo Executivo Federal, no ano de 2007. Não por acaso, o PDE era de um conjunto de programas vinculado ao chamado Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que foi um dos carros-chefe do governo Lula da Silva. Além do ProUni, o PDE implementou outros cinco programas no âmbito da educação superior: o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior - FIES/PROUNI, com o objetivo de expandir o crédito educativo e seu prazo de ressarcimento às instituições. Além disso, possibilitou que as instituições de ensino superior privadas que aderiram a este programa possam quitar suas dívidas tributárias com a União, mediante a concessão de bolsas de estudo aos estudantes de baixa renda. Portanto, além de estimular as parcerias de natureza público-privada e subsidiar indiretamente o ensino privado, como no caso do ProUni, a reformulação do FIES, mais uma vez, beneficiou os empresários do setor educacional, ao permitir que estes regularizem sua situação fiscal mediante a adesão ao ProUni.

O ProUni, apesar de ter sido criado em 2005, foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado pelo Executivo Federal, no ano de 2007. Não por acaso, o PDE era de um conjunto de programas vinculado ao chamado Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que foi um dos carros-chefe do governo Lula da Silva.

Contudo, um dos programas de maior impacto no âmbito do processo de reformulação do ensino superior, implementado pelo PDE, foi o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, de acordo com o Executivo Federal, buscava promover a democratização do ensino superior. Um dos pontos principais do REUNI era o de diminuir as taxas de evasão e melhorar o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos. O REUNI deveria também am-

pliar a mobilidade estudantil e reorganizar os cursos de graduação, com base no modelo universitário europeu, e a estrutura acadêmica.

Para que as instituições aderissem ao REUNI, seria necessário elaborar e apresentar em seus respectivos planos de reestruturação estratégias para cumprir as metas estabelecidas pelo programa, firmado através de contrato de gestão, assinado pelo Reitor da respectiva instituição federal de ensino superior - IFES, juntamente com o Ministério da Educação (MEC). As IFESs deveriam, assim, prever em seus planos de reestruturação estratégias e metas para a expansão dos cursos de graduação, principalmente noturnos, ampliando as vagas de ingresso e repondo as vagas ociosas, além de adotar medidas para reduzir os índices de evasão. Essa submissão às diretrizes do REUNI teriam que ocorrer num período de cinco anos, a contar da data de adesão, gerando mudanças objetivas na gestão universitária, principalmente no âmbito acadêmico, que influenciarão diretamente na formação dos estudantes.

De acordo com Bessa e Mancebo (2009), embora a proposta do REUNI tenha sido apresentada à sociedade como extremamente positiva, um dos seus principais problemas foi que o Decreto 6.096, que implementou o mesmo programa, condicionou as propostas apresentadas às possibilidades de repasse orçamentário do Ministério da Educação. Contudo, as universidades federais, diante dos congelamentos orçamentários que vêm ocorrendo nas instituições de ensino superior públicas desde a década de 1990, viram no programa REUNI a possibilidade de pleitear investimentos financeiros de até 20% das despesas de custeio de pessoal. Desta forma, iniciou-se uma nova etapa na (re)configuração das universidades públicas brasileiras, o que modificou suas estruturas acadêmica, administrativa e política por meio de sua adesão ao REUNI. Além disso, Bessa e Mancebo afirmam que a adoção das diretrizes do REUNI resultou no aumento de precarização do trabalho docente, reafirmando seu caráter multifacetado e flexível, pois acarretou não só no aumento da jornada de trabalho, mas, também, do tempo dedicado ao trabalho fora da instituição e na ampliação do número de estudantes sob sua responsabilidade.

Embora as universidades estaduais não estejam

diretamente articuladas aos programas governamentais voltados para o processo de expansão do ensino superior, tais como o REUNI, as transformações na esfera produtiva e a subordinação aos preceitos neoliberais postos em prática nos últimos anos pelo Estado brasileiro provocaram reformulações estruturais nesse âmbito de ensino, tais como o incentivo às parcerias público-privadas, alterações no perfil da pós-graduação, exigência de critérios de produtividade e precarização das relações de trabalho, como se tratará mais adiante. É importante registrar que as políticas implementadas pela União no ensino superior influenciam o modelo universitário no âmbito estadual, reformulando esta modalidade. Além disso, no contexto de forte restrição orçamentária e, diante da fragilidade da posição nos estados no chamado “regime de colaboração”, que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de ensino superior estaduais públicas vêm sofrendo um grave processo de precarização que vem inviabilizando a função social do ensino superior no país.

As universidades estaduais como propulsoras da democratização do acesso ao ensino superior público: a primazia da UENF no Norte Fluminense

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2015, o sistema superior de ensino público brasileiro é composto por 2.346 instituições, das quais 2.069 são privadas e 295 são públicas. Dentro do universo de instituições públicas, 107 são federais, 120 são estaduais e 68 são municipais. É importante notar que, das 295 instituições públicas existentes, 195 são universidades, em comparação às instituições privadas, das quais apenas 88 são universidades (BRASIL, 2015).

Em relação ao número de matrículas no ensino superior, foram constatadas 8.027.297 no total. Destas, 1.952.145 estão nas IES públicas e 6.075.152 nas instituições privadas de ensino. Das matrículas nas IES públicas, 618.633 referem-se às instituições estaduais de ensino superior. No caso do estado do Rio de Janeiro, foram verificadas 670.931 matrículas no

ensino superior, das quais 169.699 nas IES públicas e 501.232 em instituições privadas. Nas universidades estaduais, estariam 29.803 matrículas em cursos presenciais e a distância no estado, o que corresponde a aproximadamente 25% das matrículas nas universidades públicas do estado (BRASIL, 2015).

No caso das IES estaduais, das 120 existentes, 38 são universidades, em todo o país. É importante destacar que, embora grande parte da revisão bibliográfica sobre o ensino superior esteja centrada no sistema federal de ensino, as universidades estaduais, historicamente, vêm ocupando um papel estratégico de ampliar o acesso ao ensino superior, principalmente para os alunos localizados no interior dos estados, antes da implementação do REUNI. De acordo com Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998), o surgimento das universidades estaduais pode ser organizado em três principais momentos: o primeiro, com as primeiras tentativas dos poderes locais em implementar o ensino universitário, mediante a criação da Universidade do Paraná, em 1912¹, e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934; no período entre 1940-1960, houve um avanço na criação do sistema federal de ensino superior e uma retração no âmbito estadual. Entretanto, foi nesse contexto que surgiram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1950; a Universidade Estadual de

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, referentes ao ano de 2015, o sistema superior de ensino público brasileiro é composto por 2.346 instituições, das quais 2.069 são privadas e 295 são públicas. Dentro do universo de instituições públicas, 107 são federais, 120 são estaduais e 68 são municipais. É importante notar que, das 295 instituições públicas existentes, 195 são universidades, em comparação às instituições privadas, das quais apenas 88 são universidades (BRASIL, 2015).

Campinas (UNICAMP), em 1962; e a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), em 1976. O último período, a partir de 1980, as mesmas autoras acima citadas caracterizaram como o de maior expansão, com a criação da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 1983, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em 1987, e da Univer-

sidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em 1993.

No estado do Rio de Janeiro, que é o foco deste artigo, existem 13 instituições estaduais de ensino, das quais 9 estão localizadas no interior do estado. Destas, apenas duas são universidades. A primeira e mais antiga, a UERJ, foi criada em 1950, tendo como origem a antiga Universidade do Distrito Federal. A instituição dispõe de um *campus* principal, localizado na cidade do Rio de Janeiro, e 7 *campi* localizados nos municípios de Duque de Caxias, São Gonçalo, Petrópolis, Angra dos Reis-Ilha Grande, Nova Friburgo, Resende e Teresópolis.

A UENF, que é nosso foco de análise, foi fundada em Campos dos Goytacazes no ano de 1993. Sua criação foi proposta por iniciativa dos movimentos sindicais, de lideranças políticas regionais, da im-

O governador Leonel Brizola, eleito em 1990, designou o antropólogo Darcy Ribeiro como responsável pela implantação da UENF. A partir dos amplos poderes que recebeu no processo de implantação da UENF, Darcy Ribeiro instaurou um modelo inovador, com uma estrutura apoiada em laboratórios de pesquisa e não em departamentos, de modo que os alunos de graduação estivessem articulados aos projetos dos professores já nos semestres iniciais de sua formação.

preza local e, sobretudo, da população campista, que realizou um abaixo-assinado que reuniu quase 8.000 assinaturas ao longo do ano de 1989. A partir disso, a UENF se tornou a primeira universidade pública a ser instalada na região Norte Fluminense.

O governador Leonel Brizola, eleito em 1990, designou o antropólogo Darcy Ribeiro como responsável pela implantação da UENF. A partir dos amplos poderes que recebeu no processo de implantação da UENF, Darcy Ribeiro instaurou um modelo inovador, com uma estrutura apoiada em laboratórios de pesquisa e não em departamentos, de modo que os alunos de graduação estivessem articulados aos projetos dos professores já nos semestres iniciais de sua formação. Além disso, desde o início de seu funcionamento, a UENF contou com um corpo docente integralmente composto por doutores atuando em

regime de Dedicção Exclusiva, fato da qual foi pioneira. Além disso, Darcy Ribeiro apontou a importância de a UENF promover o desenvolvimento local e possibilitar a formação de recursos humanos especializados na região Norte Fluminense e entorno.

Atualmente, a UENF se encontra em franco processo de consolidação e tem sido apresentada como um exemplo de excelência no tripé formado por ensino, pesquisa e extensão. No âmbito do ensino, a instituição possui 19 cursos de graduação em diferentes áreas (engenharias, agrárias, humanas e biológicas), dentre os quais se destaca o de Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo, o primeiro do tipo do país e de grande importância para a região. Na pós-graduação, a UENF conta com 16 programas *strictu sensu* e um *lato sensu*, nos quais foram defendidos 1.833 dissertações de mestrado e 694 teses do doutorado.

A UENF também atua fortemente na formação de professores, tendo aderido ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES em seu lançamento, no ano de 2009, contando atualmente com cinco cursos na área de licenciatura. Além disso, a UENF também oferece três cursos semipresenciais: licenciatura em Ciências Biológicas, com 2810 alunos, sendo 1881 ativos; licenciatura em Pedagogia, com 751 alunos, sendo 608 ativos; e licenciatura em Química, com 462 alunos, dos quais 241 ativos. Um dos indicadores mais utilizados para evidenciar a qualidade dos cursos de graduação da UENF é o Índice Geral de Cursos (IGC) do MEC, tendo sido a mesma designada como a 12ª melhor instituição brasileira em 2017.

É importante destacar que, em 2003, a UENF, juntamente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também foi pioneira na implantação das ações afirmativas por meio da Lei Estadual nº 4.151, que instituiu reserva de vagas para o ingresso de alunos pretos e pardos nas universidades estaduais do estado do Rio de Janeiro. A partir de 2015, as políticas de ações afirmativas, na modalidade de cotas, também foram estendidas para a pós-graduação.

As atividades de pesquisa na UENF tiveram como resultado mais de 1.900 artigos publicados no triênio 2013-2015, numa média de 6,2 artigos por professor no período, além da publicação de livros e capítulos de livros. A UENF reúne, ainda, 73 Grupos de

Pesquisa cadastrados no CNPq e quase um terço de seu corpo docente possui bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq, com 23 bolsistas Produtividade em Pesquisa nível 1 (PQ1 CNPq), 46 bolsistas Produtividade em Pesquisa nível 2 (PQ2 CNPq) e 3 bolsistas em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT-2 CNPq). No âmbito Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), a instituição conta com 9 professores Jovens Cientistas do Nosso Estado (JCNE-FAPERJ) e 25 Cientistas do Nosso Estado (CNE-FAPERJ).

No que concerne ao corpo discente, em julho de 2016, atuavam no Programa de Iniciação Científica e Tecnológica 287 bolsistas. O Programa conta com cota de 169 bolsas CNPq, sendo 142 de Iniciação Científica, 13 delas provenientes de Ações Afirmativas (CNPq-AF) e 27 de Iniciação Tecnológica, e 118 bolsas UENF/FAPERJ, distribuídas entre os centros da UENF.

Por sua vez, em 2015, a Pró-Reitoria de Extensão contemplou 115 projetos, alcançando mais de 60 mil pessoas das regiões de abrangência. Desse total, quase 40 mil pessoas participavam de atividades relacionadas ao meio ambiente e à saúde. O número de discentes e bolsistas do programa Universidade Aberta

envolvidos nesses projetos, naquele ano, perfazia um total de 354 participantes. Trata-se, portanto, de uma instituição que possui posição estratégica no município que é o sétimo mais populoso do estado do Rio de Janeiro (463.731 habitantes), mas que, segundo os dados oficiais do IBGE, aproximadamente 38% de sua população têm rendimento mensal declarado de até meio salário mínimo.

A crise da UENF no contexto da “democracia blindada”

O segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (2014-2016) foi marcado pelo acirramento da crise econômica no país, aliado ao esgotamento do modelo neodesenvolvimentista adotado pelo PT durante a sua gestão e “pelo projeto de concertação social petista levado a cabo nos últimos anos” (DEMIER; DURIGUETTO, 2017, p. 14). Em função da crise econômica, ocorreu o fortalecimento de frações da burguesia que buscavam recuperar suas taxas de lucro e promover o “crescimento econômico”, mediante um forte ajuste fiscal e ofensivas contrarreformistas, buscando, ainda, aniquilar completamente os reduzidos direitos sociais e trabalhistas restantes e construídos no período pós ditadura civil-militar. Em função disso, de acordo com Demier & Duriguetto, diante do crescimento do poder de coerção do Estado, liderado sobretudo pelo Parlamento, Executivo e Judiciário, aliado à criminalização dos movimentos sociais ou de organizações que contestem o discurso oficial, o processo em curso a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e a ascensão de Michel



Temer à presidência da República pode ser caracterizado como “democracia blindada” (DEMIER, 2017).

Frigotto (2017) destaca ainda que, embora o golpe tenha sido protagonizado por setores ultraneoliberais que buscam promover o desmonte de todo o aparato público que resta no Estado brasileiro, houve, ainda, uma articulação com lideranças de extrema direita, que veiculam discursos de ódio contra os pobres, homossexuais ou quaisquer outros indivíduos que demonstrem algum pensamento crítico. Esse setor, no campo educacional, vem sendo conduzido pelo movimento Escola Sem Partido. Além disso, nessa mesma conjuntura, o Governo Federal vem, por meio da grande mídia, convencer amplos setores da população da urgência em implementar a PEC 55 e as reformas trabalhista e previdenciária, apresentando-as como a única solução possível para a grave crise econômica pela qual passamos.

No âmbito estadual, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff teve como um dos seus principais articuladores o ex-governador e ex-aliado Sérgio Cabral Filho, que se retirou do governo do estado do Rio de Janeiro no final de 2014 em função das inúmeras denúncias de corrupção que passaram a ser veiculadas pela grande mídia. A partir disso, a chefia

Importante notar que, sob o argumento de criar postos de trabalho, foram concedidas isenções fiscais estimadas em 218 bilhões de reais. Cerca de 50 empresas no estado são as maiores beneficiárias dessas isenções, tendo sido constatado que, no período 2008-2013, o estado deixou de arrecadar 138 bilhões em ICMS. Não por acaso, as contas referentes ao exercício orçamentário de 2016 não foram aprovadas pelo Tribunal de Contas do Estado.

do Executivo passou a ser ocupada pelo atual governador Luiz Fernando Pezão, aliado político de Sérgio Cabral e também membro do PMDB. No cenário nacional de tentativa de realizar as reformas necessárias para “reequilibrar” as contas da União, o estado do Rio de Janeiro ocupou uma posição estratégica nesse contexto: em 2014, deu-se início uma grave crise econômica e política, que se arrasta até os dias atuais, tendo sido decretado, em 2016, estado de calamidade financeira.

De acordo com o discurso oficial do governo fluminense, a crise econômica teria ocorrido pelo aumento dos gastos do poder público, sobretudo com o funcionalismo público, embora a última recomposição salarial para os servidores da UERJ tenha ocorrido em 2002 e, no caso da UENF, em 2014, após quatro meses de greve. Outro elemento presente nesse discurso de crise baseou-se na redução dos *royalties* do petróleo, que é uma das principais atividades do estado, somado ao déficit previdenciário, demonstrando a forte aproximação com a retórica veiculada pela Governo Federal sobre a mesma questão. Entretanto, como salientaram Mancebo, Abelha e Reis (2017), nenhuma solução com o objetivo de ampliar a receita do estado foi cogitada. Além do aumento da alíquota de alguns impostos (IPVA e ICMS), o governo do Rio de Janeiro não realizou a revisão dos valores da dívida ativa ou desonerações fiscais, não adotou medidas de combate à sonegação de impostos e nem sequer cogitou cessar as generosas isenções fiscais que vêm sendo dadas a partir de 2007.

Importante notar que, sob o argumento de criar postos de trabalho, foram concedidas isenções fiscais estimadas em 218 bilhões de reais². Cerca de 50 empresas no estado são as maiores beneficiárias dessas isenções, tendo sido constatado que, no período 2008-2013, o estado deixou de arrecadar 138 bilhões em ICMS. Não por acaso, as contas referentes ao exercício orçamentário de 2016 não foram aprovadas pelo Tribunal de Contas do Estado.

Nesse contexto de crise é que várias medidas de restrição de custeio, sob a desculpa de reduzir o nível das despesas públicas estaduais, passaram a ser aplicadas nas universidades estaduais, atingindo diretamente a UENF. O problema foi agravado a partir de 2015, por um processo crônico de atrasos no desembolso de recursos para a pesquisa via, principalmente, a redução do orçamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Em março de 2016, o Executivo Estadual encaminhou à ALERJ uma proposta de emenda constitucional (PEC 19/16) que propunha reduzir de 2 para 1% da receita líquida estadual à verba destinada à fundação até o fim de 2018.

A redução do orçamento para o sistema de ciência e tecnologia fluminense vai de encontro ao fato de

que o Rio de Janeiro é responsável por 20% da pesquisa realizada no Brasil, o segundo polo científico, e a FAPERJ é a principal agência de fomento no estado. Como a proposta não foi votada, em dezembro do mesmo ano, o governador Luiz Fernando Pezão, por meio de decreto, reduziu em 30% os repasses referentes a janeiro de 2016 (somente 1.4% da receita tributária do estado deve ser repassada). Em função disso, no ano de 2016, a instituição só pôde arcar com os custos das bolsas (cem milhões) com atrasos³. De acordo com o diretor científico da FAPERJ, Jeferson Lima e Silva, em visita à UENF em julho de 2017, a fundação deve aproximadamente 432 milhões à comunidade científica fluminense, referentes a projetos de pesquisa contratados nos anos de 2015 e 2016 e não pagos⁴.

A crise no governo estadual, somada à restrição imposta à FAPERJ, foram elementos que comprometeram as atividades desenvolvidas pela UENF a partir de meados de 2015. Além disso, no ano de 2016, o Executivo Estadual efetivou um corte no orçamento no valor de 18,4 bilhões. Na área de educação, o percentual foi de 9,3%. É importante registrar que a UENF faz parte do sistema estadual de ensino e deve ser mantida pelo poder público estadual. No âmbito legal, a Constituição Estadual assegurou a autonomia financeira para as instituições de ensino superior do estado, tendo sido determinando que o poder público nunca poderia destinar menos que 6% da receita tributária líquida, por meio de duodécimos, mensalmente. Contudo, esse artigo jamais foi aplicado, pois o Supremo Tribunal Federal considerou-o inconstitucional. Portanto, atualmente, a vinculação do repasse orçamentário da universidade é determinada pelo Poder Executivo, por meio das leis orçamentárias. No ano de 2016, o orçamento da universidade foi calculado no valor de R\$182.704.294,00, sendo aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Deste montante, aproximadamente 70% referiam-se às despesas de pessoal. Por outro lado, os 30% referentes às despesas de capital e custeio não foram repassados, abrindo caminho para uma profunda crise nas atividades da UENF.

A partir disso, a reitoria da UENF encaminhou inúmeros ofícios aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do estado, comunicando a impossibili-

dade de prosseguimento das atividades acadêmicas, em função da ameaça recorrente dos cortes de água, luz, combustível, veículos e telefone, pois a instituição necessita de pelo menos R\$3.000.000,00 mensais para o seu custeio. Entretanto, desde 2016, a UENF somente recebeu, em caráter extraordinário, a partir de uma emenda aprovada com recursos próprios da ALERJ, o montante de R\$1,5 milhão. Em função desse quadro, a universidade está inadimplente desde 2015 com as empresas terceirizadas e concessionárias de serviços públicos. Em março de 2016, o valor da dívida da UENF com essas empresas era de R\$11 milhões, sendo estimada no final de 2017 em cerca de R\$30 milhões.

Um exemplo das graves repercussões trazidas pela suspensão do repasse das verbas de custeio foi que os servidores terceirizados envolvidos na segurança patrimonial tiveram seus pagamentos atrasados por seis meses, sendo necessárias campanhas de recolhimento de alimentos para auxiliar na sua sobrevivência. Entretanto, ao fim desse período, a empresa contratada abandonou a UENF e demitiu todos os funcionários que ali prestavam serviços. Além dis-

A crise no governo estadual, somada à restrição imposta à FAPERJ, foram elementos que comprometeram as atividades desenvolvidas pela UENF a partir de meados de 2015. Além disso, no ano de 2016, o Executivo Estadual efetivou um corte no orçamento no valor de 18,4 bilhões. Na área de educação, o percentual foi de 9,3%. É importante registrar que a UENF faz parte do sistema estadual de ensino e deve ser mantida pelo poder público estadual.

so, houve um grande corte de aproximadamente 700 prestadores de serviços, em torno de 70% do total de prestadores que atuavam na UENF, que já se encontravam em relações de trabalho precárias. A instituição possuía, aproximadamente 1000 terceirizados, o que correspondia a quase o dobro dos funcionários concursados.

Ao longo dos seus 24 anos de existência, a UENF vinha se consolidando como uma instituição de excelência, propulsora do desenvolvimento local e formadora de recursos humanos especializados

para a região Norte Fluminense e entorno; entretanto, a partir da ausência dos repasses de custeio e capital, bem como a aplicação de uma prática de atrasos crônicos no pagamento dos salários de seus docentes e servidores técnico-administrativos, a UENF está ameaçada por um processo deliberado de desmonte e precarização conduzido pelo governo Pezão. Com a falta de repasse de recursos de custeio aprovados pelas leis orçamentárias estaduais desde outubro de 2015, as condições de trabalho na UENF encontram-se deterioradas e as atividades-meio da universidade – como segurança, limpeza e manutenção – foram as primeiras a serem prejudicadas nesse processo de sucateamento.

A falta de segurança patrimonial e de manutenção tem igualmente colocado em risco equipamentos de alto custo e resultados de pesquisas de longo prazo e de valor incalculável, com a ocorrência de uma série

Com a falta de repasse de recursos de custeio aprovados pelas leis orçamentárias estaduais desde outubro de 2015, as condições de trabalho na UENF encontram-se deterioradas e as atividades-meio da universidade – como segurança, limpeza e manutenção – foram as primeiras a serem prejudicadas nesse processo de sucateamento.

de furtos, assaltos e atos de vandalismo no interior e no perímetro externo do *campus* Leonel Brizola, em Campos dos Goytacazes. Isso foi ocasionado porque, como já apontado anteriormente, os serviços de vigilância da UENF foram suspensos em outubro de 2016 e não mais retomados. Embora tenham sido solicitados apoios à Guarda Municipal e à Polícia Militar, ao longo de 2017, houve casos de furtos e arrombamentos nas dependências da UENF, com prejuízos que vão desde a subtração dos equipamentos em si à interrupção de pesquisas que receberam grandes investimentos e representam grandes benefícios para a sociedade, tudo isso somado à insegurança a qual estão expostos alunos e funcionários.

Dentre os casos mais notáveis de prejuízos que estão sendo causados pela asfixia financeira imposta à UENF, é possível apontar o risco de perda de material biológico de grande importância, tais como: amos-

tras genéticas de animais e vegetais; banco de DNA humano; colônias de insetos; banco de sementes de espécies cultivadas e não cultivadas; e amostras coletadas ao longo de 15 anos de pacientes com tuberculose, hanseníase e toxoplasmose, fundamentais na pesquisa que visa descobrir novos medicamentos. A perda desse material biológico é incalculável do ponto de vista econômico, implicando um verdadeiro retrocesso na ciência e nos esforços em prol da superação da grave crise econômica que o Rio de Janeiro e o Brasil atravessam neste momento. Além disso, a falta de manutenção adequada pode ainda levar à perda de equipamentos de alto valor econômico para o desenvolvimento de pesquisas avançadas. Vários equipamentos de ponta existentes na UENF necessitam de energia elétrica e de ambientes climatizados para o seu funcionamento. O eventual desligamento desses equipamentos também implicará num alto custo para a sua calibragem e eventual retomada de atividades.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que, desde 2016 até janeiro de 2017, a reitoria da UENF encaminhou três ofícios ao Secretário de Ciência e Tecnologia do estado, solicitando a publicação de 23 publicações encaminhadas ao Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Esses ofícios se referem ao pedido de prosseguimento de 18 concursos em andamento; à publicação do ato de investidura de servidores já empossados; aos resultados de nomeações; e, sobretudo, ao resultado dos processos referentes ao enquadramento e progressão dos servidores da UENF. Neste último caso, a ausência de publicação incide no não recebimento dos salários aos quais estes funcionários teriam por direito, a partir da sua progressão, avaliada pelas instâncias da universidade e corroborada pelo Conselho Universitário⁵.

Já os atrasos nos pagamentos dos salários – que têm ocorrido sistematicamente desde 2015 – tiveram efeitos igualmente devastadores para a comunidade acadêmica, criando um clima de apreensão, incerteza e desestímulo entre os trabalhadores e os alunos. Em 2016, em função da alta evasão de calouros, o segundo semestre do ano foi transferido, pois, além da dívida da instituição referente ao atraso de bolsas e salários (aproximadamente 50 milhões), o restaurante universitário foi fechado, os serviços de limpeza

atuavam precariamente e a vigilância foi suspensa⁶. A maioria dos docentes e técnicos administrativos encontra-se endividada em função da falta de seus salários e, portanto, impossibilitada de honrar seus compromissos financeiros e gastos cotidianos. A situação dos servidores da área administrativa e dos trabalhadores terceirizados, que não receberam seus direitos das empresas contratadas, é especialmente grave e muitos tiveram que recorrer a campanhas de doação de cestas básicas para poderem alimentar a si e as suas famílias, gerando um quadro altamente desmoralizador para toda a comunidade universitária.

A despeito da ação que tem sido conduzida pelo governo Pezão para desmoralizar as universidades estaduais, apontadas pela campanha privatista neoliberal como caras e ineficazes, a sociedade campista, principal beneficiária das ações da UENF, reconheceu a sua importância e vem ocupando um papel importante na defesa da instituição. Um exemplo disso foi a realização de um abaixo-assinado proposto pela Associação de Docentes da UENF (ADUENF) no primeiro semestre de 2016, quando foram coletadas aproximadamente 15 mil assinaturas em defesa dessa universidade pública, gratuita e de qualidade.

Além disso, a partir de articulações realizadas pela ADUENF, uma série de atividades tem sido realizada para conduzir ações de mobilização que possam articular o processo de resistência às formulas de precarização que estão sendo impostas pelo governo federal liderado por Michel Temer e aplicadas de forma diligente no plano estadual pelo governo Pezão.

Considerações finais

O presente artigo procurou demonstrar que as universidades estaduais do Rio de Janeiro estão sofrendo fortemente os efeitos de fórmulas neoliberais, adotadas a partir da ascensão do PMDB no cenário nacional, que visam, em última instância, extinguir o oferecimento de ensino superior público no Brasil. No caso da UENF, o processo de asfixia financeira foi iniciado pela interrupção do envio de recursos financeiros que viabilizavam o seu custeio pelo governo Pezão. Isso foi agravado pelo congelamento dos recursos da FAPERJ e também pelos atrasos crônicos

no pagamento dos salários dos servidores.

É importante ressaltar que a crise pela qual a UENF atravessa se insere em um conjunto de propostas com o objetivo de extinguir os reduzidos direitos sociais, conquistados arduamente pela classe trabalhadora fluminense. Dentre os integrantes dessa proposta, pode-se citar a extinção de programas de assistência no âmbito da habitação e da alimentação destinados à parcela mais pobre da população, o aumento das tarifas de transporte, o aumento do desconto previdenciário para os servidores estaduais (de 11% para 14%) e o congelamento dos gastos públicos até 2020, por meio da PEC 55. Embora alguns desses tópicos tenham isso retirados da pauta de votação, o Governo Federal vem impondo duríssimas regras ao estado do Rio de Janeiro para “auxiliá-lo” a sair da crise, mediante o chamado Regime de Recuperação Fiscal (RRF). Trata-se de um balão de ensaio que o Governo Federal pretende utilizar no Rio de Janeiro para todos os estados que não conseguirem atingir o equilíbrio das contas públicas.

É importante ressaltar que a crise pela qual a UENF atravessa se insere em um conjunto de propostas com o objetivo de extinguir os reduzidos direitos sociais, conquistados arduamente pela classe trabalhadora fluminense.

Dentre as medidas exigidas pelo RRF, destacam-se o aumento da contribuição previdenciária, que pode chegar a até 22% dos salários dos servidores estaduais, plano de demissão voluntária, corte de despesas, extinção de órgãos públicos e aumento de impostos com o objetivo de ampliar a arrecadação. A principal garantia do empréstimo foi a privatização da Companhia de Água e Esgotos (CEDAE) e a antecipação dos *royalties* do petróleo, que já foram questionados (MANCEBO; ABELHA; REIS, 2017). Além disso, a Secretaria do Tesouro Nacional, em sua análise sobre o RRF do Rio de Janeiro, indica que o equilíbrio fiscal do Rio de Janeiro pode ser garantido, dentre outras medidas, mediante a revisão da oferta do ensino superior público no estado e a demissão dos seus servidores⁷. Não por acaso, essas “recomendações” se articulam às “orientações” propostas pelo Banco

Mundial, divulgadas em novembro de 2017 no relatório *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (World Bank, 2017), que sugere o fim da gratuidade do ensino superior público no país.

Portanto, o argumento aqui posto é que todas essas medidas têm como objetivo impor um processo de precarização que torne inevitável a privatização das universidades estaduais, como já foi sugerido pela Secretaria do Tesouro Nacional, basicamente pela combinação da adoção da cobrança de mensalidades de seus estudantes com a transformação dessas instituições em prestadoras de serviços para empresas e governos municipais. Entretanto, não está descartado que o processo de privatização seja ainda mais agudo com a venda das universidades estaduais do Rio de Janeiro para um dos grandes conglomerados privados que hoje controlam a maioria das vagas oferecidas no ensino superior brasileiro.

Para resistir a este processo de privatização das universidades públicas, o caso da UENF demonstra que será necessário ampliar os mecanismos de solidariedade e de organização sindical e também adotar estratégias que logrem incluir a maioria pobre da população na defesa das universidades públicas. A boa notícia é que, a partir de estratégias bem definidas de colaboração, é possível alcançar um alto nível de resistência aos projetos de precarização que estão sendo aplicados pelos diferentes níveis de governo.

Além da resistência de toda a comunidade ao desmonte do ensino superior público, gratuito e de qualidade, uma das possibilidades para o fortalecimento das universidades estaduais é a Proposta de Emenda Constitucional à Constituição Federal - PEC 47/2012, já aprovada pelo Senado Federal, que simplificaria o processo de transferência das verbas federais aos estados e municípios, ampliando a autonomia destes últimos e diminuindo a concentração do poder da União sobre os demais entes da federação⁸. Trata-se, portanto, de uma importante estratégia para ampliar a autonomia financeira das universidades estaduais, de modo que estas fiquem menos vulneráveis às becesses e concessões dos governos locais, podendo, efetivamente, gerir seus recursos de forma mais independente⁹. **US**

notas

1. Trata-se da atual Universidade Federal do Paraná.
2. Fonte: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/rj-deu-r-218-bi-de-beneficio-fiscal-em-10-anos-e-sem-controle-confiavel-diz-tce.ghtml>. Acesso em: 02 dez. 2017.
3. Fonte: <http://ciencia.estadao.com.br/blogs/her-ton-escobar/em-cri-se-faperj-nao-paga-editais-e-perde-30-do-orcamento>. Acesso em: 03 dez. 2017.
4. Fonte: <http://www.uenf.br/dic/ascom/2017/07/05/informativo-da-uenf-06-07-17>. Acesso em: 03 dez. 2017.
5. Informações disponibilizadas no site: <http://www.uenf.br/dic/ascom/2017/01/10/nota-da-reitoria-10-01-17>. Acesso em: 02 dez. 2017.
6. Fonte: http://novosite.ururau.com.br/cidades/aef6331b166315a063682b15dac6dbb45405fd3c_evasao_estudantil_faz_uenf_transferir_o_reinicio_das_aulas_para_o_dia_06_de_fevereiro. Acesso em: 03 dez.2017.
7. Fonte: <https://www.revistaforum.com.br/2017/09/05/desmonte-governo-temer-pede-ofim-da-uerj-e-demissao-de-servidores>. Acesso em: 03 dez.2017.
8. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/14/pec-que-favorece-fundos-de-estados-e-municipios-volta-a-ccj>. Acesso em: 02 dez. 2017.
9. Até o fim do artigo, os professores e técnicos da UENF estão em greve desde agosto de 2017, já sendo acumulados quatro salários e meio atrasados (13º salário de 2016, os meses de setembro, outubro e novembro e a primeira parcela do décimo terceiro de 2017). Os bolsistas da instituição já estão com três bolsas atrasadas (setembro, outubro e novembro).

- BESSA LÉDA, Denise, Mancebo, Deise, REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade** [en línea] 2009, 34 (Enero-Abril): [Fecha de consulta: 4 de octubre de 2017]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227053004>>. ISSN 0100-3143.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 4 out. 2017.
- BRASIL (2005). Presidência da República. Lei n 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 04 out. 2015.
- DEMIER, Felipe; DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia blindada, contrarreformas e luta de classes no Brasil contemporâneo. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 8-19, 2017.
- DEMIER, F. **Depois do Golpe**: a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Maud, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O Golpe de Estado e o desmanche da universidade e da esfera pública. In: Marcel, Phellipe; PAVAN, Yuri; SIQUEIRA, Mauro (orgs.). **Hoje acordei para a luta**: intelectuais em defesa da universidade pública. RJ: EDUERJ, 2017. pp. 49-59.
- MANCEBO, DEISE, ARAUJO DO VALE, ANDRÉA, BARBOSA MARTINS, TÂNIA, Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** [en línea] 2015, 20 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 4 de octubre de 2017]. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27533496003>>. ISSN 1413-2478. Acesso em: 4 out. 2017.
- MANCEBO, Deise; ABELHA, Guilherme; REIS, Rodrigo dos. O mito do autofinanciamento da UERJ como estratégia para o aumento da expropriação do fundo público no Rio de Janeiro. In: Marcel, Phellipe; PAVAN, Yuri; SIQUEIRA, Mauro (orgs.). **Hoje acordei para a luta**: intelectuais em defesa da universidade pública. RJ: EDUERJ, 2017. pp. 69-82.
- MENDES, M. J. **A Despesa Federal em Educação**: 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- NEVES, Lúcia M.W. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.
- SAMPAIO, Helena, BALBACHESKY, Elisabeth, PEÑALOZA, Verônica. **Universidades estaduais no Brasil**: características institucionais. São Paulo: NUPES/USP, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.
- World Bank. 2017. **Volume I: síntese**. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I-síntese>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

referências

Adoecimento e desvalorização das atividades docentes na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Marluce Souza e Silva

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

E-mail: marluce.ass@gmail.com

Paula Adriana Lima de Matos Freitas

Assistente Social e Mestre no Programa de Pós Graduação em Política Social - PPGPS/ICHS da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Adriana Aparecida do Vale Kitagawa

Mestranda do PPGPS/ICHS da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Resumo: Considerando o atual contexto sociopolítico brasileiro, este artigo apresenta elementos que permitem refletir o trabalho docente nas instituições federais de ensino, com fundamentos teóricos e empíricos que confirmam a hipótese de que os/as servidores/as públicos/as da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) atravessam período de sofrimento com a sobrecarga de trabalho, com a competitividade vaidosa entre os “pares” e com a desvalorização e a desorganização de suas atividades laborais. A relação de violência estabelecida entre tais trabalhadores/as é percebida não apenas pelos depoimentos docentes, mas também pelos registros disponibilizados pela instituição, em sua *homepage*, local em que estão relacionados os Processos Administrativos e os Inquéritos Investigativos instaurados para apurar fatos que envolvem servidores/as e discentes da instituição. Apontamos que o *burnout* pode ser o responsável pelo processo de adoecimento dos/as docentes e por prejuízos causados ao ensino superior, pois elementos indicam o esgotamento emocional do professor/a, para a sua despersonalização e, paradoxalmente, para uma sobrecarga horária de trabalho *versus* baixo envolvimento nas atividades. Denunciamos, ainda, que o *campus* universitário da UFMT/Cuiabá também tem sido visto como ambiente favorável à proliferação de animais e insetos e, conseqüentemente, de agravamento da saúde do trabalhador.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Adoecimento. Violência.



Introdução

A partir da década de 90, especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, assistimos a um fenômeno que acentua o mal-estar do profissional docente. Rousseff dá total demonstração de desrespeito pelas demandas das universidades federais, com o corte de verbas na ordem de R\$ 10,5 bilhões em seu último ano de governo e, contraditoriamente, financia, por meio do FIES, as universidades privadas. “O chamado Estado avaliador priva-se do financiamento da educação ou, pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desses serviços e provoca, em decorrência, a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente e não-docente [...]” (MANCEBO, 2004, p. 58).

Percebe-se, ainda, o aceleração da privatização da educação superior pela expansão desordenada das Instituições de Ensino Superior - IES criadas com

fins lucrativos e pela privatização interna das próprias Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, criadas para serem públicas e gratuitas.

Segundo Santos (2002), a educação vem sendo vista, potencialmente, como mercadoria e isso acontece em virtude da ânsia voraz do capital como organizador das relações sociais e da superioridade do neoliberalismo, que serve para aumentar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

Nesse contexto, a arte de ensinar passa a se impor como um desafio não apenas de saberes, mas, também, como força e resistência emocional. Conforme Pimenta e Ghedin (2002), o/a educador/a, contrariamente a todas as adversidades, tem que se manter como agente transformador de uma sociedade que é competitiva, violenta, desigual e destruidora da sua própria identidade de professor/a trabalhador/a.

Trabalho docente nas instituições de ensino

Acredita-se que o/a trabalhador/a docente tenha importância fundamental para a sociedade e, assim como ocorre em outras categorias, ele/a esteja exercendo suas atividades em condições físicas e emocionais desfavoráveis.

Docentes respondem, por um lado, aos anseios da sociedade e, por outro, procuram responder às demandas do capitalismo que, paradoxalmente, coloca-os em situação de crescente desvalorização, o que acaba traduzindo-se em sofrimento e em luta diária pelo reconhecimento de sua atividade e por melhores condições de trabalho e de poder econômico como forma de inclusão no mundo. Luta que vem gerando o adoecimento do trabalhador.

A sociedade, quase sempre, responsabiliza os/as docentes universitários/as pelas dificuldades e problemáticas da Educação Brasileira, contudo, desconhecem que o papel do/a professor/a complexifica-se a cada dia e que, às vezes, ele/a precisa desenvolver atividades que são próprias dos/as técnicos/as administrativos/as. Além disso – e não pouco frequente –, desempenham o papel de membros da família dos/as discentes, que também apresentam dificuldades oriundas de adoecimento, de aprendizagem e de necessidades econômicas agravadas pelo distanciamento de seus familiares.

Os/as docentes estão inseridos/as numa relação contraditória de trabalho, pois a eles/as cabem a responsabilidade de formar cidadãos autônomos, ao mesmo tempo em que devem atender aos interesses dos setores econômicos e às exigências da sociedade.

Não podemos ignorar que, no contexto de expansão das universidades, os reitores, pressionados pelo Ministério da Educação, transferem aos/às docentes a responsabilidade de apresentar resultados, esquecendo ambos de que ensinar e “[...] aprender não é uma ação passiva – exige muito trabalho [...]” (CUNHA, 2007, p. 67). E exige também certa porção de afetividade, o que parece não se expressar na formal relação estabelecida entre os que ensinam, os que aprendem e o Estado Gestor.

Temos autores/as e pensadores/as da educação que

concebem o trabalho do/a professor/a universitário/a como simples reprodução do conhecimento ou execução de programas e conteúdos já elaborados, dos quais discordamos, pois, em contrapartida, temos autores como Pimenta (2012), André (1994) e Perrenoud (1994), que o entendem como práxis cotidiana, atividade em que o/a docente ensina e repensa todo o processo de formação dos/as discentes.

Ainda assim, na atualidade, as dificuldades para o exercício da práxis profissional fazem-se visíveis, tais como a sobrecarga de trabalho e o consequente estado emocional do/a docente que fica afetado/a por todas as situações que insistem em contrariar um projeto coletivo de educação.

Não bastassem os problemas internos das instituições de ensino, temos as notórias e inúmeras retiradas de direitos trabalhistas e previdenciários dos servidores públicos, que causam profundo mal-estar na categoria.

Lima (2004) realizou pesquisa sobre o mal-estar docente e elenca em seu relatório uma série de fatores que contribui para o surgimento e manutenção das dificuldades docentes. Destaca, ainda, consequências como:

[...] pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento; cansaço físico permanente; ansiedade como traço ou na forma de expectativa; estresse; depreciação do ego; autculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino; ansiedade como traço permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental; neuroses reativas; e depressões (p. 74).

A realidade do trabalho docente nas universidades públicas, segundo depoimento apresentado por Beraldo (2009), consiste:

Na condição de docentes vinculados a uma universidade pública, temos sentido profundamente os efeitos colaterais da lógica produtivista que orienta as atuais políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à: racionalização de recursos; desvalorização profissional; intensificação do trabalho com consequente extensão das atividades para

além do expediente acadêmico; transformação da ciência em mercadoria; parceria público-privado; criação da cultura do individualismo, da competitividade e da inclusão excludente; controle da produtividade com base em indicadores meramente quantitativos; incentivo à venda de serviços; e tendência em atribuir ao professor a culpa pelas mazelas e pelos fracassos da educação (p. 85).

Em relação à intensificação do trabalho, o/a professor/a, ao contrário do que muitos pensam, não é um/a simples executor/a de tarefas prontas e acabadas, mas alguém que pensa o processo de ensino e este pensar reflete o/a professor/a enquanto sujeito histórico de todo o processo de aprendizagem; por isso, a sobrecarga de trabalho é cruel e destruidora.

Portanto, o contexto histórico dos fatos aqui relatados é importante para entender o trabalho docente, pois o que se tem, neste momento, é a expressão de uma sociedade capitalista que exige resultados, que exige produtos, independente da qualidade do produto (ensino). Aumenta-se o número de alunos/as com a consequente intensificação do trabalho do/a professor/a, garantindo a inclusão, ainda que seja com alunos/as sem a devida qualificação para cursar o ensino superior, e professores/as sem condições de desenvolver o seu trabalho com a qualidade demandada em um tempo pré-estabelecido no calendário acadêmico, acentuando-se a precarização do ensino.

Lemos (2006) também traz importantes contribuições sobre a precarização das condições de trabalho, quando aponta que ela está aliada à perda salarial progressiva, ao sucateamento de laboratórios, à desqualificação empreendida por algumas instâncias governamentais e pelos projetos de valorização da docência, que não avançam. Sugere que tudo isso serve para colocar o/a professor/a em permanente fragilização.

Outra respeitável contribuição é a de que “[...] a precarização intensifica o regime de trabalho, aumenta o sofrimento subjetivo, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo [...], carreando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas IES” (MANCEBO, 2004, p. 11)¹.

Vê-se que são significativos os elementos que ameham dificuldades às universidades brasileiras. Vale

lembrar a Lei 10.973/04, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo das universidades, que vêm recebendo críticas severas por parte daqueles que pesquisam a temática do trabalho docente, visto que o “professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O *campus* vai se reconfigurando num gigantesco preção” (SEVCENKO, 2000, p. 6-7).

Adoecimento do servidor docente

Desde os anos 70, documentos da Organização Mundial da Saúde (OMS), como a Declaração de Alma e a Proposição da Estratégia de Saúde para todos, têm mostrado a necessidade de proteção e promoção da saúde e da segurança no trabalho, através da prevenção e controle de riscos presentes nos ambientes de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção OIT nº 155/1981, adotada em 1981, confirmada no Brasil em 1992, estabelece que o país signatário tem o dever de instituir e implementar uma política nacional em matéria de segurança e do meio ambiente de trabalho. E, na 3ª Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador (3ª CNS), realizada em Brasília entre 24 e 27 de novembro de 2005, a preocupação com a saúde do servidor público ganha força, destacando que:

No ano de 2003, para cada 1.000 servidores públicos civis federais, 26 se afastaram do serviço por mais de 3 dias e quantos destes afastamentos tiveram por causa o trabalho é desconhecido. As lesões por esforços repetitivos (a diminuição do vigor da mão citado por Ramazzini) respondem por cerca de 17,8% dos afastamentos e os casos de depressão e de saúde mental superam a marca dos 5% dos afastamentos. Hipertensão e diabetes superam a média nacional de prevalência da doença (DOMINGUES JÚNIOR, 2005, p. 116).

Analisando as literaturas sobre a saúde do/a trabalhador/a docente, é possível constatar que o seu processo de adoecimento está ligado, inegavelmente,

à sua atividade profissional, que exige esforço físico e psicológico diariamente, principalmente no atual contexto de mundialização, quando as relações de trabalho se encontram em constantes mudanças.

Bessa *apud* Mancebo (2004), retrata o contexto neoliberal e aponta que o/a trabalhador/a docente exerce suas atividades tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do capitalismo, como também no sentido de atender às exigências de níveis mais elevados de qualificação, impostas pela relação de competição nacional e internacional das instituições de ensino. Tal competição exige superação de metas e de limites que nem sempre podem ser compreendidos por todos.

É evidente que o ritmo acelerado das mudanças e a flexibilização das atividades, com o decorrente incremento do número de tarefas e a expansão da instituição, sem a devida expansão do quadro docente, vêm destruindo o trabalho e o/a trabalhador/a docente, o que não se contrapõe ao entendimento de que:

Nesse processo de expansão precarizada, a saúde do/a trabalhador/a docente é atacada, visto que as condições de trabalho ou as circunstâncias sob as quais os/as docentes mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas geram sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas.

[...] é bom que a universidade cresça e tenha técnicos e professores para realizar o trabalho de que precisa e que possam ser ampliadas as vagas na graduação e na pós-graduação, assim como projetos de extensão possam ser ampliados para que a universidade cumpra seu papel social; entretanto, é preciso ressaltar que problemas seríssimos têm afetado essa universidade em termos de precarização e das condições de trabalho em geral por causa da expansão (GRAEFF, BILLY *apud* LISBOA, 2013, p. 16).

Nesse processo de expansão precarizada, a saúde do/a trabalhador/a docente é atacada, visto que as condições de trabalho ou as circunstâncias sob as quais os/as docentes mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas geram sobre-esforço ou

hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas.

A Organização Internacional do Trabalho - OIT (2001) e a Organização Mundial da Saúde - OMS (2001) afirmam que, se a década passada foi considerada como a de Lesões por Esforços Repetitivos - LER, esta será a década do estresse, da depressão, do pânico, da tortura psicológica e outros danos psíquicos relacionados com as novas políticas de gestão no trabalho, estritamente vinculadas às políticas neoliberais.

Vale lembrar que uma doença que tem acometido os profissionais da educação, segundo Codo *apud* Kuenzer e Caldas (2009, p. 27), é a Síndrome de Burnout. Codo busca compreender o conflito entre o trabalho do/a professor/a como possibilidade de transformação social e as limitações que lhes são impostas, especificamente após as novas formas de organização do trabalho, no regime de acumulação flexível, momento em que conceituou a Síndrome de Burnout como a “dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração [...]” (p. 115).

Assim, a referida síndrome torna-se responsável não apenas pelo processo de adoecimento dos docentes, mas também pelos prejuízos causados ao ensino superior.

Inegável, portanto, é a constatação de que o trabalho docente está cercado por agentes estressores aos quais os/as professores/as estão expostos/as, tais como trabalho repetitivo, ambiente estressante, ritmo acelerado de trabalho e pressão e fiscalização advindos da direção das instituições. Tudo concorre para tornar o/a trabalhador/a docente suscetível ao adoecimento.

Emprestamos de Jayet (1994) *apud* Ferreira e Mendes (2001) um quadro em que ele apresenta os indicadores de sofrimento no trabalho.

Este quadro balizou a análise dos depoimentos dos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso e registramos, semelhantemente a Jayet, os seguintes indicadores de mal-estar e sofrimento: sobrecarga do trabalho; conflitos entre os pares; assédio moral; constrangimento; ausência de retribuição financeira; e não reconhecimento do mérito pessoal.

Quadro 1 - Indicadores de sofrimento no trabalho

Medo físico relacionado à fragilidade do corpo quando exposto a determinadas condições de trabalho;

Medo moral, que significa o medo do julgamento dos outros e de não suportar a situação de pressão e adversidade na qual realiza a tarefa;

Tédio por desempenhar tarefas pouco valorizadas;

Sobrecarga do trabalho, gerando a impressão de que não vai dar conta das responsabilidades;

Ininteligibilidade das decisões organizacionais, que gera falta da referência da realidade;

Ambivalência entre segurança, rentabilidade e qualidade;

Conflitos entre valores individuais e organizacionais;

Incertezas sobre o futuro da organização e o seu próprio futuro;

Perda do sentido do trabalho a partir da não-compreensão da lógica das decisões, levando à desprofissionalização;

Dúvidas sobre a utilidade social e profissional do seu trabalho;

Sentimento de injustiça, reflexo da ingratidão da empresa e das recompensas sem considerar as competências;

Falta de reconhecimento retratado na ausência de retribuição financeira ou moral e do não reconhecimento do mérito pessoal;

Dificuldade de poder dar sua contribuição à sociedade, gerando um sentimento de inatividade, de inutilidade e de depreciação da sua identidade profissional; e

Falta de confiança, que produz a negação dos problemas, manifestada em um sentimento de desordem, de vergonha e de fatalidade para lidar com as situações de trabalho.

Fonte: Jayet (1994) *apud* Ferreira e Mendes (2001). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5336.pdf>.

Condições e ambiente de trabalho na UFMT

Pode-se inferir que as condições de trabalho dizem respeito ao ambiente oferecido aos/às trabalhadores/as, bem como à observância da jornada de trabalho estabelecida no contrato que, legalmente, deve proporcionar integridade física e mental aos/às trabalhadores/as e, neste caso em específico, aos/às profissionais da educação.

Comungando com o pensamento de Rocha (1998), entendemos que as condições de trabalho têm que fazer menção aos horários combinados com a legislação e que não venham suprimir direitos e causar esgotamento físico e mental aos/às trabalhadores/as.

Infelizmente, na conjuntura atual, tudo isso ocorre na UFMT. Jornadas de trabalho não são compatíveis com os contratos estabelecidos e o ambiente físico é

adverso ao que deveria ser. As salas de aula ou para outras atividades docentes, via de regra, são em número insuficientes e não possuem ventilação e iluminação adequadas. Os ruídos e odores de animais que convivem no mesmo espaço e que bebem água nos mesmos bebedouros, além do risco à saúde, geram dificuldades e conflitos com os/as colegas e discentes que entendem que os animais devem ali permanecer, desconsiderando que todos, inclusive os/as trabalhadores/as e alunos/as, têm direito a um ambiente que lhes garanta uma saudável qualidade de vida.

O espaço físico de salas para docentes é reduzido; recebe, simultaneamente, de três a quatro docentes acompanhados/as com seus respectivos orientandos/as, reproduzindo uma relação de aprendizagem precária e, às vezes, hostil. A área geográfica do *campus* tem sido ambiente favorável à proliferação de felinos e insetos e de agravamento de alergias respiratórias e estados gripais.

Paradoxalmente, crescem as exigências institucionais para se garantir bom desempenho e, consequentemente, boa avaliação dos cursos. E quando não há a devida correspondência do esforço docente com a nota atribuída pelo MEC, o governo devolve a responsabilidade do fracasso aos/às docentes, deixando evidente, no *ranking* de “excelência” das Instituições Federais de Ensino - IFES, a desqualificação dos/as docentes e da instituição.

Assim, quer na realização do ensino, quer na realização da pesquisa, registra-se um desconforto docente com o ambiente de trabalho, quando se verifica a falta de um projeto institucional para resolver tais questões, dando mostras de insensibilidade aos problemas dos/as profissionais e estudantes da universidade.

Contudo, cabe registrar que a administração superior da UFMT vem garantindo relativa autonomia às unidades administrativas, mas que, muitas vezes, é gerida por coordenadores/as, chefes e até diretores/as inexperientes e recém-ingressos na universidade, que desconhecem as normativas da instituição, o que gera omissões de atos administrativos necessários e, consequentemente, críticas contundentes da opinião pública e de intervenção do poder judiciário por meio de Mandados de Segurança.

Certo, no entanto, é que temos como conclusa a análise de que as atividades dos/as docentes superam a carga horária de 40 horas e que esta expande-se

Certo, no entanto, é que temos como conclusa a análise de que as atividades dos/as docentes superam a carga horária de 40 horas e que esta expande-se para além da sala de aula. O/a professor/a, além de ensinar nos cursos de graduação e de pós-graduação, participa das atividades administrativas, desenvolve pesquisa, produz artigos, orienta alunos em estágio e em projetos de pesquisa e extensão, organiza eventos, capta recursos financeiros para realização de projetos institucionais, através de processos altamente seletivos e concorrenciais, e representa a universidade nos diferentes espaços da sociedade, sem que para isso tenha benefícios sequer para a aquisição de um livro, que é seu principal instrumento de trabalho, o que, normalmente, é oferecido a outras categorias de servidores públicos cujos salários são infinitamente superiores aos dos docentes e que não têm no livro seu principal objeto de trabalho.

para além da sala de aula. O/a professor/a, além de ensinar nos cursos de graduação e de pós-graduação, participa das atividades administrativas, desenvolve pesquisa, produz artigos, orienta alunos em estágio e em projetos de pesquisa e extensão, organiza eventos, capta recursos financeiros para realização de projetos institucionais, através de processos altamente seletivos e concorrenciais, e representa a universidade nos diferentes espaços da sociedade, sem que para isso tenha benefícios sequer para a aquisição de um livro, que é seu principal instrumento de trabalho, o que, normalmente, é oferecido a outras categorias de servidores públicos cujos salários são infinitamente superiores aos dos docentes e que não têm no livro seu principal objeto de trabalho. Segundo matéria publicada no *site* Muvuca Popular (2016), “Os magistrados do poder judiciário de Mato Grosso receberam, a título de auxílio moradia e aquisição de obras técnicas (livros), mais de 31 milhões de reais, de janeiro a novembro de 2016. [...] Para adquirir livros, os magistrados receberam R\$ 16.708.945,48 milhões [...]”

Processos administrativos e inquéritos investigativos na UFMT

O Conselho Superior Universitário - CONSUNI, por meio da Resolução CONSUNI nº 003-A, de 12 de maio de 1993, garante aos/às dirigentes dos institutos e faculdades o poder de instaurar processos administrativos em suas unidades. Mas verificamos que os processos que apresentam maior nível de complexidade são instaurados pela Reitoria e Pró-reitorias.

Existe na UFMT a Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD, responsável pelo andamento dos processos instaurados e por manter informada a administração superior sobre todos os procedimentos e desfechos. Os processos são instaurados por meio de portaria da autoridade competente, publicados no Boletim de Serviços da UFMT e, quando necessário, no Diário Oficial da União.

Tais processos são instaurados para apurar fatos relativos a abandono e acúmulo de cargo, restituição no modelo de tomada de contas, demissões e aplicação de sanções, entre outros. Os Relatórios de Prestação de Contas² da universidade apresentam, mais

acentuadamente, a recorrência de dois tipos de processos:

- **Processo Administrativo (PAD)**, que é o instrumento destinado a apurar a responsabilidade de servidor por infração praticada no exercício de suas atribuições ou que tenha relação com as atribuições relativas ao cargo em que o servidor esteja investido; e
- **Sindicância Investigativa (SI)**, que é o procedimento preliminar sumário, instaurado com o fim de investigação de irregularidades funcionais, que precede ao processo administrativo disciplinar, sendo prescindível a observância dos princípios constitucionais do contraditório e da ampla defesa.

Nossa pesquisa sofreu prejuízos importantes, pois as informações constantes nos relatórios oficiais estão incompletas e não permitem uma análise sobre o desfecho de cada processo nem permitem afirmar se as partes envolvidas são servidores/as docentes ou técnicos/as administrativos/as. Alguns registros omitem informações essenciais, como a motivação do processo, e outros trazem detalhamentos que revelam, inclusive, a identidade das partes. Contudo, são reveladores de uma instituição cujos/as servidores/as encontram-se em processo conflituoso de trabalho.

Como vemos na tabela abaixo, há um decréscimo significativo de ocorrências a partir de 2012, o que em parte pode ser explicado pelos seguintes depoimentos: “[...] acabo desistindo de solicitar a abertura de um processo, ora por descrédito no resultado, ora por me sentir impotente e incapaz de enfrentar mais conflitos”; “Quem vai analisar os fatos e dar uma decisão são as próprias pessoas que criaram o fato. Não acredito que elas possam ou queiram fazer alguma coisa para analisar tudo com parcimônia”.

Os relatórios, assim como os depoimentos, revelam ocorrências produzidas em razão de competitividade e/ou disputa nas relações de trabalho na UFMT, gerando desconfiança e opressão entre docentes *versus* docentes com funções administrativas. E, mais uma vez, lembramos que a competitividade e o individualismo são características da atual sociedade neoliberal, que reduz o alcance do Estado e que, nas IFES, produz a fragilização da competência dos órgãos superiores, inclusive da própria Reitoria. Em consequência, a administração superior das IFES deixa sob a responsabilidade do/a servidor/a docente a resolução de dificuldades que são institucionais, tais como: ausência de servidor técnico nas secretarias e laboratórios, insuficiência de salas de aula e de trabalho, espaços físicos degradados e espaço ambiental deteriorado e altamente poluído, restando ao/à docente trabalhar com a (des)estrutura existente.

Não é exagero afirmar que os problemas estabelecidos nas relações de trabalho na UFMT, constantes nos relatórios, são gerados pelo estresse ocupacional, considerado uma das mais graves doenças da modernidade. Geralmente é definido por diversos autores como conjunto de sofrimentos psicológicos associados às experiências do trabalho e como perturbações psíquicas.

Há indicações, nos depoimentos, de que a Universidade Federal de Mato Grosso vem transferindo aos/as docentes a responsabilidade de responder pelas dificuldades existentes na instituição, que, alijada de sua autonomia político-financeira, estabelece mecanismos de avaliação e controle, mas não favorece o pensar saudável e o agir reflexivo de seus/suas trabalhadores/as, o que torna a impactar na saúde do/a trabalhador/a.

Tabela 1 - Processos Administrativos e Sindicâncias Investigativas - UFMT

Ano	PAD	SI
2010	142	59
2011	109	65
2012	70	12
2013	62	36
2014	54	13

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados nos relatórios oficiais da UFMT.

Legenda: PAD = Processo Administrativo Disciplinar; SI = Sindicância Investigativa.

Constam 201 registros de PAD e SI no relatório oficial de 2010 e, dentre tais registros, encontramos um cuja motivação é a “ameaça verbal” entre docentes, proferida durante o expediente de trabalho, o que permite supor que os servidores da UFMT estão realmente submetidos a um nível preocupante de estresse, o que Grandjean (1998) descreve como um acontecimento emocional negativo.

Para Knapik (2005, p. 206), “[...] o *stress* é uma exaustão emocional, levando à depressão e à instabilidade emocional”. E a pessoa com tal exaustão apresenta desgaste físico e emocional, que a leva a um comportamento agressivo e perigoso.

No relatório de 2011 encontramos registros de agressão física entre alunos e porteiros terceirizados, maus tratos de enfermeiras contra pacientes no Hospital Universitário, assédio de professor a uma aluna,

Compreende-se que, neste contexto, a atividade docente requeira não apenas conhecimento técnico sobre determinada área, mas também uma capacidade maior de ação e reflexão; um senso crítico que suporte a contradição e, indubitavelmente, uma boa saúde física e mental, pois a sociedade contemporânea, com tantas mudanças, redimensionou a responsabilidade e o papel do/a trabalhador/a docente. Também há que se ter, além da competência pessoal, o fortalecimento da autonomia administrativa dos gestores e a capacitação dos/as docentes para o exercício de cargos administrativos.

além de uma tentativa de atropelamento de docente contra um porteiro. Comportamentos que denunciam que professores/as e servidores/as (formalmente educados/as) estão adoecidos/as e adoecendo e, nesse processo, usam como instrumento de defesa a agressão. As ações de violência física, cultural ou de qualquer natureza surgem como empecilho a uma convivência humanamente aceitável nas universidades federais.

Sobre as ocorrências do ano de 2012, o *site* da universidade traz uma informação generalizada, não permitindo conhecer as partes e, tampouco, as motivações dos processos. E em relação a 2013, encontramos registro de atos violentos entre servidores/as públicos/as e mais um caso de agressão física

envolvendo alunos/as. Aparece um processo motivado por desacato de discente contra servidor técnico da PROCEV e outro de direção perigosa no *campus*, com envolvimento de servidor técnico.

O relatório de 2014 apresenta registro de uma ameaça de morte e vários de assédio moral, desacato e crime contra a dignidade sexual. Constam, ainda, registros de sobrecarga de trabalho e duplo vínculo empregatício. Sobre isso, Kuenzer *apud* Codo (1999, p. 36) afirma que “[...] a carga mental elevada no trabalho é preponderante em profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham em mais de um nível de ensino [...]”. Ainda que se considere a responsabilidade do/a servidor/a público/a no caso de duplo vínculo empregatício, chamamos a atenção para o fato de que muitos trabalhadores/as e/ou servidores/as fazem mal ou reagem mal em seu trabalho por incapacidade de cumprimento simultâneo de suas funções, que são inúmeras, e não por incompetência e/ou rebeldia.

Considerações finais

Compreende-se que, neste contexto, a atividade docente requeira não apenas conhecimento técnico sobre determinada área, mas também uma capacidade maior de ação e reflexão; um senso crítico que suporte a contradição e, indubitavelmente, uma boa saúde física e mental, pois a sociedade contemporânea, com tantas mudanças, redimensionou a responsabilidade e o papel do/a trabalhador/a docente. Também há que se ter, além da competência pessoal, o fortalecimento da autonomia administrativa dos gestores e a capacitação dos/as docentes para o exercício de cargos administrativos. O/a professor/a, ao contrário do que muitos pensam, não é um/a simples executor/a de tarefas, mas alguém que deve pensar o processo de ensino, tendo em mente a sua história e a concepção de um projeto democrático de universidade pública. O/a professor/a tem se tornado um trabalhador infeliz. Perdeu seu brilho e está “destituído do poder de revestir deste 'brilho' seu/sua aluno/a, que se torna uma espécie de 'mercadoria de pouco valor” (Lima, 2003, *apud* Monteiro, 2006, p. 282).

Neste sentido, os dados coletados na UFMT afir-

mam que a docência está verdadeiramente sofrida. “Perdemos nossa tranquilidade na produção, perdemos nossa postura intelectual e crítica, perdemos o prazer de aprender e ensinar (3)”, é o que declara um dos professores entrevistados.

Compreende-se, assim, que as relações de trabalho docente estão perversas e movimentam-se perigosamente a favor da violência e do adoecimento de seus sujeitos, conforme depoimentos: “A solidariedade perde espaço para atitudes como o individualismo, a perversidade, a inveja, as perseguições e o clima de terror”; “Quem trabalha, trabalha muito, quem não trabalha... permanece não trabalhando. O problema é que todos são colocados no mesmo saco. Pior: os que não trabalham parecem estar em melhor posição e prestígio do que aqueles que trabalham muito”.

Neste momento, a Universidade Federal de Mato Grosso inicia uma nova administração e cresce, novamente, a esperança de que as questões causadoras de adoecimento possam ser tratadas com o devido rigor, começando pela revisão das normativas que regulamentam a carga horária das atividades docentes. **US**

notas

1. Instituições de Ensino Superior.

2. Disponibilizados em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/prestacao-contras-e-rg-com-portaria-ministerial-2010>

<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/prestacao-contras-e-rg-com-portaria-ministerial-2011>

<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/prestacao-contras-e-rg-com-portaria-ministerial-2012>

<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/9ba6357a14171438604db197052645d6-2013>

<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/87a11ef4f7ba8353cc2ea8cfd1f348a.2014>

Acesso em: 03 nov. 2015.

- ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia: 1994.
- BERALDO, Tânia Maria Lima. Formação de docentes que atuam na Educação Superior. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n° 36, jan. abril 2009, EdUFMT, p. 71 a 88.
- BRASIL. **Lei 10.973/04**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel (Org.) & Leite Carlinda. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. **Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- DOMINGUES JUNIOR, L. R. P. 3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE DO TRABALHADOR: 3ª CNAST: Trabalhar, sim! Adoecer, não: **Coletânea de textos/Ministério da Saúde, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Previdência e Assistência Social**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau humor”: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. In: **Estudos de Psicologia** 2001, 6(1), 93-104. Universidade de Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5336.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- GRANDJEAN, Etienne. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. Porto Alegre: Bookman, 1998.
- KNAPIK, Janete. **Administração geral e de recursos humanos**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2005.
- KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.): **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- LISBOA, Carla. Reuni expande a precarização nas universidades. GRAEFF, Billy. (depoimento) In: **Dossiê Nacional 3 - publicação especial do ANDES - SN**, Brasília-DF, 2013, p. 16.
- LEMOS, Denize. Trabalho Docente: Alienação ou Emancipação? In: **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho docente**. UERJ - Rio de Janeiro/RJ, 2006.
- LIMA, M. A. O mal-estar docente e o trabalho do professor: algumas contribuições da psicanálise. In: PAIVA, E. V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- MANCIBO, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCIBO, D.; FÁVERO, M. L. DE A. (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.
- MONTEIRO, Ivanilde A. As representações sociais da identidade profissional docente. Identidade Profissional Docente. In: **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, v. 22, n. 02, dez. 2006.

referências

MUVUCA POPULAR. Magistrados de MT recebem R\$ 31,1 milhões em 2016 para comprar livros e alugar mansão. Disponível em: <<http://muvucapopular.com.br/noticias/poderes/89012-magistrados-de-mt-recebem-r-311-milhaes-para-comprar-livros-e-alugar-mansao.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

OIT - Convenção 155. SÜSSEKIND, Arnaldo. **Convenções da OIT**, 2ª ed.

São Paulo: Editora LTr 1998.

PERRENOUD, Philippe. **La formation des enseignants entre théorie et pratique**.

Paris: Ed. L Harmattan, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:**

gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo:

Cortez, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Prestação de Contas, Exercício 2010**.

Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/prestacao-contras-e-rg-comportaria-ministerial-2010>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Prestação de Contas, Exercício 2011**.

Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/prestacao-contras-e-rg-comportaria-ministerial-2011>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Prestação de Contas, Exercício 2012**.

Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/prestacao-contras-e-rg-comportaria-ministerial-2012>>: Acesso em: 3 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Prestação de Contas, Exercício 2013**.

Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/9ba6357a14171438604db197052645d6-2013>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Prestação de Contas, Exercício 2014**.

Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/87a11ef4f7ba8353cc2ea8cfd1f348a.2014>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Resolução CONSUNI nº 003-A, de 12 de maio de 1993.

ROCHA, Simone Karla. **Qualidade de vida no trabalho**: um estudo de caso no setor têxtil.

Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77347>>.

Acesso em: 4 fev. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no séc. XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**: São Paulo, 4 jun. 2000,

Caderno Mais, p. 6-7.

referências

Os cursos tecnológicos no Brasil:

uma das faces da empresarização do ensino superior

Carlos Eduardo Poerschke Voltz

Mestre em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

E-mail: carlospvoltz@hotmail.com

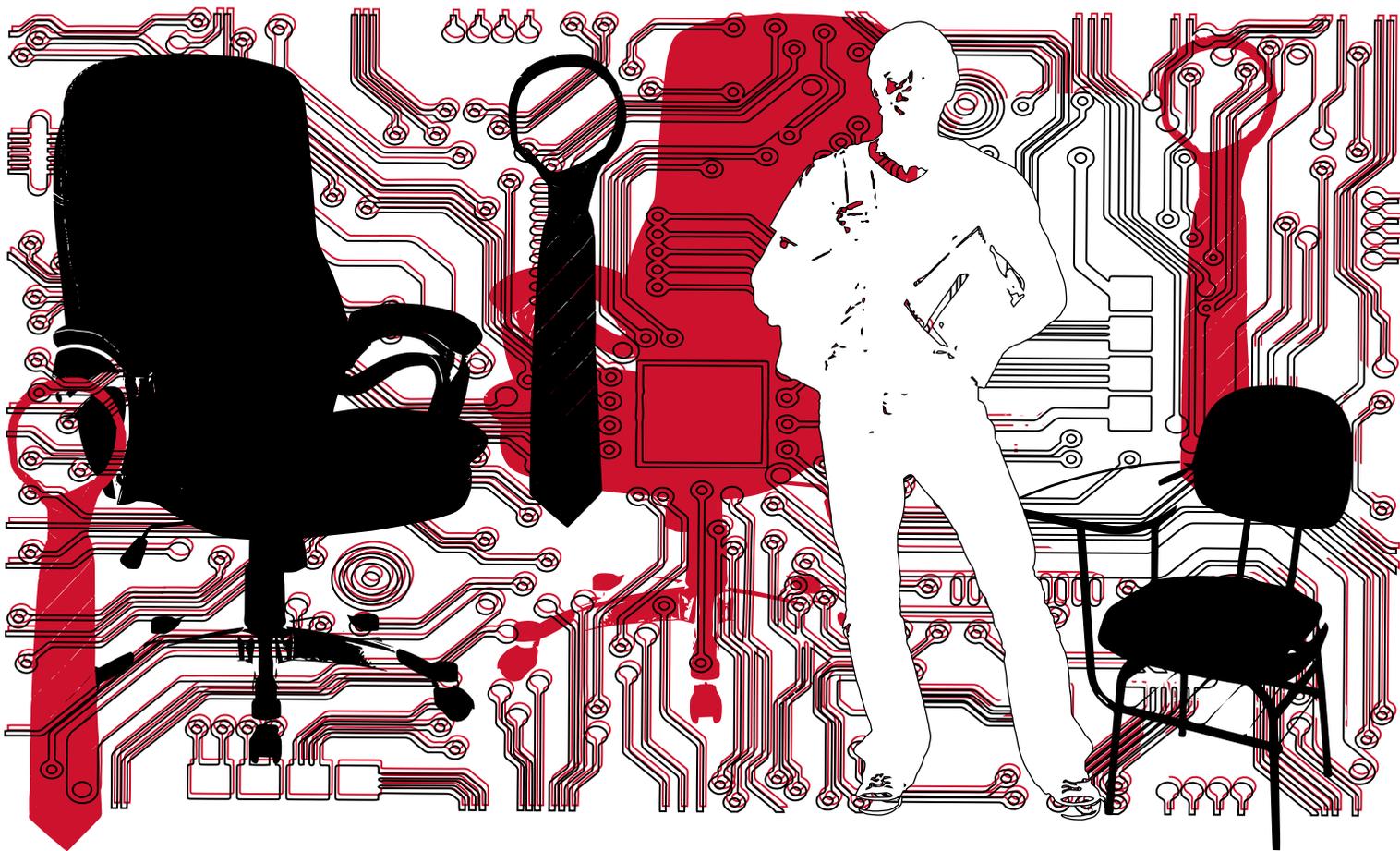
Resumo: A partir de alguns aspectos históricos da legislação educacional brasileira e do contexto de expansão dos cursos superiores de tecnologia no país, são apresentados, neste trabalho, elementos que evidenciam a empresarização da educação superior. O trabalho é uma pesquisa descritiva-interpretativa e tem como objetivo contribuir para a discussão sobre o processo de empresarização do ensino superior no contexto brasileiro e apresentar reflexões sobre as consequências desse processo para a educação e para a sociedade brasileira. Primeiramente, são apresentados os estudos de Solé e Abraham sobre o processo de empresarização do mundo. Depois, são analisados o surgimento e a institucionalização dos cursos tecnológicos como educação superior, refletindo sobre o que são e a que(m) se destinam. Por fim, serão discutidas as possibilidades de transformação da universidade brasileira.

Palavras-chave: Empresarização. Ensino Superior. Cursos Tecnológicos.

Introdução

Na segunda metade do século passado, o ensino superior teve um crescimento sem precedentes, com grandes consequências sobre a organização dos sistemas educativos nacionais. Esse crescimento, contudo, relaciona-se com o crescimento do Estado Providência, de forma a priorizar a satisfação das crescentes expectativas sociais em vez de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho (FERREIRA, 2006). Em

consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 6º), que trata a educação como um direito social, Sobrinho (2010) e Rodrigues (2013) consideram a educação superior um bem público, orientado a formar cidadãos com consciência crítica, em benefício da construção de nações livres e democráticas. Entretanto, a sociedade brasileira vem experimentando significativas e rápidas transformações, de for-



ma que cresce e se fortalece “a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados” (SOBRINHO, 2004, p. 704).

A partir dessa visão, o ensino superior e suas instituições têm sido frequentemente pressionados a justificar suas atividades e custos a fim de otimizarem a interação da investigação e da formação com a economia, o tecido empresarial e o mercado de trabalho. Fenômenos como o gerencialismo, o consumismo, a massificação, a inovação tecnológica, a sociedade da informação e do conhecimento e a globalização confrontam a natureza social da educação superior e a impõem um leque amplo e contraditório de demandas (FERREIRA, 2006). Entre estas demandas está a redução do tempo para a conclusão de uma graduação, o foco no ensino especializado que atenda às expectativas do mercado, a ampliação do acesso ao ensino superior para o aumento da mão de obra especializada e a privatização do ensino superior, entre outras que culminam na criação dos cursos superiores de tecnologia.

Assim, nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de instituições que oferecem cursos superiores de tecnologia e também das matrículas nesses cursos. De acordo com dados divulgados pelo Censo da Educação Superior de 2011, o número de matrículas em cursos tecnológicos presenciais cresceu de 545.844, em 2010, para 606.564, em 2011 (11,1%), enquanto se verificou um crescimento de 3.958.544 para 4.196.423 (6%) em cursos de bacharelado e um decréscimo de 928.748 para 926.780 (0,2%) em cursos de licenciatura. No caso das matrículas a distância, observou-se um crescimento de 12,0% para o grau tecnológico, 11,6% para o bacharelado e 0,8% para a licenciatura (BRASIL, 2011).

Diante da expressividade da expansão do Ensino Superior Tecnológico, é importante conhecer os fatores que influenciam tal crescimento. Para Eliezer Pacheco, secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, o crescimento dos cursos tecnológicos no Brasil é uma necessidade do mercado de

trabalho, já que “o rápido desenvolvimento do Brasil exige profissionais com formação mais focada e, acima de tudo, rápida. Não se pode mais esperar de 5 a 6 anos para um estudante se formar na faculdade” (CURSOS..., 2011).

Considerando os cursos superiores de tecnologia como cursos práticos, voltados para o “saber fazer”, os elementos que envolvem esses cursos (estudantes, faculdades, professores, currículo etc) se adaptam às demandas do mercado, representando uma das faces do processo de empresarização do ensino superior. De acordo com Costa e Silva (2006, p. 4), aparentemente, a empresa é o “modelo único para todas as demais organizações, sejam elas governamentais, culturais e sociais, com ou sem fins lucrativos. Esse modelo impõe as ferramentas, a linguagem, os métodos, as técnicas e as práticas características das empresas”. Compreender, então, o processo de empresarização da educação superior a partir dos cursos superiores de tecnologia e suas consequências para a sociedade brasileira é de grande relevância para os estudos sobre a educação superior no Brasil.

Considerando os cursos superiores de tecnologia como cursos práticos, voltados para o “saber fazer”, os elementos que envolvem esses cursos (estudantes, faculdades, professores, currículo etc) se adaptam às demandas do mercado, representando uma das faces do processo de empresarização do ensino superior.

O presente trabalho tem caráter qualitativo, se configurando numa pesquisa descritiva-interpretativa do Ensino Superior Tecnológico, a fim de entender as transformações ocorridas no Ensino Superior a partir do processo de empresarização e refletir sobre as consequências dessas para as universidades e para a sociedade brasileira. A partir da análise de alguns aspectos históricos da legislação educacional brasileira e de dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscou-se reconstruir a história do Ensino Superior Tecnológico no Brasil e encontrar elementos que evidenciam o processo de empresarização do Ensino Superior.

Primeiramente, são apresentados os estudos de Solé e Abraham sobre o processo de empresarização do mundo sobre os quais este trabalho se apoia, enfatizando que a empresa é uma configuração característica do mundo moderno. Depois, são analisados o surgimento e a institucionalização dos cursos tecnológicos como educação superior, a fim de entender o que são e a que(m) se destinam e discutir os aspectos que evidenciam o processo de empresarização. Por fim, são feitas reflexões com o intuito de desnaturalizar a ideia do ensino superior como empresa e discutir as possibilidades de transformação da universidade brasileira.

A modernidade e a empresarização do mundo

No mundo moderno, a empresa passa a ser o tipo de organização mais frequente, cujo significado nos parece evidente, já que a condição normal desse novo mundo é estar organizado por e para a empresa (SOLÉ, 2008). Mas, o que é empresa? Segundo Solé (2008), a empresa é um conjunto de relações entre os seres humanos (e relações humanas no tempo, no espaço etc.) novo na história humana. Dessa forma, pensar a empresa é distinguir a singularidade dessa organização na história da humanidade. Uma organização – a empresa – que caracteriza o nosso mundo e para a qual este está voltado, se diferenciando das demais organizações pelos postulados apresentados abaixo.

É dessa perspectiva que Solé constrói uma teoria na qual desenvolve 22 traços para descrever um tipo ideal de empresa. De acordo com Rodrigues (2013, p. 46), esses traços que distinguem esse tipo de organização das demais são:

1. A empresa é um conjunto humano, mais ou menos estável, vasto ou reduzido, mais ou menos concentrado, podendo desaparecer a qualquer momento;
2. A empresa é uma organização onde a atividade é única ou múltipla;
3. A empresa é uma organização que concebe, produz e vende mercadorias;
4. A empresa é uma organização que concorre permanentemente com outras empresas;
5. A empresa é uma organização que supõe outra organização: o mercado;
6. A

empresa é um processo de criação destrutiva de relações entre humanos; 7. A empresa é um conjunto de relações incertas entre humanos; 8. A empresa é uma organização com moeda, capital e benefício econômico; 9. A empresa é uma organização com escritura e contabilidade; 10. A empresa é uma propriedade privada; 11. A empresa é uma mercadoria; 12. A empresa é uma organização salarial; 13. A empresa é uma relação dirigente/dirigido; 14. A empresa é uma organização que produz e implica desemprego; 15. A empresa é uma organização submetida ao direito, às leis; 16. A empresa é uma organização que está sujeita a outra organização: o Estado; 17. A empresa é uma organização onde a propriedade e a direção podem estar juntas ou separadas; 18. A empresa possui divisão do trabalho; 19. A empresa é uma organização que implica e produz o indivíduo; 20. A empresa é uma organização que produz linguagem; 21. A empresa é uma organização que produz e implica humanos insatisfeitos; e 22. A empresa é uma organização que implica e produz uma concepção de felicidade.

O modelo teórico de empresa trabalhado por Solé foi adaptado para uso no Brasil por Costa e Silva (2006), quando esses autores analisaram o processo de empresarização dos clubes de futebol no Brasil a partir de alguns traços que selecionaram e aprofundaram: a) uma organização que concebe, produz e vende mercadorias; b) capital e lucro, ou seja, é uma organização com moeda, capital e benefício econômico; c) uma organização com escritura e contabilidade; d) uma propriedade privada; e) uma organização sa-

larial; e f) uma organização que produz linguagem. Veremos mais à frente indicativos de que esses traços estão presentes no ensino superior brasileiro.

Abraham (2006) é um teórico que parte do trabalho de Solé para compreender o processo de empresarização do mundo, ampliando-o ao tratar a empresa não como uma instituição, mas como formas de agir e pensar específicos de uma determinada sociedade humana. Isto é, uma espécie de “hábitos coletivos” dotados de um certo poder coercitivo, pré-determinados pela sociedade e cuja transmissão é geralmente feita pela educação a fim de manter a ordem e a coesão social. Estão centradas nos conceitos de economia, escassez, propriedade, racionalidade e inovação (RODRIGUES, 2013).

Partindo do conceito de empresa de Abraham, analisaremos o ensino superior no contexto brasileiro, fazendo o recorte do ensino superior tecnológico no qual o processo de empresarização parece mais evidente. Para tanto, veremos a seguir como surgiu esse tipo de curso no Brasil.

Os cursos superiores de tecnologia no Brasil: uma breve trajetória

O Parecer CNE 436/2001, que trata dos Cursos Superiores de Tecnologia - formação de tecnólogos, mostra que entre a década de 1960 e início da década de 1970 foram oferecidos cursos superiores

Figura 1 - Postulados gerais de Solé para a definição de empresa



Fonte: Costa; Silva (2006).

de tecnologia (engenharia de operação e cursos de formação de tecnólogos, com três anos de duração) em São Paulo e também instalados no âmbito federal de ensino, nos setores privado e público, respaldados pela Lei n. 4024/61 (BRASIL, 2001). Esses cursos visavam atender às demandas do paradigma industrial predominante da época, alicerçado no fordismo e taylorismo, na forma como o trabalho era organizado (elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho).

Apesar das necessidades do setor industrial, a implantação desses cursos causaram diversas polêmicas relacionadas ao exercício profissional, gerando inclusive a edição do Decreto n° 57.075/65 para conferir as garantias legais de exercício profissional aos egressos, diferenciando-as das atribuições do engenheiro “pleno”. Além disso, acreditava-se que os cursos de caráter prático deveriam ser desenvolvidos fora das universidades, já que uma universidade tem o objetivo de formar profissionais com uma visão global do processo, com pouca vinculação ao “saber fazer”. Então, motivados por exemplos de experiên-

Conforme o Parecer 436, houve mudanças no mundo do trabalho: novo cenário econômico, internacionalização nas relações de negócios, novas necessidades tecnológicas agregadas à produção e prestação de serviços. Como consequência, surge a necessidade de mão de obra com novas qualificações, impulsionando a educação para o trabalho atualizado e especializado, sendo necessário requalificar a mão de obra existente.

cias positivas de cursos similares em outros países (os Colleges of Advanced Technology na Inglaterra; os Juniors Colleges, nos Estados Unidos; os Institutes Universitaires de Technologie, na França; e os Tanki Daigaku, no Japão), os cursos tecnológicos passaram a ser desenvolvidos principalmente em Escolas Técnicas Federais (ANDRADE, 2009).

Durante a década de 1980, houve algumas tentativas de estimular o crescimento dos cursos tecnológicos na rede pública, mas poucas foram bem sucedidas. Dentre as que se mantiveram em operação estão os cursos superiores de tecnologia das escolas do SENAC, em São Paulo e no Hotel Escola de Águas de

São Pedro (SP), autorizados pelo MEC em 1988. Já a rede privada viu nos cursos tecnológicos uma forma atraente de expansão de sua clientela e seu catálogo (LIMA, 2011). Assim, muitos cursos foram extintos no setor público, passando a ser oferecidos apenas pelas instituições privadas.

Conforme o Parecer 436, houve mudanças no mundo do trabalho: novo cenário econômico, internacionalização nas relações de negócios e novas necessidades tecnológicas agregadas à produção e prestação de serviços. Como consequência, surge a necessidade de mão de obra com novas qualificações, impulsionando a educação para o trabalho atualizado e especializado, sendo necessário requalificar a mão de obra existente. A educação profissional visa, por conseguinte, permitir o acesso dos cidadãos às novas conquistas científicas e tecnológicas, de forma que o processo de aprendizagem passa a ser compreendido como um todo, e não fragmentado como na educação tradicional (BRASIL, 2001).

As grandes mudanças no cenário organizacional do ensino superior no Brasil ocorreram, contudo, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Fruto de projeto elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, o projeto foi encampado pelo Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Paulo Renato Souza. Desde então, inúmeras modificações vêm possibilitando experiências diversificadas, como novas formas organizativas e a adesão a mecanismos de otimização dos recursos existentes. Deve-se ressaltar que o momento de implementação da nova LDB foi simultâneo à ascensão do neoliberalismo no Brasil, fortalecendo novas orientações no campo da gestão das organizações e da oferta de serviços públicos. Tomada como a “base do novo estilo de desenvolvimento”, a educação é a meta prioritária no primeiro mandado do governo FHC, com o objetivo de inserir o país no mundo globalizado. Vinculando diretamente a funcionalidade do ensino superior ao setor produtivo, FHC defendeu a necessidade de se estabelecer “uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico” (CUNHA, 2003, p. 39).

Articulando as condições proporcionadas pela LDB e a orientação neoliberal do período FHC, consolidou-se o discurso da necessidade de flexibilizar as possibilidades de oferta de ensino superior. Assim, outros tipos de Instituições de Ensino Superior são criadas, como os Centros Universitários, que gozam de certa autonomia sem, no entanto, arcarem com as obrigações das Universidades (PEREIRA, 2008). Além disso, é editado o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a educação profissional no Brasil. Ele mostra em seu artigo primeiro que:

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

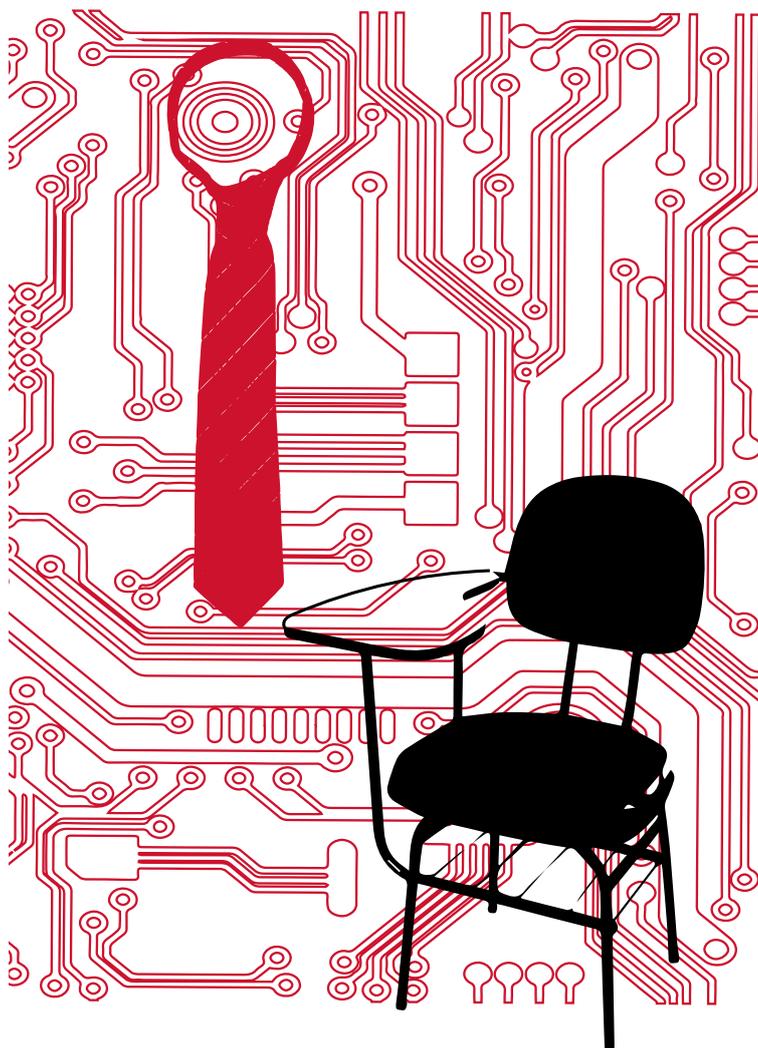
Ao criar, então, a possibilidade de progressão do ramo profissionalizante, o novo decreto trabalha a “educação profissional tecnológica de graduação”, que viria a ser materializada nos cursos superiores de tecnologia, cuja duração seria definida pelas diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação. A formação que até então era de nível médio passa à condição de nível superior, com certificação em módulos, oferecendo ao estudante a rápida inserção no mercado de trabalho e também uma redução no tempo para a obtenção do certificado de graduação superior (PEREIRA, 2008).

De acordo com Cunha (2003), esta modalidade foi uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando eles estavam submetidos a currículos mínimos que, conforme se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho.

Em 5 de outubro de 2000, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, incluindo instruções para sua organização. Após dois anos de discussão,

com audiências públicas em São Paulo e em Brasília, o CNE emitiu parecer favorável à proposta, enfatizando que essa modalidade de ensino deveria ser incorporada à legislação do Ensino Superior ao invés das normas da Educação Profissional, como previam os decretos anteriores, a fim de evitar confusões (LIMA, 2011).

Em 2002, o parecer que fundamenta as Diretrizes dos Cursos Superiores de Tecnologia ressalta as características desses cursos e o potencial de sucesso desse tipo de formação pela curta duração e pela sintonia com o mercado de trabalho. A Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, que passam a ter como objetivo “garantir aos cidadãos o direito de aquisição de competências profissionais que os tornem aptos à inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, 2002). Deverão, ainda, de acordo com o artigo segundo:



I - Incentivar o desenvolvimento da **capacidade empreendedora** e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; II - incentivar a produção e a **inovação científico-tecnológica** e suas respectivas **aplicações no mundo do trabalho**; III - desenvolver **competências** profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; VI - adotar a **flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização** e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; e VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Ressalta-se que os cursos superiores de tecnologia passam a ser considerados cursos de graduação, de forma que o egresso obterá o diploma de tecnólogo, podendo inclusive prosseguir seus estudos em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Os objeti-

Ressalta-se que os cursos superiores de tecnologia passam a ser considerados cursos de graduação, de forma que o egresso obterá o diploma de tecnólogo, podendo inclusive prosseguir seus estudos em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Os objetivos dos cursos superiores de tecnologia são, então, capacitar, desenvolver e estimular novas aprendizagens, além da compreensão do seu papel junto à tecnologia e suas consequências sociais, econômicas e ambientais, conforme o seu uso e conhecimento.

vos dos cursos superiores de tecnologia são, então, capacitar, desenvolver e estimular novas aprendizagens, além da compreensão do seu papel junto à tecnologia e suas consequências sociais, econômicas e ambientais, conforme o seu uso e conhecimento. Uma característica interessante desses cursos é a “autoestruturação”, em função da necessidade constante de atualização para acompanhar as mudanças que

ocorrem no mercado de trabalho. De acordo com Alonso (2012), essa característica atrai egressos do ensino médio, aumentando a procura por esses cursos, nos quais o estudante torna-se especialista em determinada área, mas com visão macro necessária para o mercado de trabalho em um curto período de tempo.

Em 2006, para estabelecer alguma orientação para a criação e para a organização dos cursos tecnológicos de graduação, foi criado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06. Este é um guia de informações para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral sobre o perfil de competências do tecnólogo que apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica (BRASIL, 2010).

Por fim, a proliferação dos cursos superiores de tecnologia contribuíram para uma considerável expansão no ensino superior nos últimos anos, seja em número de organizações, seja em número de matrículas, com uma característica importante: concentradas no setor privado. Isso se trata, de acordo com Pereira (2008, p. 58), de mais um estágio de um movimento reformista, que visa manter uma “situação na qual a elite continua tendo acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, enquanto a maior parte da população tem que buscar sua inserção na educação superior através de instituições privadas, muitas vezes, de qualidade duvidosa”.

A que(m) se destinam os cursos superiores tecnológicos

A educação formal a partir da sua origem, se formos buscar nos gregos (Grécia antiga), era uma atividade puramente intelectual e sem uma relação direta com o trabalho prático. Estudavam apenas aqueles que tinham tempo ocioso e não precisavam estar envolvidos com o trabalho, que era uma condição exigida aos escravos, isto é, aos seres considerados “inferiores” (GUIMARÃES, 2008).

Na Idade Média, o trabalho servil foi substituindo o escravismo, mas a educação permaneceu como uma alternativa ociosa, “uma nobre tarefa para homens nobres”. Porém, a Igreja Católica foi assumindo a responsabilidade econômica sobre a universidade com o intuito de dar uma formação educacional para a classe dominante. Mais tarde, surge um novo ator que impõe seu poder político e econômico à Igreja e também assume a universidade: o Estado (GOERGEN, 2000). Assim, a Universidade foi mudando de “dono” de acordo com os interesses de quem assumia o poder, visando atender sempre às classes dominantes.

No Brasil, a situação não foi diferente. Desde os tempos da colonização portuguesa, a educação se destina a uma elite privilegiada em detrimento da maior parcela da população que constitui a classe trabalhadora miserável e impotente na luta pela conquista de seus direitos. Atualmente, a educação brasileira continua sendo marcada pela dualidade estrutural de sua sociedade, que vem construindo diferentes tipos de educação para estudantes de classes sociais diferentes (PEREIRA, 2008). A quem, então, os cursos superiores de tecnologia se destinam e para quê?

A discussão sobre a finalidade da educação profissional se intensifica quando constatamos que o sistema capitalista neoliberal vem sendo aceito como única forma de construção da vida humana. De acordo com Leite e Genro (2012), o processo de globalização neoliberal é uma nova fase dinâmica do capitalismo que vem se desdobrando desde as décadas de 1960 e 1970. Nesse contexto, “algumas das funções do Estado estão sendo desestabilizadas, ameaçando-o na sua condição de agente central das relações internas e externas da sociedade” (GOERGEN, 2000, p. 139). As funções que antes eram atribuídas ao Estado passam a ser reguladas pelas leis do mercado, incluindo o controle da universidade, o que resultou na mercadorização da educação (LEITE, GENRO, 2012; SANTOS, FILHO, 2008; GOERGEN, 2000).

Santos e Filho (2008) explicam que a globalização neoliberal da universidade que está em curso é marcado por um projeto global de política universitária que comporta dois níveis de mercadorização: induzir a universidade pública a superar as suas debilidades financeiras por meio da geração de receitas próprias e eliminar a distinção entre universidade pública e

privada, a fim de a transformar em uma empresa. Em consonância com isso está o papel da universidade, que passa a ser o de preparar o educando para o mercado a partir de atividades acadêmicas associadas à solução a curto prazo de problemas concretos, respondendo aos postulados do lucro e do imediatismo (GOERGEN, 2000). Com isso, a função da educação superior que, segundo Freire (2003), seria formar cidadãos críticos capazes de construir conhecimento com autonomia, a partir de suas escolhas, com liberdade, cede lugar à preparação de profissionais especializados em atividades técnicas parciais de acordo com as necessidades do mercado capitalista. Segundo Viebrantz (2010, p. 69), “passa-se, assim, a ter uma concepção produtivista da educação, isto é, aquela que venha ao encontro da formação do consumidor e não do cidadão, uma educação para a domesticação, para a submissão, e não para a emancipação e a libertação”.

A discussão sobre a finalidade da educação profissional se intensifica quando constatamos que o sistema capitalista neoliberal vem sendo aceito como única forma de construção da vida humana. De acordo com Leite e Genro (2012), o processo de globalização neoliberal é uma nova fase dinâmica do capitalismo que vem se desdobrando desde as décadas de 1960 e 1970.

No modelo Humboldtiano, a universidade deveria contribuir para a “educação moral da nação”, de forma que a formação do homem deveria se dar a partir de um olhar totalizante ao invés da aquisição de habilidades técnicas parciais (GOERGEN, 2000). Essa ideia estabelece uma rígida separação entre os bacharelados/licenciaturas que priorizam reflexão teórica e o ensino superior tecnológico, que se adapta incondicionalmente com a prática do mercado.

Pode-se dizer ainda que os aspectos que envolvem a educação superior tecnológica brasileira estão de acordo com as ideias da reforma da educação propostas pelo Banco Mundial, que visam à expansão futura do mercado educacional. Essas ideias “cumprem a função primordial de tornar a educação superior mais efetivamente útil ao mundo dos negócios e do

trabalho, mais voltada à satisfação das demandas do mercado, mais adequada à expansão das redes comerciais interdependentes” (SOBRINHO, 2004, p. 710).

Os cursos superiores tecnológicos concentram-se, como vimos, no setor privado e focam na satisfação das necessidades não homogêneas das empresas. Como o mercado de trabalho caracteriza-se, principalmente, por sua mutabilidade e imprevisibilidade, a necessidade da existência de cursos que ofereçam uma formação profissional especializada se explica pela saturação das carreiras tradicionais e generalistas e pela grande demanda por trabalhadores com conhecimento focado em determinadas áreas (ANDRADE, 2009). Contudo, a tradição elitista que ainda perdura no Brasil insiste em não misturar educação profissional com ensino superior, associando conhecimentos e habilidades aplicados ao trabalho manual e de menor valor (MACHADO, 2008).

A questão do diploma universitário visto como instrumento de mobilidade social é destacada por Pereira (2008). Segundo o autor, acredita-se que o aumento do nível educacional relaciona-se com um aumento de rendimentos e, conseqüentemente, com a melhoria da própria posição social do trabalhador (PEREIRA, 2008). Logo, a conclusão de um curso superior de curta duração corresponderia a uma rápida inserção no mercado de trabalho e melhoria das condições de vida.

Cabe aqui mencionar a luta de classes que tem marcado o capitalismo desde sua consolidação como sistema produtivo a partir da Revolução Industrial ocorrida no século XVII: de um lado, o capitalista, detentor dos meios de produção, na busca incessante do lucro máximo e da manutenção de sua situação de dominação; de outro, o trabalhador, na defesa de sua sobrevivência e pela aquisição de direitos que lhes confirmam uma vida minimamente digna (PEREIRA, 2008). Isso nos leva a pensar se a criação dos cursos superiores de tecnologia está voltada à tentativa de ampliação do acesso ao conhecimento científico e à construção de uma sociedade capaz de romper com as injustiças ou, ao contrário, trata-se de uma forma de reprodução das relações desiguais de vida material

e social, em que o trabalho se torna mercadoria e a educação, insumo qualificador de mão de obra.

A questão do diploma universitário visto como instrumento de mobilidade social é destacada por Pereira (2008). Segundo o autor, acredita-se que o aumento do nível educacional relaciona-se com um aumento de rendimentos e, conseqüentemente, com a melhoria da própria posição social do trabalhador (PEREIRA, 2008). Logo, a conclusão de um curso superior de curta duração corresponderia a uma rápida inserção no mercado de trabalho e melhoria das condições de vida. Assim, essa modalidade de curso acaba sendo destinada às classes populares, mas de acordo com a lógica do sistema capitalista, em que o conhecimento só faz sentido se for capaz de gerar mercadorias e, conseqüentemente, a mais-valia. Reforça, com isso, a dominação da elite, que continua valorizando e recebendo uma educação formal sobre as classes populares que buscam ascensão profissional por meio da conquista do diploma de um curso tecnológico. Em vez de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, crítica e justa, a universidade passa a ser uma mercadoria que agrega valor ao “trabalhador-mercadoria”. Para Goergen (2000, p. 149), contudo, a universidade “não pode isolar-se da realidade social, econômica e política fechando-se sobre si mesma, mas também não pode identificar-se, abrir mão da sua autonomia crítica, render-se ao fluxo da economia e do mercado”.

Reflexões finais

O novo panorama mundial é marcado pela ação das empresas que, segundo Santos (2001), buscam multiplicar seus lucros, aprofundando a superexploração da força de trabalho, que passa a ter seu poder de compra diminuído. Uma dessas empresas passa a ser a universidade brasileira, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível; uma universidade que Chauí (1999) chama de operacional, “estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”. Esta universidade distancia-se cada vez mais do seu papel de formadora de cidadãos ca-

pazes de construir conhecimento crítico e reflexivo acerca da realidade para atrair clientes cada vez menos conscientes. Clientes que, na sua maioria, compram a esperança de mudar a posição social por meio do desenvolvimento de habilidades técnicas que na verdade apenas lhes garantirão reforçar a condição de dominação a que estão submetidos.

Mas, como mudar esse panorama? É preciso inicialmente desnaturalizar a ideia de empresa. De acordo com Abraham (2006), considerar a empresa uma instituição natural é atribuir a ela uma espécie de necessidade, inevitabilidade. É sugerir que não temos escolha, que vamos viver para sempre com esta instituição, quer gostemos ou não. A empresa “reconstruiu as relações humanas, a relação do homem no espaço e no tempo, produziu uma nova concepção de necessidade e de felicidade e, por conseguinte, contribuiu para criar um tipo de homem que se espalha cada vez mais pelo planeta” (RODRIGUES, 2013, p. 85).

Mostrar que a empresa conta com uma série de hábitos coletivos que nada tem de natural ao homem significa acreditar que esses hábitos podem um dia desaparecer e dar lugar a algo novo. Isso resultaria, contudo, no desaparecimento imediato do nosso mundo, ou pelo menos na sua radical transformação (ABRAHAM, 2006). Transformação que é possível, já que a empresa é apenas uma pequena parte da nossa história, que está repleta de discontinuidades (RODRIGUES, 2013). Transformação que é necessária, porque “a economia não pode se desbordar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social” (SOBRINHO, 2004, p. 710).

Alguns autores acreditam que a transformação deve partir da educação, que é um fenômeno social e histórico (SOBRINHO, 2004), sempre com a presença daqueles que sofrem as injustiças resultantes da visão de mundo predominante e que podem criar um novo mundo a partir da consciência e da luta. Paulo Freire (2003) defende uma pedagogia da libertação a partir de uma educação humanitária, progressista e que tem o papel de desocultar verdades numa sociedade de classes que visa atender aos interesses dominantes. Estimula, então, “a presença organizada das classes so-

ciais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 2003, p. 101).

Nesse sentido, a presença das classes populares é imprescindível para a prática democrática progressista, uma prática que vai de encontro às concepções ideológicas tanto de direita quanto de esquerda. Se opõe à primeira porque a participação popular na educação pode resultar no conhecimento crítico sobre as desigualdades e injustiças da sociedade capitalista que a direita se encarrega de ocultar. Contradiz também a perspectiva de esquerda que considera seus líderes seres cientificamente competentes e superiores que proferem palavras de ordem às quais as classes populares devem docilmente seguir. Classes consideradas “incultas”, incapazes de conhecer a “razão de ser” dos fatos, que esperam inocentemente a salvação provida pela esquerda autoritária (FREIRE, 2003).

Mostrar que a empresa conta com uma série de hábitos coletivos que nada tem de natural ao homem significa acreditar que esses hábitos podem um dia desaparecer e dar lugar a algo novo.

Para Zitkoski e Trombetta (2011), a transformação na educação só é possível a partir de um duplo movimento: o de denúncia contra todas as práticas sociais opressoras e violadoras da dignidade humana que requer ações de luta e mobilização social na busca do maior empoderamento das vítimas de opressão; depois, o rompimento com a cultura da violência e da opressão, superando-as por meio da evolução ética materializada em processos históricos concretos. Boaventura de Souza Santos (2008) também compartilha do desejo de transformação da educação, mas no sentido de “tornar a universidade brasileira uma instituição radicalmente pública, de fato popular” (SANTOS, 2008, p. 256). **US**

- ABRAHAM, Yves-Marie. L'entreprise est-elle nécessaire? In: Jean Pierre Dupuis (org). **Sociologie de l'entreprise**. Montréal: Gaëtan, Morin Editeur, 2006, p. 323-374.
- ALONSO, Denise de Fátima. **O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em Instituições de educação superior do setor privado**. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos 2012.
- ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Cursos superiores de tecnologia: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2009.
- BRASIL. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5362&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 06 jan. 2014.
- BRASIL. Constituição. Brasília. Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 04 jan. 2014.
- BRASIL. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 05 jan. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopses estatísticas. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES N. 436, de 02 de abril de 2001. Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha Online**. São Paulo: Folha Online, 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 30 jan. 2014.
- COSTA, Carlos; SILVA, Rosimeri. Empresarização e controle organizacional: um estudo nos clubes de futebol de Santa Catarina. **Cadernos EBAPE**, BR, v. 4, n. 4, dez. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4995>>. Acesso em: 17 jan. 2014.
- CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, vol. 24, nº 82, abr. 2003.
- CURSOS tecnológicos são tendência de ensino superior. Terra, 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/cursos-tecnologicos-sao-tendencia-de-ensino-superior,9e5847acc5ea310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- FERREIRA, Jose. Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, 2006. P. 229-242.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

referências

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da Universidade Moderna In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; SANTOS FILHOS, José Camilo. **Escola e universidade na pós-modernidade**. São Paulo: FAPESP, 2000.

GUIMARÃES, Gerson Maciel. **O ensino tecnológico no Brasil: percurso histórico e discurso**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Quo vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, D. et al (Orgs.). **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.

LIMA, Ricardo Cirino. **Educação Tecnológica no Brasil Contemporâneo: problematizando a aprendizagem das competências curriculares no campo da tecnologia da informação**. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**, v. Ano II, 2008.

PEREIRA, Franciso. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis**. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

RODRIGUES, Marcio. **O novo ministério da verdade: o discurso da VEJA sobre o campo do Ensino Superior e a consolidação da empresa no Brasil**. Doutorado em Administração. Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza; FILHO, Naomar de Almeida. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Tânia Steren. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. In: **Sociologias**, nº 6, Porto Alegre, jul./dez. 2001.

SOBRINHO, Jose. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação** (Campinas), vol. 15, n. 1. Sorocaba, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772010000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 jan. 2014.

SOBRINHO, Jose. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SOLÉ, Andreu. *L'éntreprisation du monde*. In. CHAIZE, J.; TORRES, F. **Repenser l'entreprise: Saisircequi commence, vingt regards sur une idée neuve**. Paris: Le Cherche Midi, 2008.

VIEBRANTZ, Rosalir. **A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil: impactos e desafios**. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZITKOSKI, Jaime J.; TROMBETTA, Sergio. Ética e direitos humanos: um olhar da filosofia sobre os desafios da educação contemporânea. In: HEMMES, Lúcio; SELAU, Bento (org.). **Educação, como estás?** Debates na trama de temas emergentes. Lajeado: Editora da Univates, 2011.

referências

Estágio supervisionado em Serviço Social: contribuição para defesa do projeto ético-político profissional

Lesliane Caputi

Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
E-mail: leslicaputi@gmail.com

Tales Willyan Fornazier Moreira

Mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
E-mail: taleswf@live.com

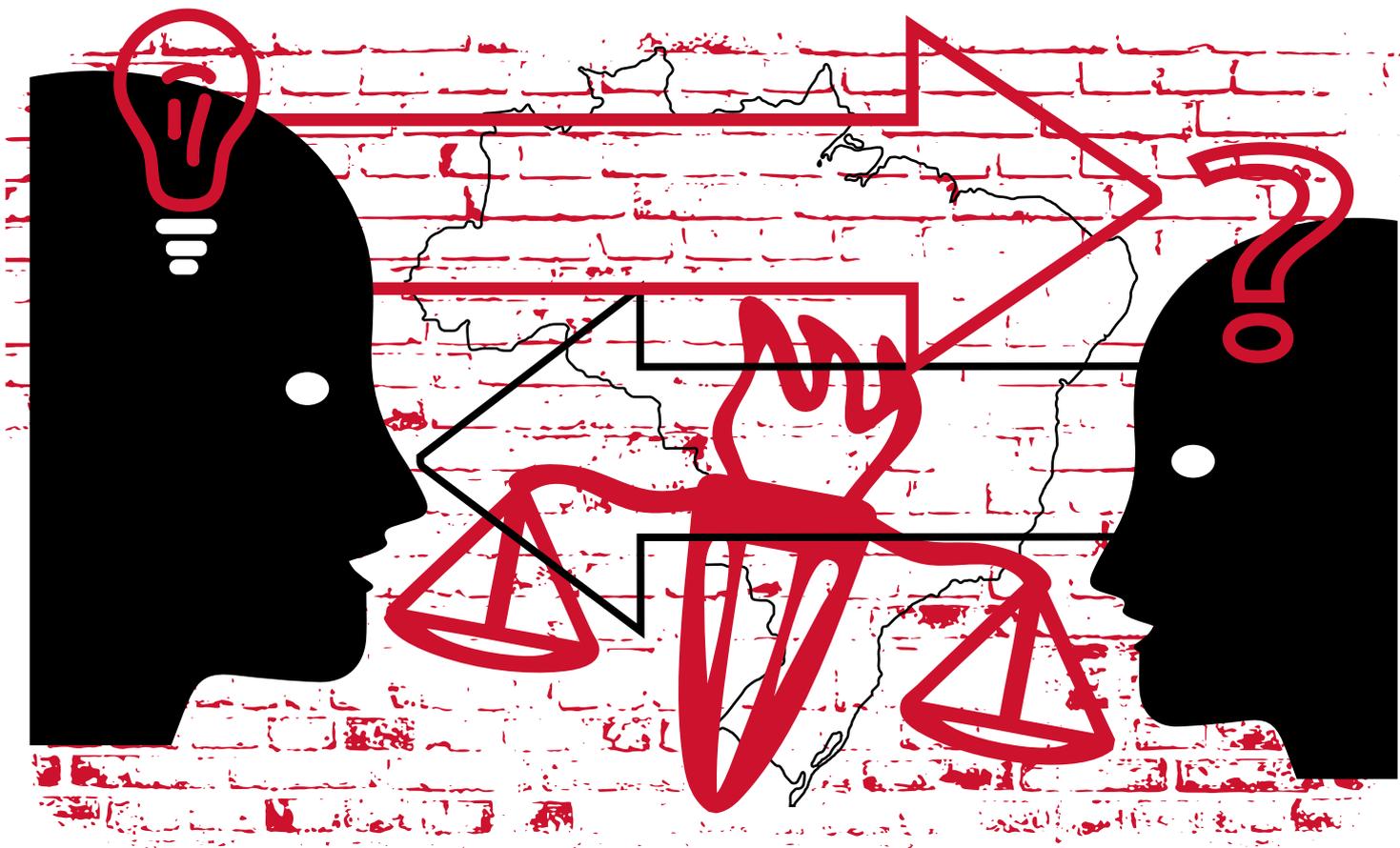
Resumo: Este artigo sobre estágio supervisionado em Serviço Social é oriundo de reflexões construídas pelos/as autores/as, a partir de suas experiências enquanto estagiário e supervisora acadêmica, no âmbito de uma universidade pública federal no estado de Minas Gerais. Sintetiza os diversos debates construídos no desenvolvimento de monitoria da disciplina de Supervisão de Estágio, da realização de estágio em diferentes espaços sócio-ocupacionais, bem como das mediações emergentes em Fóruns de Estágio Supervisionado em Serviço Social. Tem como propósito refletir acerca do compromisso ético-político da profissão com o estágio supervisionado. Evidencia-se, contudo, a importância e a necessidade de mais capilaridade no debate acerca da supervisão de estágio na perspectiva da Resolução do CFESS nº 533, de 2008, bem como da Política Nacional de Estágio elaborada pela ABEPSS, em 2010, pois esses documentos expressam consonância com a direção ética e política do projeto de formação defendido hegemonicamente pela categoria e a realidade concreta tem expressado desafios na materialização do estágio conforme tais preceitos.

Palavras-chave: Serviço Social. Estágio Supervisionado. Projeto Ético-Político. Formação Profissional.

Introdução

É no movimento histórico e político de lutas, construção, resistência e comemoração dos 80 anos de Serviço Social no Brasil, 70 anos de ABEPSS e 20 anos de Diretrizes Curriculares e, neste ano de 2018,

dos 25 anos do Código Ética do/a Assistente Social que temos árduas e significativas discussões no sentido de qualificar o Estágio Supervisionado indissociável do processo de supervisão direta e sistematizada, as quais são extratos das construções teóricas e práticas e da maturidade intelectual da profissão



pautadas na luta permanente de reafirmação de nossos compromissos com o legado crítico construído historicamente pela categoria, no processo de recusa e crítica ao conservadorismo no âmbito profissional e de construção de novas bases de legitimação, na direção da perspectiva de intenção de ruptura (PAULO NETTO, 2010).

Discutir e refletir acerca do estágio supervisionado em Serviço Social nesta direção crítica, com o propósito de formação de profissionais com competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para intervir na realidade social, com compromisso com os/as trabalhadores/as e suas lutas, no sentido de radicalização das possibilidades de construção de outra ordem social, num contexto de retrocessos avassaladores para a classe trabalhadora e em um dos momentos mais bárbaros da história do povo brasileiro é, sem dúvida, um “convite à rebelião”. Essa discussão/reflexão é para que possamos nos fortalecer enquanto profissão na direção social hegemônica e, não obstante, para que tenhamos condições éticas e políticas de contribuir com a construção

de mediações que convirjam com o delineamento de um projeto societário isento de exploração, opressão, dominação e injustiça, isto é, uma sociedade para além do capital.

O estágio é uma atividade na formação profissional que permite a compreensão do significado social da profissão frente à totalidade social, numa inter-relação sistemática entre estagiário/a e supervisores/as de campo e acadêmico/a. É um processo de construção de conhecimentos coletivo, no qual tais sujeitos são protagonistas participantes e construtores do processo de aprofundamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo em resposta às demandas da população usuária. O estágio, e com ele a supervisão, se configuram como síntese das múltiplas determinações que envolvem formação e trabalho profissional (CAPUTI, 2014).

É com esse delineamento crítico e construtivo que debruçamos nossas reflexões, considerando os debates que temos realizado em diversas atividades acadêmicas na graduação no âmbito de uma universidade pública federal no estado de Minas Gerais. Trazemos

à baila extratos de nossas experiências, sejam das disciplinas de supervisão acadêmica e da monitoria destas ou dos debates nos fóruns de estágio, no processo de supervisão de estágio nos diferentes espaços sócio-ocupacionais da profissão. Na qualidade de estagiário e supervisora acadêmica, construímos reflexões acerca do compromisso ético-político do Serviço Social com o estágio supervisionado e, assim, aqui particularizamos o debate que temos travado na construção do estágio e com ele intrinsecamente da supervisão.

Estágio supervisionado: atividade curricular obrigatória de discussão estratégica na defesa do projeto de formação profissional coerente com o projeto ético-político do Serviço Social

Iniciamos frisando que o estágio em Serviço Social não deve ser considerado como central no que tange à relação de unidade do diverso entre teoria e prática na formação profissional, pois se configura como uma atividade ou componente curricular obrigatório, cuja importância é correlata com demais atividades que compõem a formação. Possui carga horária de 15% do curso, ou seja, conforme Diretrizes Curriculares em vigor, 450 horas de inserção do/a estudante nos diversos espaços sócio-ocupacionais do/a assistente social, devendo possibilitar ao/à mesmo/a, o conhecimento do todo que envolve o cotidiano do trabalho profissional. Com isso, expressamos o entendimento de que a relação de unidade entre teoria e prática deve perpassar toda a lógica curricular da formação profissional, numa articulação dos fundamentos da vida social, do trabalho profissional e da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, e não se restringir a um único componente que envolve a formação e exercício profissional. O sentido da práxis deve ser estruturante na profissão em todas as suas atividades, nas quais incluímos o estágio e o processo de supervisão.

Sendo assim, entendemos o estágio supervisionado em Serviço Social como síntese de múltiplas determinações da formação e do exercício profissional,

expressando o movimento teórico-prático da profissão, juntamente ao processo de supervisão e os desafios enfrentados pela categoria profissional como um todo – já que esta se configura como particularidade mediatizada da relação do Serviço Social institucionalizado e do desenvolvimento das competências e atribuições profissionais, seja a supervisão acadêmica ou a supervisão de campo (CAPUTI, 2014).

Essa perspectiva está calcada na interlocução do Serviço Social com o referencial marxista, a qual busca romper com a visão conservadora e de razão instrumental, de estágio como espaço de treinamento e de conhecimentos dos denominados “modelos” de instrumentos técnico-operativos. A atividade do estágio não se resume num tarefaísmo no qual o/a estagiário/a deve meramente cumprir as atividades burocráticas da instituição na qual se insere, tampouco enquanto um “cumprimento de protocolo” que o/a estudante precisa desempenhar enquanto um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Bacharel/a em Serviço Social.

Ainda que a lógica do mundo do trabalho hodierno seja marcada, muitas vezes, por atividades rotineiras e burocráticas das instituições enquanto aparelhos ideológicos do Estado Capitalista, cujos rebatimentos permeiam também o cotidiano do trabalho do/a assistente social, fazendo com que o estágio perca sua caracterização formativa e trazendo implicações para o processo de supervisão, não podemos conceber que o lugar estratégico para uma apreensão da práxis se reduza a um “ensinamento da prática” (ORTIZ, 2010).

Nesse sentido, é importante estarmos atentos/as e fortes na defesa e vigília da direção emancipatória da formação profissional em Serviço Social, em sintonia com as Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS em 1996, a qual pressupõe uma formação para a vida social, superando a lógica de formação de profissionais meramente técnicos/as para atender aos interesses do mercado. Tais diretrizes apresentam uma concepção de ensino-aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, estabelecendo parâmetros para inserção profissional na realidade sócio-institucional (ABEPSS, 1996).

O atual contexto que vivenciamos de crise estrutural do capital, do recrudescimento do conserva-

dorismo, do avanço de forças antidemocráticas e de pensamentos e práticas de cunho fascista se apresentam enquanto ressonância deste modo de produção vigente, que tem como horizonte a acumulação privada da riqueza que é socialmente produzida. Os brutais e dramáticos ataques em curso contra toda a classe que vive do trabalho – os quais expressam os limites civilizatórios do sistema sócio-metabólico do capital, reforçando, assim, tal como alude Mészáros (2009), seu caráter regressivo-destrutivo – apresentam rebatimentos nefastos nos mais variados âmbitos.

A lógica desumanizadora do capital, sob a égide da ofensiva neoliberal, segue firme com seu propósito de destruição dos direitos através das contrarreformas, cujo resultado é a intensificação da barbárie humana. Essas reestruturações capitalistas também incidem no âmbito da política de educação, tonificando a perspectiva desta não como um direito social, mas, sim, enquanto mercadoria. Logo, caminha na direção antagônica do projeto de educação e, por conseguinte, de formação, que defendemos e construímos enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho. Por isso,

Pensar sobre esses desafios contemporâneos demanda, necessariamente, refletir sobre as formas reificadas que transformam o processo educacional em mera mercadoria, bem como sobre as estratégias que precisamos adotar para a consolidação do Projeto Ético-Político. Entre tais estratégias encontra-se a materialização das Diretrizes Curriculares, em particular o estágio supervisionado, na articulação entre formação e exercício profissional [...] (LEWGOY, 2013, p. 65).

Ainda que num contexto radicalmente adverso, a defesa e luta permanente pela implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, bem como da realização do estágio supervisionado em consonância com as orientações contidas na Resolução nº 533 do CFESS (2008) e da Política Nacional de Estágio elaborada pela ABEPSS (2010), são fundamentalmente necessárias e se apresentam, sobretudo, enquanto a defesa do projeto de formação profissional hegemônico do Serviço Social, construído nas últimas décadas no processo de ruptura com o conservadorismo a partir da interlocução com o referencial teórico marxista.

Portanto, é preciso ter nítido que são esses documentos de cunho jurídico, político e ético que nos possibilitam a construção de estratégias para superar a concepção do estágio como mero trefismo e/ou como o momento de ensinamento da prática, como se este se estabelecesse enquanto um espaço para “treinamento das habilidades”. O estágio supervisionado em Serviço Social, na perspectiva aqui defendida em consonância com as entidades da categoria, possui um caráter político-pedagógico que possibilita ao/à estudante a construção/fortalecimento da identidade profissional através da inserção nos espaços sócio-institucionais.

Entendemos que o trefismo requerido pelas instituições colocam os/as assistentes sociais em situações fragilizadas. De um lado, enquanto vendedores/as de sua força de trabalho, vivenciam as precarizações do mundo do trabalho e são demandados/as a responderem com práticas imediatistas e quantitativas; de outro, têm seu compromisso com a formação profissional de qualidade, com o código de ética profissional (1993) e com as leis que amparam sua atuação profissional. Essa posição leva, não raras vezes, o/a profissional a não exercer a supervisão de estágio.

Entendemos que o trefismo requerido pelas instituições colocam os/as assistentes sociais em situações fragilizadas. De um lado, enquanto vendedores/as de sua força de trabalho, vivenciam as precarizações do mundo do trabalho e são demandados/as a responderem com práticas imediatistas e quantitativas; de outro, têm seu compromisso com a formação profissional de qualidade, com o código de ética profissional (1993) e com as leis que amparam sua atuação profissional.

O estágio supervisionado é importante também nesse contexto desafiante, pois pode possibilitar ao/à profissional a construção conjunta com estagiário/a e supervisor/a acadêmico/a de alternativas para o enfrentamento das imposições cotidianas no trabalho, criando alianças para explicitar as atribuições e competências profissionais no espaço sócio-ocupacional, buscando combater o desmonte das políticas sociais na medida em que também fortalece a formação e exercício profissional.

Assim, para cursar o estágio, é fundamental que o/a estudante tenha conhecimento de conteúdos elementares da profissão, como ética profissional, questão social, fundamentos do serviço social e política social, conforme delineamento da Política Nacional de Estágio elaborado pela ABEPSS (2010). O que pressupõe que o estágio seja realizado a partir do quinto período da graduação, a fim de possibilitar ao/a estudante a compreensão do significado social da profissão frente à totalidade da dinâmica social, que apreenda a profissão enquanto expressão do trabalho coletivo e assim inserida na divisão social e técnica do trabalho, num processo de inter-relação e sistematizado entre estagiário/a e supervisores/as acadêmicos/as e de campo. Ademais, se constitui enquanto um processo de construção de conhecimentos coletivo, no qual os sujeitos são protagonistas e participantes ativos no processo de aprofundamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo em resposta às demandas da população usuária.

A perspectiva aqui defendida rompe com a ideia de estágio enquanto um espaço de “treinamento para a prática profissional” e se constitui enquanto um espaço educativo e pedagógico, de construção coletiva entre estagiário/a, supervisor/a de campo e supervisor/a acadêmico/a de conhecimentos e possibilidades para atuação profissional no espaço sócio-institucional.

De acordo com ABEPSS, na PNE (2010, p. 11):

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do(a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social que vêm se agravando diante do movimento mais recente do colapso mundial da economia, em sua fase financeira, e de desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais.

A perspectiva aqui defendida rompe com a ideia de estágio enquanto um espaço de “treinamento

para a prática profissional” e se constitui enquanto um espaço educativo e pedagógico, de construção coletiva entre estagiário/a, supervisor/a de campo e supervisor/a acadêmico/a de conhecimentos e possibilidades para atuação profissional no espaço sócio-institucional, além de possibilitar o fortalecimento ético-político no sentido do compromisso profissional com a classe trabalhadora:

O estágio supervisionado no curso de Serviço Social apresenta como uma de suas premissas oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital (ABEPSS, 2010, p. 14).

Desse modo, o estágio se constitui como atividade de inserção do/a estudante estagiário/a nos espaços sócio-institucionais em que há assistente social, cujo objetivo é conhecer a dinâmica cotidiana do trabalho profissional. Ou seja, se configura enquanto momento de aproximação com a realidade deste cotidiano profissional, com o fito de identificar as demandas postas e tecer reflexões acerca das expressões da questão social que perpassam o campo de estágio (FORNAZIER MOREIRA, 2016).

Eis, inclusive, um desafio para a materialização da PNE da ABEPSS (2010), pois esta traz uma proposta de estágio inerente ao projeto de formação que é construído atreladamente à construção do Projeto Ético-Político da profissão, num contexto de maturidade intelectual da categoria na ruptura com as raízes tradicionais conservadoras. Se estrutura em valores éticos centrais pautados em categorias que vislumbram outra sociabilidade, na medida em que defende relações humanas sem exploração, preconceito, desigualdade social e opressão e luta pela emancipação política calcada nos interesses da classe trabalhadora como mediação para uma sociedade para além do capital.

É neste projeto de profissão que temos a construção das Diretrizes Curriculares, a partir de amplos e profícuos debates coletivos da categoria em todo o

país, cuja concepção de educação imbricada traz elementos finos para a formação para além do mercado, mas para a vida social e política. No entanto,

As Diretrizes Curriculares para a formação profissional em Serviço Social (ABEPSS/1996) têm remado contra a corrente, bem como sido alvo de banalização perante os novos modelos de educação superior construídos no Brasil, o que nos remete afirmar que estamos no “fio da navalha”, lutando no limiar entre a universalidade de uma educação de qualidade e o sucateamento de uma política de Estado que fortalece os interesses mercadológicos do ensino (BENATTI; CAPUTI, 2010).

Exemplo concreto desta realidade são Diretrizes Curriculares para a formação em Serviço Social, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação em 2000. Tais diretrizes são afronta ética e política às Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, pois suprime os elementos principais que delineiam a direção social do Serviço Social brasileiro, bem como o perfil de profissionais que almejamos construir hegemonicamente enquanto categoria, e inclui elementos que evidenciam o caráter puramente técnico, acrítico, a-histórico e mecânico de profissionais que a lógica do capital anseia construir para responder às demandas de mercado e manter a reprodução das relações sociais vigentes.

Tal como elucidada Iamamoto (2014), as Diretrizes Curriculares homologadas pelo CNE/MEC:

[...] sofrem forte descaracterização no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social. Assim, por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, o que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos da informática”. Na definição das *competências e habilidades*, é suprimido do texto legal o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira [...]. Também os *tópicos de estudos* foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades [...]. Este corte significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país. O conteúdo da formação

passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino condizentes com os ditames do mercado [...] (IAMAMOTO, 2014, p. 617, grifos da autora).

Fica evidente a lógica de educação e formação perpetrada e disseminada pelo Estado burguês, cujo principal objetivo é garantir mão de obra técnica para atender aos interesses mercantis e, não obstante, garantir o lucro dos grandes empresários e banqueiros, haja vista o movimento que se tem de mercantilização da educação, em especial a superior, através da expansão exacerbada de instituições privadas e de modalidade à distância (EAD), e não só, mas com supressão velada do debate ideológico-político da formação profissional voltada para a politização crítica de sujeitos sociais capazes de construir consciência de classe emancipatória e revolucionária.

Esse processo de tentativa de extinção da direção sociopolítica da formação profissional contribui para que diversos limites e desafios se apresentem e dificultem a construção de mediações e estratégias interventivas no que tange ao estágio supervisionado. Ainda se fazem presentes os desafios da supervisão acadêmica, em que nem todos os assistentes sociais docentes (inclusive aqueles que exercem a supervisão acadêmica) de fato conhecem o debate político-ideológico da PNE, da resolução CFESS nº 533/2008 e todas¹ correlatas ao processo de supervisão, o que faz com que a supervisão siga rumos técnicos em detrimento da politização para supervisão direta, como também estratégias de lutas e resistências à modalidade EAD para a formação; ainda há assistentes sociais docentes com a perspectiva de que a supervisão acadêmica é uma disciplina ou atividade curricular secundária ou “de menor valor” em relação a outras. Observamos nas ponderações emergidas nas disciplinas e nos fóruns de estágios que ainda é recorrente a adoção dos termos trabalho, exercício profissional, práxis, prática ação, atuação e intervenção como sinônimos e jargões tratados indiscriminadamente na profissão, desconsiderando as implicações teórico-metodológicas do uso de tais termos, além de trazer à tona o debate de tal polêmica no campo dos fundamentos da natureza do Serviço Social, sobremaneira em relação às categorias trabalho e práxis, no sentido ontológico.

Assim, em linhas gerais desses desafios, entendemos que tratar sobre o estágio supervisionado em Serviço Social demanda amplo conhecimento do debate que a profissão tem construído ao longo da sua história na sociedade brasileira para significar este, e com ele a supervisão, no bojo do projeto de profissão elaborado a partir do Movimento de Reconceituação num processo de ruptura com os ranços conservadores. É necessário ter compreensão do lugar que o estágio e a supervisão têm na formação e no exercício profissional e suas correlações com tudo o que envolve a profissão de Serviço Social e como um instrumento que possui uma dimensão sócio-educativa e também política.

Tal cenário, portanto, nos convoca cotidianamente à vigília e defesa do projeto de formação profissional hegemônico defendido pelas entidades da categoria profissional (ABEPSS, ENESSO e conjunto CFESS-CRESS), que, antagonicamente oposto ao projeto de formação proposto pelo CNE/MEC, apresenta uma perspectiva de formação calcada na vida social, ou seja, que supera a lógica de educação alienada e de “bestialização” que a burguesia tenta operar a todo custo para a classe trabalhadora.

Nos tempos atuais de acirramento da crise do capital e barbárie social, é fundamental revisitar a história que marca o Serviço Social brasileiro, cujas conquistas profissionais são resultantes de lutas e resistências na contramão do conservadorismo – o qual é alimento imprescindível do capitalismo para garantir sua reprodução e fortalecimento.

Assim, frente a tantos limites e desafios:

[...] defender a proposta de Formação Profissional expressa pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 significa nos colocarmos no contrafluxo do capital. Portanto, o atual cenário nos exige formular estratégias e nos fortalecer coletivamente, no sentido de avigorar nossa luta em defesa dos princípios éticos fundamentais e, conseqüentemente, do projeto de Formação Profissional hegemônico (FORNAZIER MOREIRA, 2016, p. 66).

Cabe a nós, então, nitidez do árduo movimento de luta travado em defesa de nosso projeto de profissão,

que significa trazer à tona a defesa intransigente da nossa identidade construída a partir do Movimento de Reconceituação, sobremaneira, com o Congresso da Virada (1979), em detrimento da historicamente atribuída.

Importante dizer que o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, denominado de Virada, se configurou como um marco histórico, ético-político e teórico, entre ditadura e democracia. Uma propositura de método que favoreceu a construção de consciência de classe, análise crítica da sociedade capitalista com densidade histórica, numa conjuntura socioeconômica e política marcada internacionalmente pela crise do capital, ascensão da direita e estruturação de políticas neoliberais, e, na América Latina, com as ditaduras, orquestradas pelos Estados Unidos para manter seu “quintal” de negócios e de poder no contexto da guerra fria (CAPUTI, 2014).

Nos tempos atuais de acirramento da crise do capital e barbárie social, é fundamental revisitar a história que marca o Serviço Social brasileiro, cujas conquistas profissionais são resultantes de lutas e resistências na contramão do conservadorismo – o qual é alimento imprescindível do capitalismo para garantir sua reprodução e fortalecimento. O então denominado Congresso da “Virada” teve o sabor de descortinar novas possibilidades de análise da vida social, da profissão e dos indivíduos com os quais o Serviço Social trabalha. Assistentes Sociais começaram a tecer o entendimento do Serviço Social enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho na complexa estrutura da relação capital/trabalho e entre Estado e sociedade e, assim, a delinear que o Serviço Social tem compromisso com a classe trabalhadora e com sua luta, pois compõe esta classe.

Assim, no interregno do debate sobre estágio supervisionado, é fundamental evidenciar para o/a estudante de Serviço Social o significado dos princípios éticos do Código de Ética do/a Assistente Social (1993) e a destacar aqueles que mencionam explicitamente a classe trabalhadora, por exemplo: (3) Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das **classes trabalhadoras**; (9) Articulação com os mo-

vimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste código e com a **luta geral dos trabalhadores**; e, nestes, imbuir o significado de todos os demais princípios éticos e também políticos que, num todo, se referem à luta em defesa da classe trabalhadora.

A tarefa demanda estrategicamente que o processo de supervisão de estágio (de campo e acadêmico) esteja demasiadamente articulado com os fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social. Exige-se, assim, dos/as supervisores/as, além da competência profissional, sólido compromisso com a formação, no sentido do aprimoramento intelectual permanente, que, inclusive, também é um dos princípios éticos contidos em nosso Código de 1993.

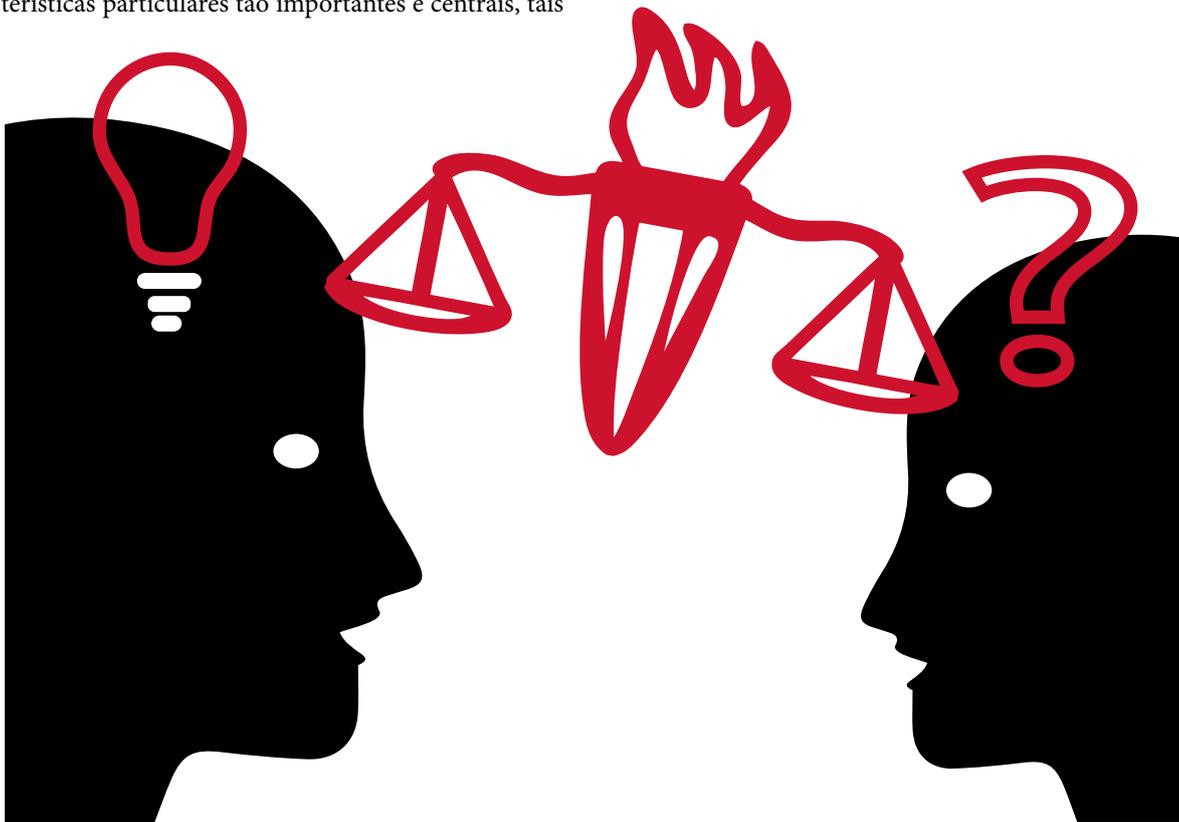
Nesse processo, validamos exitosamente a PNE (2010), quando significa a construção de fóruns de debate (locais, regionais e nacionais) sobre estágio e supervisão enquanto espaços coletivos de construção de conhecimento, fortalecimento da categoria e materialização dos princípios éticos profissionais. Aqui se expressa o compromisso com o estágio supervisionado e a superação do mesmo como secundário da formação profissional. Coloca-o no seio do debate da formação e exercício profissional com suas características particulares tão importantes e centrais, tais

como os demais componentes curriculares constitutivos do campo de ensino-pesquisa-extensão em Serviço Social.

Considerações finais

Pelo exposto, temos visto que o compromisso da profissão com o estágio supervisionado está vinculado diretamente à concepção de educação e trabalho que defendemos, calcada na perspectiva de lutas de classes e na defesa de outra sociabilidade, o que delineia a proposta de formação profissional elaborada pela ABEPSS (1996), materializada como Diretrizes Curriculares. Assim, o estágio supervisionado e igualmente o processo de supervisão são atividades formativas, pedagógicas, que envolvem demais componentes curriculares para a construção de competências, habilidades e valores profissionais calcados nos elementos centrais do projeto ético-político da profissão.

É nesse sentido que o Serviço Social brasileiro tem se preocupado com a supervisão direta e sistemática de estágio e elaborou a Resolução CFESS nº 533, de 2008, como elemento jurídico e norteador para o processo de supervisão condizente com o projeto



de formação, bem como, em 2010, a Política Nacional de Estágio/PNE, como direcionamento ético-político da profissão, fundamentado no referencial crítico-dialético para nortear o debate e a realização do estágio supervisionado como um todo, expressando, nesta política, os princípios centrais da formação profissional e do estágio correlacionadamente.

É no compromisso ético-político profissional que se constrói o estágio supervisionado em Serviço Social, tendo claro que “[...] deliberamos e decidimos sobre tudo aquilo que, para ser e acontecer, depende de nossa vontade e de nossa ação... Deliberamos sobre o **possível**, isto é, sobre aquilo que pode ser ou deixar de ser...” (CHAUI, 2000, p. 341).

Neste interregno, cabe ratificar a importância dos debates nos fóruns de estágio, considerando este como espaço que emerge as expressões concretas acerca dos rebatimentos da configuração da formação e do exercício profissional no estágio, na vivência do/a estudante no processo de assimilação das diversas determinações que constituem o trabalho profissional do/a assistente social, bem como pelo fato do fórum possibilitar o debate articulado entre o real e o abstrato, particularizando mediações para a construção de estratégias de fortalecimento da profissão frente a ofensiva neoliberal que agudiza os desafios de materialização do projeto ético-político hegemonicamente construído a partir dos anos 1980.

Cabe ratificar a importância dos debates nos fóruns de estágio, considerando este como espaço que emerge as expressões concretas acerca dos rebatimentos da configuração da formação e do exercício profissional no estágio, na vivência do/a estudante no processo de assimilação das diversas determinações que constituem o trabalho profissional do/a assistente social.

Tecer as reflexões neste artigo, a partir de experiências enquanto estagiário e supervisora acadêmica, articulando a importância do estágio supervisionado e, com ele, o processo de supervisão direta, bem como sintetizando os diversos debates construídos a partir do fórum de estágio e as disciplinas de supervisão, significa, a nosso ver, disseminar as proposituras do projeto de formação profissional defendido pela

categoria e, nesse engodo, teleologicamente pautar elementos gerais vislumbrando qualificar o estágio na formação em Serviço Social, bem como despertar a construção do saber permanente acerca da importância e significado desta atividade curricular acadêmica obrigatória. **US**

nota

1. Nos debates que temos realizado em disciplinas e fóruns de estágio, não raro se constata o desconhecimento de demais Resoluções, também importantes e necessárias para o estágio, como: nº 493/2006, que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional; nº 383/1999, que caracteriza o assistente social como profissional da saúde; e nº 556/2009, sobre procedimentos para efeito da lacração do material técnico e técnico-sigiloso do Serviço Social etc.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Política nacional de estágio**. Brasília, [2010]. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/politica-nacional-de-estagio-da-abepss-11>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembléia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro, 1996.

BENATTI, Lucimara Perpétua dos Santos; CAPUTI, Lesliane. **Serviço social e trabalho**: lutas e estratégias frente à precarização na formação profissional. In: SEMINÁRIO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DE FRANCA. Franca, 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000112010000100038&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 jan. 2018.

CAPUTI, L. **Supervisão de estágio em serviço social**: tempos de mundialização do capital-desafios cotidianos e (re) significados. (tese de doutorado) Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita”/UNESP, *campus* de Franca/SP, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão. 10. ed. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **Resolução n. 533 que regulamenta a supervisão direta de estágio em serviço social**.

Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

FORNAZIER MOREIRA, Tales Willyan. **O movimento estudantil de serviço social e o projeto ético-político na formação profissional**. 2016. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

LEWGOY, A. M. B., O estágio supervisionado em Serviço Social: desafios e estratégias para a articulação entre formação e exercício profissional. **Temporalis**, Brasília, n. 25, p. 63-90, jan./jun. 2013.

MESZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ORTIZ, F. G. Desafios Contemporâneos para o Processo de Estágio e Supervisão em Serviço Social. In: **Serviço Social: temas, textos e contexto**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2010.

PAULO NETTO, José. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2010.

referências

Novas insurgências e a luta do movimento “Ocupa Paraná”

Simone Polli

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
E-mail: simonep@utfpr.edu.br

Aline Holanda

Graduanda do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
E-mail: agholanda.ah@gmail.com

Gustavo Machado

Graduando do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
E-mail: gustavo_bmachado@hotmail.com

Luana Vedovello

Graduanda do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
E-mail: luanavedovello@gmail.com

Resumo: O pronunciamento da estudante secundarista Ana Júlia na Assembleia Legislativa do Paraná em defesa da escola pública, contra a PEC 241 e a MP 746, fez ressoar nacionalmente um debate: “De quem é a escola?”. Ana Júlia representava o movimento “Ocupa Paraná”, que, no mês de outubro de 2016, mobilizou mais de 850 escolas no estado. Registrar e entender a ação desse movimento trouxe questões importantes para a análise das novas insurgências e as resistências sociais urbanas. Este artigo tem como objetivo principal analisar as características do “Ocupa Paraná” na região metropolitana de Curitiba, destacando as falas dos diferentes atores sociais envolvidos nesse conflito, muitas delas contraditórias. Os principais confrontos ocorreram entre os estudantes do “Ocupa Paraná” e um movimento contrário, o “Desocupa Paraná”, com pessoas ligadas principalmente ao Movimento Brasil Livre. Serão analisados, ainda, a ação e os discursos de representantes do estado e dos grandes veículos de comunicação, que também atuaram para deslegitimar a ocupação das escolas.

Palavras-chave: Educação. Conflito Urbano. Ocupa Paraná. Estudantes.

Contexto e as motivações das ocupações

Manifestações por direitos sociais têm se intensificado em toda a América Latina. Em 2006, ocorreu a Revolução dos Pinguins, no Chile, em que estudantes ocuparam mais de 600 escolas, reivindicando a gratui-

dade do exame de seleção. Também foram às ruas para exigir reformas no sistema educacional, desde a implantação do passe livre no transporte público até leis que criavam subsídios para escolas privadas no Chile (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

Em 2015, duzentas escolas foram ocupadas por estudantes em São Paulo contra a medida do gover-



no estadual de reorganizar a rede pública de ensino, o que levaria ao fechamento de 94 escolas e à realocação de mais de 300 mil alunos (ALESSI, 2015). No mesmo ano, no Paraná, o governador Beto Richa impõe uma reorganização da rede pública de ensino, que levaria ao fechamento de mais de 100 escolas estaduais, projeto abortado após uma série de protestos de estudantes e professores em outubro de 2015 (RUSCHEL, 2015).

O Paraná já havia sido palco, em abril de 2015, de um massacre. Durante greve dos professores estaduais que reivindicavam melhorias salariais, o governo autorizou uma ofensiva armada com policiais, deixando muitas pessoas feridas na Praça Nossa Senhora Salette, no episódio conhecido na mídia como “Batalha do Centro Cívico” (JUSTI, 2015).

Um ano depois, em 15 de junho de 2016, o governo federal lançou a Proposta de Emenda Constitucional, PEC 241/2016, rebatizada no Senado como PEC 55, com o propósito de limitar o aumento das despesas primárias à inflação do ano anterior por um período de 20 anos.

A proposta, apresentada de forma autoritária, sem debate com os setores envolvidos, enfrentou severas críticas da população e de especialistas por estabelecer um freio ao investimento, por exemplo, na saúde e educação, que já sofrem com a falta de recursos e têm gastos obrigatórios previstos na Constituição. A política de austeridade por trás da PEC 241 também abarcaria medidas que poderiam levar a cortes de gastos em outros programas sociais.

Na sequência, em 22 de setembro, o governo federal propôs a Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturar o ensino secundarista no país sem discussão com técnicos da área, professores ou estudantes. A MP modificava a estrutura do ensino médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o fim da obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia e abria a possibilidade de contratação de profissionais com “notório saber”, ou seja, sem a necessidade de formação acadêmica na área de ensino.

Nesse contexto, estudantes de escolas públicas de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba,

ba (RMC), começaram um levante que acabaria atingindo o estado do Paraná e o Brasil, utilizando como principal repertório de luta a ocupação das escolas públicas e, depois, a ocupação de universidades.

Este artigo tem como objetivo relatar as vozes, dimensões e facetas do movimento “Ocupa Paraná” a partir de sua articulação na RMC, a fim de compreender a reação dos diferentes atores sociais e os confrontos subjacentes, em momentos de indeterminação, em que interesses particulares se confrontam com interesses coletivos e vozes contrárias às ocupações entram no jogo. Propõe-se uma reflexão sobre a formação e as características do movimento “Ocupa Paraná”, enunciando seus diferentes atores e discursos. Quem são os atores sociais que participaram das ocupações e quais foram contra elas? Como a mídia e os órgãos governamentais agiram em relação aos estudantes que participaram? Quais as principais características que marcaram esse momento?

Intolerância e fascismo: embate com vozes autoritárias

As principais características que marcaram os discursos e os embates na ocupação das escolas secundaristas e das universidades na RMC foram a intolerância nas ruas e nas redes sociais, a repressão e as medidas jurídicas tomadas.

Os conflitos urbanos são confrontos expressos por manifestações públicas coletivas que têm a cidade como espaço e objeto de suas reivindicações. Numa democracia, os conflitos explicitam a diversidade

As principais características que marcaram os discursos e os embates na ocupação das escolas secundaristas e das universidades na RMC foram a intolerância nas ruas e nas redes sociais, a repressão e as medidas jurídicas tomadas.

e a multiplicidade de condições de vida na cidade. Como aponta Câmara: “Atores, objetos e objetivos de conflitos, temporalidades, formas, geografias, retóricas e simbologias oferecem um quadro complexo e diferenciado da cidade” (CÂMARA, 2013, p. 135). O

dissenso e os conflitos são parte de uma gestão democrática da cidade.

Ao mesmo tempo em que lutas coletivas por direitos trazem à tona as desigualdades presentes na sociedade, crescem também manifestações de intolerância e preconceito racial, étnico e sexual, que se julgavam superados. O preconceito, banido por muitas gerações, é retomado em falas abertas, sem qualquer constrangimento (TIBURI, 2015). A retomada de alguns valores/concepções da época do regime militar, como ordem e progresso, escola sem partido e moral e bons costumes, reforça uma onda conservadora ou um processo de “alienação universal de uma vida diária tolhante na cidade” (HARVEY, 2014, p. 5).

Marcia Tiburi (2015), em seu livro “Como Conversar com um Fascista”, aponta para o perigo de um cotidiano autoritário ou dos microfascismos atuais. Apesar de o fascismo ter sido um regime ocorrido na Itália¹, Rubens Casara (2015), em consonância com Márcia Tiburi, resgata a sua reprodução nos tempos atuais:

O fascismo recebeu seu nome na Itália, mas Mussolini não estava sozinho. Diversos movimentos semelhantes surgiram no pós-guerra com a mesma receita que unia voluntarismo, pouca reflexão e violência contra seus inimigos. Hoje, parece que há consenso de que existe(m) fascismo(s) para além do fenômeno italiano ou, ainda, que o fascismo é um amálgama de significantes, um “patrimônio” de teorias, valores, princípios, estratégias e práticas à disposição dos governantes ou de lideranças de ocasião (que podem, por exemplo, ser fabricadas pelos detentores do poder político ou econômico, em especial através dos meios de comunicação de massa) (CASARA, 2015, p. 12).

Marcia Tiburi aponta que os intolerantes e fascistas atuais são uma ameaça à democracia e à liberdade de pensamento crítico. A autora chama de fascistas aqueles que possuem uma visão tão enrijecida do mundo que não conseguem ou não se dispõem a escutar o outro, a dialogar com diferentes vozes. “Alguém que sabe tudo previamente e seus sistemas de pensamento se fecham ao outro. Aquele que pensa que ele mesmo, o outro, a vida, a sociedade, não podem ser diferentes e não se abre ao diálogo” (TIBURI, 2015, p. 27).

Para a autora, uma das características do fascista é ser politicamente pobre e, como consequência, perder a dimensão do diálogo: "o fascista não consegue relacionar-se com outras dimensões que ultrapassem as verdades absolutas nas quais ele firmou seu modo de ser" (*Ibidem*, p. 24). Sua falta de abertura corresponde a um ponto de vista fixo. Com isso, o outro é um mero instrumento funcional, longe do reconhecimento da singularidade ou da pluralidade que possuem as diferentes vozes. Alimentado pelas noções do senso comum e de fácil assimilação, reforça as concepções de insuportabilidade da diferença, fortalecendo suas estruturas de pensamento cristalizadas.

Não suportam a democracia, entendida como concretização dos direitos fundamentais de todos, como processo de educação para a liberdade, de governo através do consenso, de limites ao exercício do poder e de substituição da força pela persuasão. Essa mistura de pouca reflexão (o fascismo, nesse particular, aproxima-se dos fundamentalismos, ambos marcados pela ode à ignorância) e recurso à força (como resposta preferencial para os mais variados problemas sociais) produz reflexos em toda a sociedade (CASARI, 2015, p. 13).

A política, como espaço de diálogo, vem sendo sistematicamente destruída e esvaziada, perdendo seu papel de mediação social. Marcia Tiburi (2015) analisa essa tendência:

Podemos dizer que as pessoas, indivíduos e grupos odeiam, sobretudo, a política e que os políticos (salvaguardando exceções) odeiam o povo se quisermos pensar no ódio em nível praticamente sistêmico. Podemos nos colocar a questão quanto ao risco de que o ódio se torne estrutural, que venha a dar base a todas as nossas relações. Nesse contexto, a política é destruída sistematicamente em duas linhas: pelos políticos que a transformam em burocracia; e pelo povo que a negligencia e se desinteressa dela. Talvez a destruição da política seja a verdade oculta na razão de Estado atual. Todos sabem, mesmo que não tenham palavras para expressar, que a política foi transformada em burocracia e que os governantes garantem burocraticamente seu emprego eterno estimulando o ódio nacional ao poder público. Não há maneira melhor de destruir a política do que fazendo uso eficiente do ódio (TIBURI, 2015, p. 26).

Em tempos de indeterminação social, política e econômica, onde a falta de horizontes é a regra, cria-se um estágio de permanente anomia, um vazio de direitos, "[...] em que a política foi implodida para todos os lados, deslizando para a gestão cotidiana combinada com uma coerção renovada, sendo pautado pelos imperativos de um pragmatismo gestor" (TELLES, 2007, p. 199). A sensação é de estar vivendo tempos que apresentam "[...] sintomas de uma política que cede ao jogo mais vil da luta pura e simples pelo poder e por uma sociedade que se torna cada vez mais ávida pela intolerância. Há de se notar que as duas coisas andam juntas e dilaceram qualquer ordem republicana" (FILGUEIRAS, 2015).

Como consequência, observam-se os crescentes ataques às manifestações populares, à luta por direitos, como se a garantia dos direitos fundamentais, o respeito ao outro, já não tivesse mais significado, retomando prenoções que se julgavam amplamente superadas. O avanço de manifestações de intolerân-

Atualmente, quem luta por direitos ou as vozes dissonantes do *status quo* são constantemente ameaçadas, perseguidas, com sua integridade física e psíquica colocada em risco seja pelo Estado ou por grupos potencialmente violentos. Se na redemocratização, o Estado era o principal opositor aos protestos, nos tempos atuais, o cenário aponta para confrontos adicionais com novos grupos organizados por membros da sociedade civil, cunhados por práticas intolerantes e recorrendo a expedientes de autoritarismo e violência em suas ações cotidianas.

cia e violência de grupos sociais específicos colabora para o aumento de ações autoritárias. "O autoritarismo da vida cotidiana é o conjunto de gestos tão fáceis de realizar quanto difíceis de entender. E ainda mais difíceis de conter" (TIBURI, 2015, p. 27).

Atualmente, quem luta por direitos ou as vozes dissonantes do *status quo* são constantemente ameaçadas, perseguidas, com sua integridade física e psíquica colocada em risco seja pelo Estado ou por grupos potencialmente violentos. Se na redemocratização, o Estado era o principal opositor aos protestos, nos tempos atuais, o cenário aponta para confrontos

adicionais com novos grupos organizados por membros da sociedade civil, cunhados por práticas intolerantes e recorrendo a expedientes de autoritarismo e violência em suas ações cotidianas.

Esse estágio atual parece dismantelar os tradicionais repertórios de luta, seja de ocupação dos espaços institucionais, seja da organização dos movimentos sociais, como greves, marchas e protestos, como se essas estratégias, historicamente usadas como resistência e mobilização, não tivessem mais sentido.

Harvey (2014) aponta que, mesmo em meio à crise da urbanização, da alienação e seus múltiplos mal-estares, encontra-se latente uma potencialidade mobilizadora por meio das qualidades humanas, das capacidades e poderes inerentes à natureza e da dinâmica da mudança, de onde pode brotar o inesperado: “Se as raízes dessa experiência alienante estão na infundável acumulação de capital, então, essas raízes têm que ser definitivamente rompidas. As vidas e o bem-estar têm que ser re-enraizados em outros modos de produzir e consumir, enquanto novas formas de sociabilidade precisam ser construídas” (HARVEY, 2014, p. 7).

É nesse contexto que, inesperadamente, jovens estudantes secundaristas ocupam muitas escolas no Paraná, posteriormente apoiados por estudantes universitários, e lutam contra a ameaça de congelamento dos investimentos em educação: “Nossa escola já está ruim e querem piorar ainda mais? Essas medidas serão o sucateamento do ensino público e posterior privatização? Como será o futuro para nossos filhos?” (informação verbal)².

Breve nota metodológica

Por meio de notícias em mídias, entrevistas e visitas a cinco escolas públicas ocupadas de Curitiba, procurou-se descrever algumas características do movimento denominado “Ocupa Paraná”, a fim de compreender as características dessa nova insurgência e suas diferenças em relação aos clássicos movimentos sociais. A pesquisa foi feita nos meses de outubro a dezembro de 2016 por meio de ação direta, visitas diárias e entrevistas de ocupantes das escolas estaduais Nilo Brandão e Teotônio Vilela e da Uni-

versidade Tecnológica Federal do Paraná.

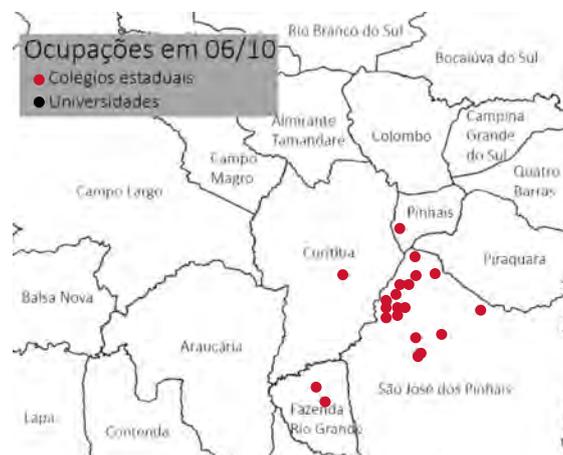
“Falas e discursos” foram descritos por meio do acompanhamento, no mesmo período, dos diversos meios de comunicação, como rádio, TV, jornal, *sites*, buscando compreender o desenrolar das ações a partir das diferentes notícias publicadas nos meios de comunicação e *sites* oficiais, resgatando o discurso, os impactos, os desdobramentos e as consequências na (des)construção do movimento “Ocupa Paraná”.

As ocupações nas escolas estaduais e universidades na RMC: o movimento “Ocupa Paraná”

Influenciados pelas ocupações em escolas públicas em São Paulo (2015) e Maringá (2016), problemas com a merenda escolar, o sucateamento da infraestrutura existente, além do massacre ocorrido com os professores em 2015 na Praça Nossa Senhora de Salete, o movimento denominado “Ocupa Paraná” surgiu em escolas públicas estaduais do Município de São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba (figura 1) em 2016.

Após diversas assembleias e espaços de formação sobre o conteúdo das propostas que o governo federal enviou ao Congresso Nacional, estudantes secundaristas decidiram ocupar inicialmente o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais. No dia 3 de outubro, 10 dias após a MP

Figura 1: Início das ocupações no município de São José dos Pinhais



Fonte: Adaptada de COMEC (2012) e SEED (2016).

746/2016, a escola teve paralisadas suas atividades e a ocupação contou com cerca de 200 alunos. Por meio de redes sociais, o grêmio estudantil divulgou o evento e fotos da ocupação. No dia seguinte, cerca de 60 colégios organizaram paralisações e protestos na RMC. Até 5 de outubro já eram cinco as escolas públicas ocupadas. Em 18 dias, foram ocupadas 202³ escolas públicas em Curitiba e na região metropolitana, o que representa 61% das 334⁴ escolas públicas estaduais existentes nesses municípios. A figura 2 demonstra a evolução do movimento.

Apesar de algumas notas divulgadas na grande mídia, o movimento obteve maior repercussão pelos perfis das "ocupas" criados por alunos na rede social Facebook. Também foi criado um portal denominado "Ocupa Paraná", que divulgava a ação das ocupações, fotos e possíveis protestos coletivos nas praças e espaços públicos de Curitiba. Por meio desse portal, era possível enviar mensagens, propor oficinas, colaborar com doação de alimentos, cobertores e compreender as propostas do movimento.

A maioria dos estudantes tinha de 14 a 18 anos, de ambos os sexos, geralmente frequentadores dos últimos anos do ensino médio. As ocupações eram totalmente gerenciadas pelos estudantes e possuíam regras bem definidas, como a proibição de uso de drogas e álcool, horário de silêncio e ordens de igualdade nas tarefas. Foram estabelecidos cronogramas de divisão de tarefas como limpeza, segurança e preparo de refeições.

Figura 2: Localização das 202 escolas públicas ocupadas em Curitiba e RMC



Fonte: Adaptada de COMEC (2012) e SEED (2016).

Considerando em média a presença de 20 estudantes em cada turno da ocupação, mais de 4 mil pessoas estavam diretamente envolvidas em ocupações no dia 22 de outubro, quando o movimento atingiu seu auge, sem contar os responsáveis pelo contraturno e os indiretamente envolvidos, como pais e apoiadores.

As ocupações receberam doações de alimentos e produtos de limpeza de familiares dos estudantes, de professores que apoiavam a ocupação e, em alguns casos, da comunidade vizinha. O movimento recebeu, ainda, apoio pontual de coletivos organizados e de alguns membros da comunidade, como pais, moradores da região e estudantes de outras escolas, além da colaboração entre as próprias escolas ocupadas. Educadores, voluntários e professores ofereceram oficinas e apoio para incentivar a permanência e colaborar com a formação dos alunos. O Conselho Tutelar visitou algumas das escolas para assegurar a integridade física dos menores.

Em entrevistas, os estudantes relataram que no tempo de ocupação aprenderam muito mais em termos de sociedade, política e educação que nas aulas regulares de suas escolas. Falaram da organização coletiva, dos vínculos de amizade, de solidariedade, do movimento estudantil e de conhecer a dura realidade política e imposições do momento que viviam. A maioria das ocupações recebeu pouco apoio da direção das escolas ou de parcela dos professores. Esses foram ameaçados pelo governador do Paraná de sofrerem sanções administrativas ou de perderem o emprego, caso apoiassem. A orientação da Secretaria Estadual de Educação (SEED) era promover negociações com os estudantes para uma "desocupação voluntária".

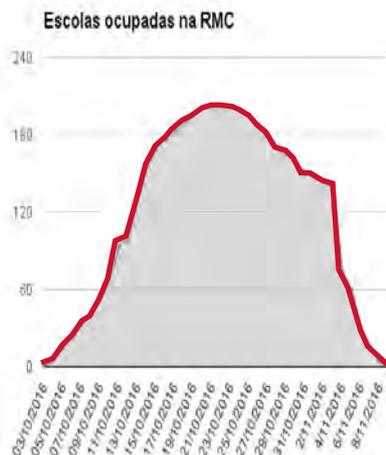
Em entrevistas, os estudantes demonstravam conhecimento das motivações que levaram às ocupações. Dois estudantes afirmaram:

Estamos na ocupação para o Estado saber que a gente tem voz, pra gente reivindicar nossos direitos, o direito de estudar, de ter uma saúde de qualidade. A gente não está reivindicando somente pelo estudo, pela saúde. Por tudo que vai ser retirado da gente com essas leis que estão impondo (informação verbal)⁵.

Não, não gosto dos partidos, de nenhum dos que tem aí, mas temos consciência de que o que estamos fazendo é um ato político. A gente

não está fazendo isso só pelo ensino médio, mas também pela Previdência, pela Farmácia Popular, que eles querem tirar. A saúde já está precária e eles querem piorar. E as pessoas não conseguem enxergar (informação verbal)⁶.

Figura 3: Gráfico da trajetória de ocupação das escolas na RMC



Fonte: Adaptado de FACEBOOK OCUPA PARANÁ (2016) e LUCIANO (2016).

O gráfico acima (figura 3) mostra a trajetória de ocupação e desocupação das escolas estaduais na região metropolitana de Curitiba. Os dados de ocupação foram obtidos pelo movimento “Ocupa Paraná” e os de desocupação, pelos mandados de reintegração de posse expedidos pela Justiça (LUCIANO, 2016).

Após um mês, o movimento arrefeceu e as escolas foram desocupadas. Isso se deve, principalmente, à repressão do estado, aos mandados judiciais expedidos ordenando a desocupação e também à pressão de grupos opositores aos estudantes, aspecto a ser desenvolvido no próximo capítulo.

Com as desocupações dos colégios, os estudantes universitários, em apoio ao movimento dos secundaristas, deram início à ocupação de instituições de ensino superior como forma de resistência aos avanços da PEC 241 e à violência que os estudantes das escolas ocupadas vinham enfrentando por grupos opositores da sociedade civil, principalmente o MBL. Segundo dados do Ocupa Paraná, 14 *campi* de instituições estaduais ou federais foram ocupados no Paraná.

Em Curitiba, três universidades foram ocupadas e tiveram suas aulas paralisadas: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Estadual

do Paraná (UNESPAR) com a Faculdade de Artes do Paraná. No total, foram 8 *campi* ocupados e vários cursos fizeram greve estudantil. Em sua maioria, foram retirados a partir de ordens de reintegração de posse, expedidas em curto prazo. Apesar da pressão por parte da reitoria e de grupos opositores (com ataques violentos), os universitários resistiram por aproximadamente 15 dias.

As pressões pela desocupação das escolas: falas e discursos

Com o crescimento do movimento de ocupação em vários estados e no Distrito Federal, não foi mais possível dizer que era algo específico e pontual do Paraná, como afirmou o ministro da Educação, Mendonça Filho. Conforme o movimento crescia, ampliou-se a pressão do Estado, da grande mídia e de grupos organizados opositores, que começaram em seu discurso e, às vezes, em ações diretas, a transformar a noção de “reivindicação de direitos” em “administração das urgências” para promover a desocupação das escolas.

O jornal Gazeta do Povo, do Paraná, em 7 de outubro, primeira semana do movimento, com 47 escolas ocupadas no estado, publicou: “6 fatos que os estudantes das ocupações não sabem”, minimizando as causas das manifestações, procurando deslegitimar o movimento e alegar ingenuidade por parte dos alunos ocupantes (DRECHSEL; LUCIANO, 2016). Demorou mais de 20 dias para que houvesse uma cobertura jornalística compatível com a dimensão que os eventos assumiam na região metropolitana de Curitiba, apesar do número crescente de escolas ocupadas.

No dia 24 de outubro, no ápice do movimento, quando o número máximo de escolas ocupadas foi atingido (figura 3), um estudante de 16 anos foi morto por outro colega após desentendimento dentro do Colégio Estadual Santa Felicidade, em Curitiba, até então ocupado. Em matérias sobre o fato, a tragédia foi noticiada como caso de polícia e apresentou, inclusive, relatos de pessoas preocupadas com uma possível culpabilização dos estudantes da ocupação (PEPLOV, 2016). O governador do Paraná, Beto Ri-

cha, em nota, utilizou o infortúnio para reafirmar o pedido de desocupação das escolas estaduais: "É ainda mais gravíssimo e lamentável, porque [a morte] aconteceu no interior de uma escola ocupada [...]. A ocupação de escolas no Paraná ultrapassou os limites do bom senso e não encontra amparo na razão, pois o diálogo sobre a reforma do ensino médio está aberto" (BORDIN; LEITÓLES, 2016, p. 1).

A morte do estudante forçou a desocupação da escola e comoveu pais, alunos e professores de outros locais. Muitos pais mudaram de posicionamento e proibiram os filhos de continuarem participando do movimento. A Procuradoria Geral do Estado, também nessa ocasião, emitiu pedidos de reintegração de posse de 44 escolas de Curitiba (LUCIANO, 2016).

Poucos dias depois, em 26 de outubro, a estudante Ana Julia Ribeiro, de 16 anos, aluna do Colégio Estadual Senador Manuel Alencar Guimarães, de Curitiba, discursou na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP). Sua fala de 10 minutos a favor das ocupações e da luta pela educação pública foi replicada e viralizou nas redes sociais. Veículos nacionais noticiaram o discurso da estudante após a repercussão nas mídias sociais e o caso acabou ganhando citações em veículos internacionais como *El País* e *Forbes* (PITA, 2016).

Foi a partir desse momento que o Brasil tomou conhecimento das ocupações nas escolas paranaenses. Como citado por Pita (2016), o fato de o discurso ter tido tamanha reverberação sem o aval da grande mídia evidencia "a dificuldade de entender o que está acontecendo quando se acompanha apenas o noticiário pela mídia tradicional" (PITA, 2016, p. 1).

Em notícia veiculada pela revista Carta Capital, Marília Pita acusou a grande imprensa de "criminalizar as ocupações" e inviabilizar a luta dos estudantes ao escolher ignorar os acontecimentos. Antes restrita a notas menores nos grandes veículos e poucas reportagens televisivas, as notícias passaram a ser mais frequentes com a aproximação da realização do segundo turno das eleições municipais, em um tom notadamente negativo (PITA, 2016). Analisando matérias veiculadas no jornal Folha de S. Paulo, denuncia-se uma anulação do discurso dos estudantes e a descaracterização de seu movimento, principalmente por meio de suas manchetes. A jornalista cita:

"A sequência de matérias como 'Com escolas ocupadas, Paraná vai ter Força Nacional na eleição', 'Alunos são algemados após serem retirados de escola invadida no TO', 'Tumulto em escola no Paraná', 'Com escolas ocupadas, até supermercado vira local de votação no Paraná' e 'Escolas ocupadas poderão ter o ENEM adiado, diz Ministério da Educação' mostra a facilidade como os jovens mobilizados por seus direitos são apresentados como baderneiros, irresponsáveis e que atrapalham a vida dos cidadãos que simplesmente querem estudar" (PITA, 2016).

Com a aproximação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos dias 5 e 6 de novembro, o ministro da Educação afirmou que as provas seriam canceladas nas escolas ocupadas, com a intenção de que a população se posicionasse contra o movimento. Somente em Curitiba, 13 escolas ocupadas eram também locais de aplicação de provas. Os secundaristas reafirmaram seu propósito de continuar as ocupações até terem suas reivindicações atendidas e pediram ao Ministério da Educação (MEC) e ao

Em notícia veiculada pela revista Carta Capital, Marília Pita acusou a grande imprensa de "criminalizar as ocupações" e inviabilizar a luta dos estudantes ao escolher ignorar os acontecimentos. Antes restrita a notas menores nos grandes veículos e poucas reportagens televisivas, as notícias passaram a ser mais frequentes com a aproximação da realização do segundo turno das eleições municipais, em um tom notadamente negativo (PITA, 2016).

INEP, responsáveis pelo exame, a transferência dos locais de prova. No entanto, o MEC demonstrou-se inflexível e impôs um prazo máximo de desocupação até 31 de outubro. Finalizado esse prazo, e com as escolas ainda ocupadas, o ministério decidiu transferir a data da prova para os dias 3 e 4 de dezembro.

O ministro da Educação optou ainda por ignorar as ocupações nas escolas secundaristas, além de procurar reprimir as manifestações que aconteciam dentro de seu espectro direto de instituições de ensino através, por exemplo, de ofícios a diretores de Institutos Federais de Educação (IFEs), solicitando a delação nominal de alunos que participavam das

ocupações (MARTINS, 2016). A utilização do argumento do custo extra para a realização de exame em nova data foi o mais usado pelo ministério para forçar a desocupação de escolas, deslegitimar o movimento e reforçar a rejeição da sociedade.

Em todos os momentos em que foi questionado, o governador do Paraná, Beto Richa, foi crítico ao movimento. Acusou as ocupações de serem artificiais, de os estudantes não possuírem conhecimento da causa pela qual estavam se mobilizando e também de motivações “partidárias”, como resultado de uma doutrinação de esquerda exercida pelos sindicatos de docentes (KANIAK, 2016). O presidente Michel Temer só veio a se manifestar diretamente sobre as ocupações estudantis em 9 de novembro, mais de um mês depois da primeira escola ocupada e com o movimento já arrefecido. Para o presidente, os ocupantes não tinham conhecimento dos termos da PEC e da MP pelos quais estavam protestando e a forma de manifestação utilizada era violenta, portanto, inválida (URIBE, 2016).

Fora as autoridades em cargos públicos, o Movimento Brasil Livre (MBL)⁷ foi um dos principais

grupos opositores ao movimento e fez diversas manifestações em escolas e universidades ocupadas. Baseando seus argumentos numa suposta partidarização/sindicalização do movimento secundarista “Ocupa Paraná”, seus membros mobilizaram pais e alunos contrários à ocupação, numa ação denominada por eles de “Desocupa Paraná” (GALINDO, 2016). Promoveram várias ofensivas de desocupação no fim do mês de outubro, algumas violentas, com invasões, ataque com pedras, bombas, agressões físicas e verbais em colégios importantes da cidade, como Estadual do Paraná, Tiradentes, Leôncio Correia, Pedro Macedo e Lysimaco Ferreira da Costa, além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Outra tática de intimidação do MBL incluía protestos com carro de som em frente às instituições ocupadas, falas ofensivas, pessoais e discriminatórias, além da perseguição virtual aos ocupantes.

A UTFPR, ocupada na noite do dia 18 de novembro, teve grande pressão por desocupação com a participação de parcela de alunos, alguns ligados ao MBL, e professores da instituição exigindo a saída do prédio. Na manhã seguinte, um professor da instituição quebrou a porta de entrada da universidade, o que impulsionou ainda mais o conflito entre os grupos. Todas as noites, grupos formados por professores e alunos favoráveis à ocupação formavam um cordão humano em frente aos portões para inibir ações de violência. Em uma das noites, foi necessária a intervenção da polícia militar, que encontrou armas brancas com membros opositores à ocupação (VASCONCELOSA, 2016).

Por meio de ações autoritárias, apoiados pela mídia tradicional e fortalecidos por discursos de ódio em redes sociais que diminuía o movimento, sua relevância e sua validade, esses grupos combateram as ocupações usando práticas agressivas e provocando um confronto direto nas ruas e em frente às escolas. Funcionaram, portanto, como “milícias” civis contra os ocupantes das escolas (KALINE, 2016).

Para entender melhor a ação desses agentes, no quadro 1 é apresentada uma coletânea dos discursos que apareceram na mídia dos principais atores sociais envolvidos no conflito por educação nas escolas estaduais da região metropolitana de Curitiba.



Quadro 1: Síntese dos discursos dos principais agentes envolvidos no movimento Ocupa Paraná

Atores	Objetivo declarado	Falas	Contexto
Ocupa Paraná (estudantes secundaristas)	Lutar contra a aprovação da PEC 241/55 e da MP 746 com ocupações de escolas públicas	"Temer analisa do ponto de vista próprio, achando que as coisas são como ele viveu. Mas o povo não vive da mesma forma e o governo nunca ouviu a gente, não conhece as necessidades reais da escola pública." (Estudante de escola ocupada) (MATUOKA, 2016)	Entrevistas à Carta Capital, em matéria publicada no dia 18/10/2016
APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná	Apoiar a causa secundarista	"A APP - Sindicato vem a público apoiar a ocupação dos estudantes nas escolas do Paraná e também do Brasil. A luta dos estudantes é a defesa da escola pública e de uma educação pública de qualidade para todos e todas. Entendemos que suas reivindicações são legítimas." (APP, 2016)	Em nota de apoio aos estudantes, em 08/10/2016
UPES/UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas	Apoiar a causa secundarista, atuando como articulador	"Essas mobilizações fazem parte de uma corrente nacional de ampla defesa do ensino médio. Não são só os estudantes do Paraná, são os estudantes do Brasil." (DRESCHER, 2016)	Início das ocupações no Paraná, em 06/10/2016
Movimento Brasil Livre	Promover a desocupação das escolas, assegurando o direito de estudar e desarticular o movimento ilegítimo	"Eles estão sendo usados como massa de manobra numa guerra absolutamente partidária contra os governos federal e estadual." "As ocupações são irresponsáveis e contam com negligência do conselho tutelar, sindicatos e partidos de esquerda." (CARAZZAI, 2016)	Veiculado em matéria na Folha de São Paulo, em 29/10/2016
Alunos, pais e professores contra a ocupação	Em cada escola, realidades e motivações diferentes	"Eu sou contra a ocupação porque acho que a forma como está sendo feita é prejudicial. A PEC também é prejudicial e está sendo feita errada. Todos os alunos que não estão ocupando têm o direito garantido de estudar. Porque o direito dos alunos que ocupam é maior que o meu?" (ROSSINI, 2016)	Durante tentativa de desocupação no Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa, em 27/10/2016
Ministério da Educação (Mendonça Filho)	Prezar pelo acesso de todos os estudantes à educação através da realização do ENEM	"[Os candidatos] serão prejudicados por um ato que acho antidemocrático, por não respeitar o direito de ir e vir e por não permitir a alguém sonhar com uma educação de qualidade, usando o ENEM como passaporte para o ensino superior." (BERMÚDEZ; CRUZ, 2016)	Em entrevista, após afirmar que as provas seriam adiadas em locais de prova ocupados, em 19/10/2016
Governo Federal (Michel Temer)	Contra a ocupação e pela normalização da situação	"Hoje, ao invés do argumento intelectual e verbal, usa-se o argumento físico. Vai e ocupa não sei o que e bota pneu velho em estrada para impedir trânsito." (URIBE, 2016)	Em evento para empresários do setor industrial, em 09/11/2016
Governo Estadual (Beto Richa)	Pela normalização da situação, busca do diálogo e da solução do conflito entre as partes diretamente reclamantes (estudantes e Governo Federal)	"Então, o único prejudicado neste momento é o aluno. Eu sei que tem alunos reclamando a volta às aulas; pais e professores também. Eu espero que haja um bom senso das lideranças, dos responsáveis por esta ocupação, que acabe o mais rápido possível. Não tem mais justificativa para isso. Me leva a crer que tenha alguma motivação política para isso. Não tem outra motivação que não essa." (KANIAK, 2016)	Em entrevista sobre as ocupações que estavam acontecendo no Paraná, em 18/10/2016

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas referências citadas, 2016.

Considerações finais

O movimento "Ocupa Paraná" foi um levante estudantil que durou aproximadamente 30 dias, chegando a 202 escolas ocupadas, 3 universidades (em vários *campi*) e 3 Núcleos Estaduais de Educação⁸ contra as medidas PEC 241 e MP 746/2016. Não foi um movimento institucionalizado, ao contrário, estava desconectado da esfera estatal ou de movi-

mentos políticos tradicionais, o que permitiu ação mais livre de seus integrantes. Um fato inovador nesse movimento foi o papel das mídias sociais na rápida organização e articulação dos manifestantes, dos apoiadores, bem como de grupos opositores, que utilizaram estratégias propagadas por meio de novas tecnologias digitais.

As ações continuadas ao longo do tempo, desde as ocupações das escolas em São Paulo (2015), as greves

de professores (2015) e as ocupações dos secundaristas, seguidas de greve e ocupação de universitários e protestos em Brasília, denotam que não são manifestações isoladas, mas um ciclo de protestos de longa duração, que procura se contrapor aos boicotes e retrocessos na área da educação, que não seguem o Plano Nacional de Educação e que foram construídos de forma autoritária, sem consultar professores e alunos. No caso do “Ocupa Paraná”, a ligação entre secundaristas e universitários foi fundamental para o fortalecimento de ambos.

A pesquisa realizada nas escolas e universidades mostrou que os protestos contrários foram marcados por doses crescentes de intolerância, por ações contenciosas decorrentes do confronto com grupos de características fascistas (TIBURI, 2015) e pautas conservadoras. O uso de aparatos de violência, como agressões físicas e psicológicas, coordenados pelo Movimento Brasil Livre (MBL), comprometeu a integridade e o respeito à alteridade do outro. Além do uso da violência, não se respeitou a diversidade de pensamento, o que compromete a construção de uma sociedade democrática.

Além desses grupos rivais, as ocupações das escolas secundaristas e universitárias em 2016 foram reprimidas pelo Estado, que inicialmente assistiu como espectador, achando que era algo passageiro, e depois mudou de tática, atuando pela “preservação da ordem vigente”, via intimidação da Secretaria Estadual (SEED) e do Ministério da Educação (MEC). O Estado procurou deslegitimar o movimento, com ameaças e coações aos alunos, professores e diretores das escolas ocupadas, para pôr fim ao movimento e voltar à “normalidade”. Esse discurso acabou repercutindo na grande mídia, diminuindo a relevância das ocupações e colocando os estudantes em posição de “adolescentes que não sabem o que fazem” (VASCONCELOSb, 2016). O conservadorismo da grande mídia e de parcela de pais e alunos pareceu inverter a lógica da gramática da luta por direitos.

Esse conflito mostra que a pergunta de Ana Júlia “De quem é a escola?” não tem uma resposta fácil. Interesses individuais se misturam a disputas coletivas numa luta nua e crua. As estratégias de desocupação apresentam-se desde coerção e ameaças por parte do Estado, com o apoio da grande mídia, até o

uso da força e violência por grupos oponentes. Também são usadas medidas jurídicas, de repressão e deslegitimação das manifestações, além de medidas punitivas individualizadas aos ocupantes¹⁰, representando a perda da noção de direitos e da luta por esses direitos. **US**

notas

1. Para Norberto Bobbio, o termo fascismo se refere principalmente à sua dimensão histórica, constituída pelo fascismo italiano e posteriormente pelo fascismo alemão. O fascismo é um regime autoritário com concentração do poder nas mãos do líder do governo. Seus líderes controlavam os meios de comunicação de massa por onde disseminavam seu ideário e reprimiam fortemente quem fosse contrário ao regime.
2. Entrevistas dos ocupantes das escolas visitadas, concedidas a Frédi Vasconcelos em 28/10/2016.
3. Dados obtidos no link: <http://ocupaparana.org/>.
4. Dados obtidos no Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/nre/visao.xhtml?cid=11&cid=11>.
5. Entrevistas dos ocupantes das escolas visitadas, concedidas a Frédi Vasconcelos em 28/10/2016.
6. Entrevistas dos ocupantes das escolas visitadas, concedidas a Frédi Vasconcelos em 28/10/2016.
7. Surgiu em 2014, com uma bandeira antipetista e a favor de um estado mínimo. Por meio das redes sociais, seus apoiadores são mobilizados através de uma massiva quantidade de publicações (de 40 a 50 por dia na rede social Facebook).
8. Dados obtidos no link: <http://ocupaparana.org/>.
9. Referência à frase do governador Beto Richa. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estao-protestando-nao-sabem-nem-o-que-diz-richa-ocupacao-de-escolas.html>. Acesso em: nov. 2016.
10. Para mais informações: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/utfpr-sindicancias-ocupacao/>.

- ALESSI, Gil. Por que a reforma que afeta 300.000 alunos em SP virou caso de polícia?. São Paulo, 14 nov., 2015. **El País**, 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447426542_534410.html>. Acesso em: 13 nov. 2016.
- APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Nota da APP-Sindicato em apoio aos estudantes**. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/nota-da-app-sindicato-em-apoio-aos-estudantes/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- BERMÚDEZ, Ana Carla, CRUZ, Bruna. ENEM será cancelado em escola ocupada, diz MEC. **UOL Educação**, 19 out., 2016. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/19/enem-sera-cancelado-em-escola-ocupada-diz-mec.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2016.
- BRASIL, MP nº 746. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016. (Coordenação de Comissões Mistas). Em tramitação.
- BRASIL, PEC nº 55, 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Plenário do Senado Federal (Secretaria Legislativa do Senado Federal), Brasília, DF. Em tramitação.
- BORDIN, Laura Beal; LEITÓLES, Fernanda. Richa lamenta morte de estudante e critica ocupações. **Gazeta do Povo**, Curitiba. 24/10/2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/richa-lamenta-morte-de-estudante-e-critica-ocupacoes-5ud2dl53l6c1n6et4lq3uitua>>. Acesso em: 24 out. 2016.
- CÂMARA, Breno Pimentel. Lendo a Cidade do Rio de Janeiro através dos Conflitos Urbanos. In: MACHADO, Carlos RS; DOS SANTOS, Caio Floriano... [et al...] (orgs). **Conflitos ambientais e urbanos** - debates, lutas e desafios. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 135-160.
- CARAZZAI, Estelita H.. Sindicatos, partidos e MBL inflamam tensão em ocupação de escolas no PR. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 out., 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1827500-sindicatos-partidos-e-mbl-inflamam-tensao-em-ocupacao-de-escolas-no-pr.shtml>>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- CASARA, Rubens. Apresentação. In: TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. p. 11-15.
- COMEC. **Mapa Político da Região Metropolitana de Curitiba**. 2012. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC_2013_Politico.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- DRESCHER, Denise. Estudantes ocupam mais de 20 escolas no Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 06 out., 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estudantes-ocupam-mais-de-20-escolas-no-parana-19ubjcg31rf6uhhvky242ymo>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

referências

- DRESCHER, Denise; LUCIANO, Antoniele. 6 fatos que os estudantes das ocupações não sabem. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 07 out., 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/6-fatos-que-os-estudantes-das-ocupacoes-nao-sabem-eps9mfd4wq6k5lmhxt5cq913k>>. Acesso em: 28 out. 2016.
- FACEBOOK OCUPA PARANÁ. Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupasim/?ref=br_rs>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- FILGUEIRAS, Fernando. Sobre Intolerância e Política. Opinião. **Carta Capital**, publicado em 09/12/2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/sobre-intolerancia-e-politica>>. Acesso em: 08 nov. 2016.
- GALINDO, Rogério. MBL e estudantes de ocupação entram em confronto. Caso vai parar na Delegacia da Mulher. **Caixa Zero**, Curitiba, 19 out. 2016. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/mbl-e-estudantes-de-ocupacao-entram-em-confronto-caso-vai-parar-na-delegacia-da-mulher/?doing_wp_cron=1525119372.8913910388946533203125>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- HARVEY, David. A crise da urbanização planetária. Tradução Artur Renzo. Publicado originalmente em **Uneven growth: tactical urbanisms for expanding megacities**, em 18 de novembro de 2014. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/10/david-harvey-a-crise-da-urbanizacao-planetaria/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- JUSTI, Adriana. Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep. **G1 Paraná**, 29 abr. 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- KALINE, Maíra. O cotidiano da ocupação da UTFPR em Curitiba. **AGComuniqué**, Curitiba, 30 nov. 2016. Disponível em: <<https://agcomunique.wordpress.com/2016/11/30/o-cotidiano-da-ocupacao-da-utfpr-em-curitiba/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- KANIAK, Thais. 'Estranho é que é só no Paraná que aconteceu', diz Richa sobre ocupações. **G1 Paraná**. 18 out, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/estranho-e-que-e-so-no-parana-que-acontece-diz-richa-sobre-ocupacoes.html>>. Acesso em: 16 nov. 2016.
- LUCIANO, Antoniele. Justiça autoriza reintegração de posse de todos os colégios ocupados em Curitiba. Curitiba, **Gazeta do Povo**, 03/11/2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/justica-autoriza-reintegracao-de-posse-de-todos-os-colegios-ocupados-em-curitiba-463rbs7ttf2mznuulms55z519>>. Acesso em: 03 nov. 2016.
- MARTINS, Luísa. MEC pede a institutos federais que entreguem alunos de ocupações. **Estado de São Paulo**. São Paulo, 20 out., 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mecc-pede-a-institutos-federais-que-entreguem-alunos-que-participam-de-ocupacoes,10000083389>>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- MATUOKA, Ingrid. Os secundaristas avançam contra Temer. **Carta Capital**. 18 out., 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-secundaristas-avancam-contra-temer>>. Acesso em: 31 out. 2016.
- MEC esclarece que não haverá corte de nenhuma disciplina. **Ministério da Educação**. 22 set. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39581>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

referências

- OCUPA PARANÁ. Disponível em: <<http://ocupaparana.org/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.
- OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **No Brasil e no Chile, estudantes vão às ruas e ocupam escolas em defesa da educação**. 13 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1603-2016-06-13-16-20-44>>. Acesso em: 21 nov. 2016.
- PEPLOV, Danielle. Adolescente de 16 anos é encontrado morto dentro de escola em Santa Felicidade. **Tribuna do Paraná**. Curitiba, 24 out., 2016. Segurança. Disponível em <<http://www.tribunapr.com.br/noticias/seguranca/adolescente-de-16-anos-e-encontrado-morto-dentro-de-escola-em-santa-felicidade/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.
- PITA, Marina. A cobertura midiática das escolas ocupadas: silêncio e criminalização. **Carta Capital**. São Paulo, 02 nov., 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-cobertura-das-escolas-ocupadas-silencio-e-criminalizacao?utm_content=buffera3704&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- ROSSINI, Andreza, et al. Manifestantes e MBL tentam desocupar escola e provocam tumulto no Paraná. **Paraná Portal**. Curitiba, 27 out. 2016. Disponível em: <<http://paranaportal.uol.com.br/curitiba/pm-impede-desocupacao-de-escolas-em-curitiba/>>. Acesso em: 09 nov. 2016.
- RUSCHEL, René. Fechamento de escolas: Beto Richa é pressionado e recua. **Carta Capital**. São Paulo, 30 nov., 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/fechamento-de-escolas-beto-richa-e-pressionado-e-recua-2644.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED). **Núcleo Regional de Educação do Estado do Paraná**. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/nre/visao.xhtml?cid=11&cid=11>>. Acesso em: out. 2016.
- TELLES, Vera da Silva. Transitando na linha da sombra, tecendo as tramas da cidade (anotações inconclusas de uma pesquisa). In: OLIVEIRA, F; RIZEK, C (orgs). **A era da indeterminação**. São Paulo, Boitempo, 2007, p. 195-220.
- TIBURI, Márcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 194 p.
- URIBE, Gustavo; AMORA, Dimmi; PRADO, Maeli. Temer critica ocupações e sugere que alunos nem sabem o que é uma PEC. **Folha de São Paulo**. Brasília, 08 nov., 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1830376-temer-critica-ocupacoes-e-sugere-que-alunos-nem-sabem-o-que-e-uma-pec.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- VASCONCELOSa, Frédi. Em Curitiba, apoiadores da ocupação da UTFPR são agredidos. **Revista Fórum**, Curitiba, 23 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/em-curitiba-apoiadores-da-ocupacao-da-utfpr-sao-agredidos/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- VASCONCELOSb, Frédi. Estudantes abraçam a resistência. Que o Brasil os acompanhe. **Revista do Brasil**, n. 123, 15 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/revistas/123/a-improvavel-primavera-brasileira-6123.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

referências

Antonio Candido:

uma história de luta em defesa da universidade pública e dos trabalhadores

Fábio Ruela de Oliveira

Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

E-mail: foliveira@unicentro.br

Resumo: O presente artigo trata de rememorar a vida e a obra de Antonio Candido de Mello e Souza, como forma de homenagem, para lembrar um ano do falecimento e também os 100 anos do seu nascimento. Destacaremos brevemente suas contribuições para a vida intelectual e universitária brasileira, bem como para o campo da esquerda e o movimento docente.

Palavras-chave: Antonio Candido. História. Universidade. Intelectuais.

Introdução

O ano de 2018 marca muitas rememorações e comemorações importantes. Os 200 anos do nascimento de Karl Marx, os 170 da primeira publicação de seu texto mais conhecido, o *Manifesto Comunista*, os 50 do Maio de 1968 e os 130 anos da Abolição da Escravidão no Brasil, entre outras que poderiam ser relacionadas.

Contudo, faz um ano que estamos sem a presença física do professor Antonio Candido, bem como é também o marco dos 100 anos de seu nascimento, e não podemos esquecer este, que é dos maiores de

nossos intelectuais e continuará presente entre nós através de seus textos. Além disso, Candido foi um intelectual que ajudou centenas de outros escritores, ex-alunos e pesquisadores (os quais ele formou e continuou formando) e outros tantos pesquisadores e jornalistas que recebia. Assim, Antonio Candido é o principal aniversariante brasileiro deste ano para dignas homenagens, como já vêm ocorrendo desde o ano passado.

Homem que demonstrava grande ânimo e vitalidade, o longo Antonio Candido parecia imbatível;



entretanto, bem próximo de completar seus 99 anos, morreu, em 12 de maio de 2017, em São Paulo, cidade que o acolheu e da qual ele sempre gostou, mantendo forte ligação, especialmente pela universidade, que marcou toda sua vida. É muito provável que sua poderosa memória e lucidez monumental o acompanharam até as horas derradeiras. E todo o seu bom humor, sua inteligência e seu culto pela leitura dos clássicos e pelos filmes antigos nos últimos tempos – como afirmou numa entrevista de 2014 (*Almanaque Saraiva*) –, além do convívio e conversas com a família e amigos (quase todos intelectuais) e sua incontida paixão pela literatura, contribuíram para alcançar uma vida longa e plena. Antonio Candido foi, sobretudo, um professor universitário, um mestre.

Obviamente que muito já foi escrito sobre ele e por grandes intelectuais e sua extensa obra escrita ainda não foi completamente discutida e analisada, portanto, poucas páginas aqui nunca darão conta de

suas inumeráveis qualidades e contribuições (DANTAS, 2002, p. 191-259). Se considerarmos algumas áreas como o jornalismo, a sociologia, a história e a memória dos intelectuais e da universidade, a educação, o ensino e a crítica literária, todos no Brasil – só para citar alguns dos principais campos de atuação de Antonio Candido –, veremos que ele foi um precursor e organizador de alguns desses setores de conhecimento. Assim tentaremos demonstrar, de modo breve, apoiado em depoimentos e textos de Antonio Candido e de outros que trataram sua obra e trajetória.

A revista *Universidade e Sociedade* é um espaço no qual Antonio Candido é membro permanente do Conselho Editorial (agora *in memoriam*). Ele também foi um dos fundadores da Associação dos Professores da USP nos anos da ditadura pós-1964, que, depois, se tornaria uma das maiores seções sindicais do ANDES - Sindicato Nacional. Por conta desse

engajamento, destacaremos, ao final, sua militância socialista e alguns momentos de sua presença no movimento docente da Universidade de São Paulo nas últimas décadas.

Vida e obra

Filho de Clarisse Tolentino de Mello e Souza (1893-1961) e do médico Aristides Candido de Mello e Souza (1885-1942), Antonio Candido nasceu em 24 de julho de 1918, no Rio de Janeiro, e com oito meses foi para uma pequena cidade no sudoeste de Minas Gerais, Cássia, onde passou a infância. Antonio foi o irmão mais velho de Miguel e Roberto e a família ainda viveu em Poços de Caldas/MG, cidade que Candido também manteve forte ligação, tendo viajado pra lá até os anos 1990. O próprio afirmava que seus pais sempre se preocuparam com a instrução e a formação dos filhos, uma vez que ambos eram inteligentes e cultos e tinham enorme interesse por filosofia, história, literatura e arte. Entre 1928 e 1929, a família Mello e Souza realizou uma viagem de um ano à Europa e

ciais na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, onde se formou em janeiro de 1942 e foi o orador da turma. Desses anos da chegada em São Paulo, o crítico literário lembrava com muito entusiasmo que ficara deslumbrado com a cidade grande e que aquele foi um período de muita efervescência cultural, com Mário de Andrade no Departamento de Cultura, e que procurou desfrutar das exposições, livrarias, concertos e conferências na cidade (DANTAS, 2002, p. 49 e 53).

Nos anos iniciais em São Paulo, também conheceu Gilda de Moraes Rocha, com quem se casou e, juntos, tiveram três filhas: Ana Luísa Escorel (editora), Laura de Mello e Souza e Marina de Mello e Souza (historiadoras). Sobre Gilda de Mello e Souza, autora do clássico *O espírito das roupas: a moda no século XIX* (SP: Cia. das Letras, 1987) e professora do Depto. de Estética na USP, falecida em dezembro de 2005, Candido guardava boas lembranças. Ele gostava muito dela: “Eu sempre me cerquei dos melhores, como a minha mulher, que, além de tudo, era muito mais ‘moderna’”. Afirmo que a esposa foi decisiva na educação das filhas, “porque juntava a informação ao senso dos valores artísticos” (CANDIDO, 2014, p. 11).

A partir de 1942, Candido passa a lecionar Sociologia na Universidade de São Paulo, como assistente do Prof. Fernando de Azevedo. Neste período, desenvolveu uma belíssima tese de doutorado em sociologia (de 1947 a setembro de 1954), que se tornaria referência: *Parceiros do Rio Bonito - Estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*, editado pela primeira vez pela Editora José Olympio, em 1964. Mesmo com as atividades na assistência da cadeira de Sociologia, manteve sempre a produção de resenhas e críticas literárias.

A apresentação da tese *Introdução ao método crítico de Silvio Romero* para o concurso da cadeira de Literatura Brasileira da FFCL da USP é de 1945. Antonio Candido não foi aprovado, o que motivou um artigo escrito por Lúcia Miguel-Pereira em sua defesa, questionando o resultado do concurso, publicado em 20/09/1945. Entretanto, Candido informa que, com a tese, ganhou a livre-docência, que era seu alvo, e, com isso, tornou-se doutor em Letras. Candido afirma também que a redação desse trabalho se deu em aproximadamente 40 dias e num período

A partir de 1942, Candido passa a lecionar Sociologia na Universidade de São Paulo, como assistente do Prof. Fernando de Azevedo. Neste período, desenvolveu uma belíssima tese de doutorado em sociologia (de 1947 a setembro de 1954), que se tornaria referência: *Parceiros do Rio Bonito - Estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*, editado pela primeira vez pela Editora José Olympio, em 1964.

Candido concluiu que foram meses decisivos para a sua formação intelectual (DANTAS, 2002, p. 42-46). O crítico declarou numa de suas últimas entrevistas: “Costumo dizer às minhas três filhas que nunca fiz pela formação cultural delas o que nossos pais fizeram pela nossa” (CANDIDO, 2014, p. 11).

O Dr. Aristides desejou que o filho mais velho fosse médico; entretanto, Antonio Candido foi reprovado no exame para os preparatórios de Medicina na 2ª seção do Colégio Universitário e, depois disso, foi fazer o que realmente queria: estudar Ciências So-

movimentado no qual se preocupava com a militância na Frente de Resistência, o nascimento da primeira filha, o preparo e, logo depois, a realização do I Congresso Brasileiro de Escritores, em janeiro de 45; isso tudo sem interromper as aulas e a publicação dos “rodapés” de crítica semanal na *Folha da Manhã* (DANTAS, 2002, p. 70-71).

No setor de literatura e de crítica literária, Antonio Candido sempre manifestou interesse e considerava-se um autodidata, pois afirma que leu muita literatura desde a infância e tinha o hábito de tomar notas de tudo que lia (por sugestão da mãe). Entretanto, vai trabalhar oficialmente com a publicação de resenhas e crítica na Revista *Clima*, em 1941, experiência sobre a qual lembra:

Tornei-me crítico sem querer, por imposição de dois amigos, Alfredo Mesquita e Lourival Gomes Machado, que imaginaram a Revista *Clima* em 1941 e me obrigaram (é o termo exato) a assumir a resenha de livros. [...] Em 1943, Lourival me empurrou para a grande imprensa e me tornei “crítico titular”, como se dizia, da *Folha da Manhã*, atual de São Paulo. Comecei muito interessado na função social da literatura e, como estava começando a ter alguma atividade de esquerda, fui um pouco sectário. Em seguida, percebi a autonomia relativa dos textos, o que me levou a sentir melhor a sua integridade artística e pensar na transmutação estética dos estímulos sociais e culturais (CANDIDO, 2014, p. 12).

Em *Clima*, trabalhou com seus grandes amigos. A organização das seções de crítica na revista, segundo Antonio Candido, foi da seguinte maneira: ele com a crítica literária, Lourival Gomes Machado com a de artes plásticas, Décio de Almeida Prado com a de teatro, Paulo Emílio Salles Gomes com a de cinema, Roberto Pinto de Souza com a de economia e direito e Marcelo Dammy de Souza com a de ciência. Havia ainda Ruy Coelho e Antonio Branco Lefèvre (DANTAS, 2002, p. 65).

Além da Revista *Clima*, Candido contribuía com suas resenhas críticas para a *Folha da Manhã*, como mencionado, e ainda para o *Diário de São Paulo*. Porém, continuou a escrever muitos artigos e concedeu entrevistas para a *Folha de São Paulo* até as primeiras décadas dos anos 2000. Como sugerem três versos do

poeta Carlos Drummond de Andrade no seu poema *Esboço de Figura* dedicado ao crítico literário: “Arguto, sutil Antonio / a captar nos livros / a inteligência e o sentimento das aventuras do espírito / ...”, observamos que Candido foi destaque na crítica literária brasileira do século XX, tendo revelado ao público a genialidade de grandes escritores como Clarice Lispector, Graciliano Ramos e João Antônio, entre outros (CANDIDO, 2014).

No campo da crítica literária e do jornalismo, Antonio Candido foi fundamental para a criação do *Suplemento Literário* de *O Estado de S. Paulo*, que configura um rico documento que marcou época e foi modelo para os escassos cadernos culturais e folhas de resenhas de grandes jornais que existem até hoje. Entre os decênios de 1950 e 1970, o *Suplemento Literário* circulou uma vez por semana. O projeto foi idealizado por Antonio Candido e a direção a cargo de Décio de Almeida Prado desde o início, em 1956, até 1966 e, posteriormente, foi conduzido pelo jornalista

Além da Revista *Clima*, Candido contribuía com suas resenhas críticas para a *Folha da Manhã*, como mencionado, e ainda para o *Diário de São Paulo*. Porém, continuou a escrever muitos artigos e concedeu entrevistas para a *Folha de São Paulo* até as primeiras décadas dos anos 2000.

Nilo Scalzo, até sua extinção e substituição por outro caderno cultural, em fins de 1974 (LORENZOTTI, 2007). O jornal *O Estado de S. Paulo* foi o principal espaço aglutinador de muitos intelectuais exilados e socialistas que colaboravam para o *Suplemento Literário*. Esse foi um aspecto ambíguo e controverso, pois as pesquisas relacionadas a esse jornal paulista apontam que: “Representante do pensamento liberal clássico do século XVIII, Julio de Mesquita Filho imprimiu ao jornal os conceitos fundamentais dessa corrente. Segundo Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado, o direito de propriedade é o conceito maior na ideologia do jornal” (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 91 *apud* LORENZOTTI, 2007, p. 32).

Ainda sobre as características liberais e conserva-

doras do proprietário do jornal *O Estado de S. Paulo*, destaca-se um episódio do encontro entre Sartre e Julio de Mesquita Filho. O filósofo francês Jean-Paul Sartre, em visita ao Brasil em 1960, esteve com ele num jantar e os dois teriam passado um tempo conversando. As impressões de Sartre sobre tal encontro foram de admiração, não pela figura do jornalista, mas pelo fato de ter visto alguém tão conservador, tão reacionário, e complementou: “Por vezes pareceu-me estar ouvindo alguém da Idade Média”. Questionado por brasileiros sobre o fato de uma figura de esquerda como ele permitir essa aproximação, respondeu: “A despeito disso (Julio Mesquita pertencer ao patriarcado do café), a família Mesquita produziu muitos intelectuais” (ROMANO, 2002, p. 186-187).

O fato de muitos colaboradores do *Suplemento Literário* apresentarem inclinação política de esquerda seria, em certa medida, por conta dos seus organizadores, Antonio Candido e Décio de Almeida Prado, convidarem muitos desses intelectuais para colaborar no espaço literário. Essa característica, inclusive, incomodava Julio de Mesquita Filho, mas este respeitou Décio de Almeida Prado e não interferiu nas

Em 1958, Antonio Candido “migra” oficialmente e academicamente para a literatura, assumindo a cadeira de Literatura Brasileira, na recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Assis/SP, a convite de seu primeiro diretor, Antonio Augusto Soares Amora, naquela que foi uma experiência inovadora de interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo, através dos chamados Institutos Isolados, da qual a FFCL de Assis fazia parte.

decisões do diretor do suplemento. Isso é verificado numa entrevista de Antonio Candido à Elisabeth Lorenzotti, na qual o crítico informa:

O doutor Julio era um grande liberal. Muito avesso à esquerda, no entanto convivia com o pessoal da esquerda e sempre o respeitou. Houve um momento em que o doutor Julio conversou com o Décio sobre um colaborador comunista que talvez valesse a pena não colaborar. O Décio disse: “Não sei se é comunista, mas o fato é que não transparece nos artigos, é um grande crítico.

Mas se o senhor achar necessário que ele não colabore mais, eu aceito e, nesse caso, apresento minha demissão”. O dr. Julio disse: “Não, Décio, está encerrado o assunto” (LORENZOTTI, 2007, p. 80).

Outro personagem importante desse período foi Cláudio Abramo, que organizou a reforma de *O Estado de S. Paulo* nos anos 1950. Abramo iniciou seus trabalhos no jornal em 1948, recebendo convite de Sérgio Milliet e Paulo Duarte, ambos também amigos de Antonio Candido. Neste tempo de Cláudio Abramo também escreveram no “Estadão” Lívio Xavier, Mário Pedrosa e Hermínio Sacchetta (ABRAMO, 1988).

Em 1958, Antonio Candido “migra” oficialmente e academicamente para a literatura, assumindo a cadeira de Literatura Brasileira na recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Assis/SP, a convite de seu primeiro diretor, Antonio Augusto Soares Amora, naquela que foi uma experiência inovadora de interiorização do ensino superior no Estado de São Paulo, através dos chamados Institutos Isolados, da qual a FFCL de Assis fazia parte. Antonio Candido permaneceu até 1961 na Faculdade de Assis; entretanto, produziu muito neste curto período. Uma de suas alunas da primeira turma do Curso de Letras, Teresa Pires Vara, lembra:

A grande inovação foi a criação de duas disciplinas básicas, no primeiro ano: Introdução aos Estudos Literários e Introdução aos Estudos Linguísticos, que faziam parte do Departamento de Vernáculos e funcionavam como curso propedêutico ao ensino de Língua e Literatura. Mas a grande revolução no ensino viria, de fato, com a criação da disciplina Introdução aos Estudos Literários, dada pelo professor Antonio Candido, que abriu novos rumos para o desenvolvimento dos estudos literários, centrado no estudo das obras e dos autores, acentuando o primado do texto e a rigorosa objetividade da crítica (VARA, 2001, p. 109).

Teresa Vara, que em 1964 passou a integrar o corpo docente da FFCL de Assis, continua contando sua experiência ao lado do professor Antonio Candido, quando fez um curso no qual os dois analisavam o romance *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida. Sobre esta experiência,

Teresa diz apenas que viveu “raros momentos de inigualável parceria, como se fizessemos uma leitura a quatro mãos que me dava a ilusão de ter formulado junto com ele (salvo engano) os pressupostos da “Dialética da Malandragem”. Este ensaio correspondeu ao amadurecimento de suas ideias sobre a análise estrutural da obra literária (CANDIDO, 1970; VARA, 2001, p. 115; OLIVEIRA, 2002, p. 83 e RAMASSOTE, 2010).

Um elemento que favoreceu a fundamentação dessas ideias foi sua experiência na FFCL de Assis/SP. Observe suas palavras:

Nesse período, eu estava simplesmente desenvolvendo a arte de ser professor de Literatura. Ali eu me dediquei, sobretudo, a me tornar um bom analista de textos. Eu preparei então uma série de textos de Literatura Brasileira, de prosa e de poesia analisados. Quando eu vim para São Paulo, estava com um material de ensino pronto, foram mais de trinta textos que eu preparei. Eu analisei com os alunos de Assis dois romances brasileiros que depois eu retomei em São Paulo: *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida, e *Senhora*, de José de Alencar, sobre os quais escrevi depois. Isso eu preparei em Assis, de modo que, para mim, foi extremamente fecundo. A Faculdade de Assis foi muito importante para mim porque me deu um tirocínio: eu tive dois anos para aprender a ser um analista de textos literários (CANDIDO, 2001 / depoimento oral).

O depoimento do professor Antonio Candido confirma o testemunho da ex-aluna Teresa Vara e também refere-se à centralização do estudo no texto e à busca de uma objetividade crítica. Das aulas preparadas e aplicadas em Assis, parte delas foi publicada no livro *Na sala de aula – Caderno de análise literária* (8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000) e outra parte é o *Curso de Crítica Textual* (CANDIDO, 1959), que

provavelmente foi publicado mais recentemente com outro título.

Não obstante, ajudou a organizar para a Faculdade de Assis um grande evento de crítica, juntamente com Antonio Soares Amora e Jorge de Sena, e, em julho de 1961, lá estiveram presentes as principais correntes da crítica brasileira, representada pelos nomes de Sérgio Buarque de Holanda, Adolfo Casais Monteiro, Anatol Rosenfeld, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Benedito Nunes, Décio de Almeida Prado, Décio Pignatari, Carlos Burlamaqui Kopke, José Lino Grünwald, Wilson Martins, Jorge Fidelino Figueiredo, Wilton Cardoso, João Alexandre Barbosa, Paulo Emílio Salles Gomes e Roberto Schwarz, entre outros. A partir de uma intervenção sua durante este 2º Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária, Candido pensou elementos para redigir o ensaio *Crítica e Sociologia (Tentativa de Esclarecimento)*, reunido no livro *Literatura e Sociedade*, de 1965 (OLIVEIRA, 2011)¹. No aniversário de 30 anos da FFCL de Assis, em abril de 1988, Antonio



Candido recebeu o título de Professor Emérito daquela faculdade (CANDIDO, 1992).

Ao recordar este momento numa entrevista, Candido indica que a cadeira de Teoria Literária foi criada em Assis, em 1960, para Jorge de Sena. Segundo ele, isso era pioneiro, pois só havia a mesma cadeira no Rio de Janeiro, na Faculdade Federal de Letras, ocupada por Alceu Amoroso Lima e Afrânio Coutinho, e, depois, em 1961, foi fundada por ele na USP a Teoria Literária e Literatura Comparada (CANDIDO, 1993, p. 114). Nesta, ficou até a aposentadoria, onde continuou exercitando seu estilo de escrita refinado e formou alguns nomes como Roberto Schwarz, Walnice Nogueira Galvão, Davi Arrigucci Jr., Antonio Arnoni Prado e João Luiz Lafetá. Manteve-se próximo, mesmo após a aposentadoria, participando de bancas e orientando teses. Segundo Alfredo Bosi, tanto na USP quanto em Assis ou ainda na Universidade de Campinas (UNICAMP),

Antonio Candido assumiu pelo exercício do magistério a proposta de arejar não só o campo dos estudos humanísticos, como toda e qualquer forma de reacionarismo e preconceito que constasse em nossa vida intelectual. A sua ação discreta e constante fez-se nas salas de aula e nas páginas de sua obra, influenciando eficazmente em um sem número de estudantes e leitores (BOSI, 2017, p. 346).

A principal obra de Antonio Candido é lançada em 1959 (depois de nove anos como editor): os dois volumes da *Formação da Literatura Brasileira (Momentos Decisivos)*. Sobre esta, ainda não decifrada, o crítico, amigo e discípulo do mestre, Roberto Schwarz, já disse: “Os livros que se tornam clássicos de imediato, como foi o caso da *Formação da Literatura Brasileira*, publicada em 1959, às vezes pagam por isso, ficando sem o debate que lhes devia corresponder. Passados quarenta anos, a ideia central de Antonio Candido mal começou a ser discutida” (SCHWARZ, 1999, p. 46). A atualidade desta obra é destacada por outro amigo e crítico literário, Alfredo Bosi, afirmando tratar-se de “um livro-matriz dos estudos de história literária, que ainda tem muito a dar e ensinar” (BOSI, 2017, p. 344). Acerca de outras obras que reuniram os ensaios de Candido, Alfredo Bosi sintetiza:

Não haveria mãos a medir se intentássemos fazer a análise dos ensaios exemplares de *Tese e antítese*, *Vários escritos* e *O discurso e a cidade*. São viveiros de observações atentas, descobertas insuspeitadas, interpretações agudas e abrangentes. É um olhar que considera a forma e o sentido de texto examinado sem perder a percepção de detalhes, que, a rigor, são pistas valiosas para o intérprete que nada perde do essencial nem do que a outros olhos pode parecer supérfluo: a decoração de uma casa, o gesto furtivo de uma personagem ou a sintonia do clima com o estado de alma do narrador (Idem).

É necessário acrescentar que o período do lançamento da obra *Formação...* foi muito significativo historicamente, pois foi o momento em que surgiram outras obras preocupadas com a formação e o entendimento do Brasil. Fazendo um trocadilho com o subtítulo da obra de Antonio Candido, o início da década de 1960 foi, igualmente, um “momento decisivo” para a cultura brasileira. Para listar algumas dessas experiências, há as publicações de Celso Furtado com sua *Formação Econômica do Brasil* (1959), Raymundo Faoro com *Os Donos do Poder (Formação do Patronato Político Brasileiro)* (1958), a *Formação Histórica do Brasil* (1960), de Nelson Werneck Sodré, e o surgimento da coleção *Corpo e Alma do Brasil*, coordenada por Florestan Fernandes, que publicou os livros de Emília Viotti da Costa, Fernando H. Cardoso, Otávio Ianni, Gabriel Cohn e outros. As obras do período preocupavam-se em compreender o aspecto social da formação da cultura brasileira, considerando o passado colonial e escravista e suas respectivas marcas. A soma desses estudos com a perspectiva de uma mudança social configurou “os anos 50 como um período de grande efervescência nos estudos sociais no país” (MOTA, 1977, p. 36; OLIVEIRA, 2002, p. 85).

Militância de esquerda

A inclinação política de esquerda se manifestou em Antonio Candido desde os anos 1940. No contexto de desgaste da ditadura de Getúlio Vargas, liberais e socialistas da Frente de Resistência da USP se separaram e, sob a inspiração de Paulo Emílio, foi criada a

União Democrática Socialista (UDS), cujo manifesto foi assinado por Antonio Candido e outros. Logo depois, esta se fundirá na Esquerda Democrática. Em razão deste engajamento, Candido vai se aproximar de intelectuais (entre eles alguns já citados) do porte de Sérgio Buarque de Holanda, Rubem Braga, João Mangabeira, Hermes Lima, José Honório Rodrigues, Evandro Lins e Silva, Paulo Duarte, Aziz Simão e José Lins do Rego, entre outros. (DANTAS, 2002, p. 73; BOSI, 2017, p. 346).

Durante os anos da ditadura militar, “sua presença se fez sentir em círculos diversos, como a Comissão de Justiça e Paz (criada pelo Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns) e a Associação dos Docentes da USP” (BOSI, 2017, p. 346). Neste mesmo contexto, podemos relacionar ainda o apoio público e solidariedade que sempre manifestou aos exilados portugueses contra o salazarismo, organizados em torno do jornal *Portugal Democrático*, editado em São Paulo (CANDIDO, 2004, pp. 73-84; OLIVEIRA, 2010).

Em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion em São Paulo, Antonio Candido esteve ao lado de amigos de muitos anos, como Sérgio Buarque, Mário Pedrosa e Florestan Fernandes, para assinarem a ata de fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), juntamente com Lula e vários outros militantes, trabalhadores, artistas e intelectuais, que, com esperança, viravam uma página da História do Brasil. No PT teve uma atuação discreta, mas sempre manifestou seu apoio moral e intelectual. Após a vitória de Lula, em 2002, publicou um artigo na *Folha de S. Paulo* para repercutir o acontecimento. De acordo com Alfredo Bosi:

Os amigos que conviveram com Antonio Candido nos últimos anos notaram que era com tristeza que falava dos rumos que o PT e seus inimigos ferrenhos estavam dando à política brasileira. Pôde ver o atoleiro aonde nos lançaram corruptos e golpistas de todo o naipe. Preferia calar. Mas nem por isso deixou de redigir uma bela carta de apoio à candidatura de Fernando Haddad à reeleição municipal em São Paulo, em 2016 (BOSI, 2017, p. 347).

Acerca do pioneirismo de Antonio Candido na introdução de referenciais marxistas no Brasil, citamos as pesquisas de Álvaro Bianchi, que, investigando sobre as primeiras leituras e referências ao comunista

Antonio Gramsci no Brasil, apresentou os estudos de Carlos Nelson Coutinho e Lincoln Secco, para contextualizar a introdução dos textos do italiano aqui, e assim descreve:

O nome de Gramsci já era, entretanto, conhecido aqui. Jovens intelectuais vinculados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) passaram a citá-lo e o sardo encontrou maior espaço em revistas editadas por militantes do partido, como a *Revista Brasiliense*, dirigida por Caio Prado Jr. No final dos anos 1950, Elias Chaves Neto utilizava essas ideias em suas análises da política, além de citar Héctor Agosti. E, no começo dos anos 1960, Antonio Candido, Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder fizeram referências ao pensamento filosófico e à crítica literária de Antonio Gramsci (BIANCHI, 2008, p. 41).

Mais além, Antonio Candido é considerado o primeiro a difundir, no Brasil, algumas ideias do húngaro Georg Lukács, as quais praticamente nortearam a vida intelectual do brasileiro e de seus discípulos do Departamento de Teoria Literária da USP, centrados no estudo das relações entre literatura e sociedade. No ensaio “A compreensão da realidade”, de 1957, reunido no livro *O Observador Literário*, de 1959, encontra-se aquela que é talvez a primeira referência às ideias de Lukács no Brasil. Tal artigo foi publicado originalmente no Suplemento Literário de *O Estado de São Paulo* (CANDIDO, 1992, pp. 151-152 e FREDERICO, 1995, p. 212).

Antonio Candido é considerado o primeiro a difundir, no Brasil, algumas ideias do húngaro Georg Lukács, as quais praticamente nortearam a vida intelectual do brasileiro e de seus discípulos do Departamento de Teoria Literária da USP, centrados no estudo das relações entre literatura e sociedade.

Quanto à sua participação no movimento docente, recuperamos uma aula pública que Candido proferiu em 15 de maio de 2000, no gramado da Reitoria da USP. Nesta, intitulada *Cidadania e Movimentos Sociais*, o crítico e professor aposentado ressalta a contribuição da greve no processo de “alargamento da cidadania”, afirmando que a “greve é um episódio de

reivindicação, de ampliação de consciência, de ampliação de cidadania, [...]” (CANDIDO, 2002, p. 192).

Em relação à conscientização dos professores universitários no Brasil enquanto trabalhadores, Antonio Candido pode nos dar uma observação inquietante e provocativa, primeiramente dos anos 1950, através de depoimento de Maurício Tragtenberg, e depois sobre uma greve ocorrida após 1979, na USP, citada numa de suas intervenções durante as greves de 2000 na USP.

Maurício Tragtenberg (1929-1998), destacado intelectual de ciências sociais no Brasil, testemunhou um episódio, confirmado posteriormente por Antonio Candido, contando que este o ajudou e o estimulou a tentar o acesso ao exame vestibular através do dispositivo que facultava àqueles que não tinham o curso secundário (como era o caso de Tragtenberg): deveria ser a apresentação “de uma monografia de valor que devia ser aprovada por uma comissão de professores” (CANDIDO, 2001, p. 28). Segundo Tragtenberg, ele fez e outras pessoas também fizeram, pois “era a única forma de um autodidata ter acesso à universidade” (TRAGTENBERG *apud* MARRACH, 2001, p. 20). Tragtenberg lembra que apresentou uma monografia intitulada “Fundamentos históricos do planejamento no século XX” e, de acordo com ele:

[...] precisava ser bem penteado, bonitinho, não pode ser um troço bah! e tá!. Aí eu dei para Antonio Candido ler. Ele falou: “Isso é pra faculdade, esses termos aqui, toma cuidado, que isso não é um manifesto conclamando nada, isso é um trabalho para a faculdade”, quer dizer, gente respeitável, respeitosa, bem vestida, com bons dentes, come três vezes ao dia, gente decente, uns vieram do estrangeiro (Idem).

Assim, percebemos o passar do tempo de 50 anos na História do Brasil durante o século XX, testemunhados pela memória docente de Antonio Candido, que inicialmente tem clareza e manifesta ironia crítica acerca do elitismo intelectual e universitário brasileiro de então, e advertia o jovem Maurício Tragtenberg a cuidar dos termos no texto que apresentaria à banca da universidade, especialmente referindo-se aos que iriam ler.

Assim, de outro modo, devemos refletir sobre o que o crítico voltaria a pensar acerca do mesmo tema, em 1979, e, depois, num contexto de greve na USP. No texto *Educação Política pela Greve*, publicado pela primeira vez em 2002, e, depois, na revista *Universidade e Sociedade* (nº 34, out. 2004, p. 6-8), que se trata de uma intervenção de Antonio Candido numa Assembleia da ADUSP, realizada em 12 de junho de 2000, o professor nos diz:

Me lembro até que, em uma dessas reuniões, em uma outra greve depois daquela de 79, tive a oportunidade de dizer que professor universitário, dadas as suas condições de vida e dada a evolução da sociedade, não é mais um *gentleman* ligado às elites. Ele é muito mais um homem ligado ao trabalhador. Por isso, o comício, a manifestação, o protesto, a greve tornam-se instrumentos legítimos desta nova etapa da sua vida (CANDIDO, 2002, p. 202).

Assim, percebemos o passar do tempo de 50 anos na História do Brasil durante o século XX, testemunhados pela memória docente de Antonio Candido, que inicialmente tem clareza e manifesta ironia crítica acerca do elitismo intelectual e universitário brasileiro de então, e advertia o jovem Maurício Tragtenberg a cuidar dos termos no texto que apresentaria à banca da universidade, especialmente referindo-se aos que iriam ler. Posteriormente, em 1979, observa outra realidade na qual o professor universitário se insere, reconhecendo, imediatamente, que novas ações e a identificação como trabalhador farão parte de sua vida daquele período em diante.

Entretanto, atualmente, muitos professores universitários, alguns deles jovens, espalhados pelas universidades do país, e talvez uma parcela significativa desses sejam filhos de trabalhadores e oriundos do interior, da escola pública e das classes pobres, ainda alimentam e mantêm este sentimento de *gentleman* de que fala Antonio Candido. Algumas manifestações desses comportamentos na atualidade poderiam ser: a) o baixo índice de engajamento e participação no movimento docente; b) a avidez desses professores por cargos de confiança e indicação na administração da universidade; e c) o pouco entusiasmo para cargos eletivos e de representatividade de categoria. Observa-se ainda que os docentes apresentam um

envolvimento intenso com a produtividade acadêmica e as pós-graduações e os diversos programas de financiamentos existentes. Para participar desta corrida produtivista, é evidente que, na maioria das vezes, temos que estabelecer uma atmosfera de concorrência para atingir as metas e índices de produção ou, ainda, conseguir o cargo. O individualismo e a competição se instalam entre os professores pesquisadores para disputar o ilusório e simbólico prêmio de envergar os melhores índices do *qualis* e do Currículo *Lattes*. Tais práticas, conseqüentemente, dissolvem o espírito coletivo, o sentimento de categoria e classe profissional, a solidariedade e a confiança política, essenciais para as lutas do movimento docente.

Portanto, convido a todos os colegas professores das universidades públicas e privadas do país a reflitam sobre a trajetória de vida do professor Antonio Candido e a nos encararmos, todos os dias, como trabalhadores, como professores. **US**

nota

1. Ver também *Anais do Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária* (Editora Irmãos Andrioli S.A. São Paulo, 1963) e a edição do Caderno “Mais!”, págs. 6 e 7, da *Folha de S. Paulo* de domingo, 1º de junho de 1997.

- ABRAMO, Cláudio. **A regra do jogo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci**: filosofia, história e política. São Paulo: Alameda Editorial, 2008.
- BOSI, Alfredo. Mediação não é conciliação. Sobre um legado da obra de Antonio Candido (pp. 341-347). In: **Estudos Avançados** 31 (90), 2017.
- CANDIDO, Antonio. **Brigada ligeira e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CANDIDO, Antonio. Cidadania e movimentos sociais (pp. 187-192) & Educação Política pela greve (pp. 201-203). In: LOUREIRO, Isabel & DEL MASSO, Maria Cândida Soares (orgs.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.
- CANDIDO, Antonio. Entrevista a Décio de Almeida Prado. In: 3 Antonios e 1 Jobim: histórias de uma geração / O encontro de Antonio Callado, Antonio Candido, Antônio Houaiss, Antonio Carlos Jobim; entrevistas Zuenir Ventura; organização e apresentação Marília Martins, Paulo Roberto Abrantes. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- CANDIDO, Antonio. Lições do mestre (entrevista). Por Maria Fernanda Moraes. (pp. 10-13). In: **Almanaque Saraiva**, março, 2014.
- CANDIDO, Antonio. Maurício Tragtenberg na mocidade (pp. 27-29). In: SILVA, Doris Accioly e MARRACH, Sonia Alem. (orgs.). **Maurício Tragtenberg - uma vida para as ciências humanas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CANDIDO, Antonio. **O albatroz e o chinês**. RJ: Ed. Ouro sobre o Azul, 2004.
- CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Lígia. **O bravo matutino**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- DANTAS, Vinícius. **Bibliografia de Antonio Candido**. São Paulo: Duas Cidades; ed. 34, 2002.
- FREDERICO, Celso. A presença de Lukács na Política Cultural do PCB e na Universidade. In: MORAES, João Quartim de. (org.). **História do marxismo no Brasil - Vol. 2 Influxos Teóricos**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995.
- LORENZOTTI, Elizabeth. Suplemento Literário, que falta ele faz!: 1956-1974 - Do artístico ao jornalístico: vida e morte de um caderno cultural. SP: **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**, 2007.
- MARRACH, Sonia A. Memórias de Maurício Tragtenberg (pp. 13-21). In: SILVA, Doris Accioly e MARRACH, Sonia Alem. (orgs.). **Maurício Tragtenberg - uma vida para as ciências humanas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

referências

- MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira**: pontos de partida para uma revisão histórica. 2 ed. São Paulo: Ática, 1977.
- OLIVEIRA, Fábio Ruela de. **História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis (1958-1964)** - Memória da formação de um instituto superior no interior paulista. 160p. Dissertação (Mestrado em História) - Orient. Dr. Carlos E. J. Machado. Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP); Assis/SP, 2002.
- OLIVEIRA, Fábio Ruela de. **Trajetórias intelectuais no exílio**: Adolfo Casais Monteiro, Jorge de Sena e Vítor Ramos (1954-1964). 264f. Tese (Doutorado em História) - Orient. Dr^a. Adriana Facina. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia; Universidade Federal Fluminense (UFF); Niterói/RJ, 2010.
- OLIVEIRA, Fábio Ruela de. O segundo congresso brasileiro de crítica e história literária: Faculdade de Assis/SP, 1961 (pp. 203-226)- In: **Literatura e História**: da instituição das disciplinas às releituras do cânone - Série “A Escrita literária: teorias, histórias e poéticas” n° 04; 1^a ed. (Joana Luíza Muylaert Araújo, et. al. orgs.), Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- RAMASSOTE, Rodrigo Martins. Antonio Candido em Assis e depois (pp. 103-128). In: **Revista IEB**, n° 50, 2010.
- ROMANO, Luís Antônio Contatori. **Sartre e Simone de Beauvoir pelo Brasil em 1960**. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.
- SCHWARZ, Roberto. **Sequências brasileiras**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- VARA, Teresa Pires. **Porta-retrato**. São Paulo: Duas Cidades, 2001.
- Obras de Antonio Candido mencionadas**: CANDIDO, Antonio. *Dialética da Malandragem*. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros** n. 08 (p. 67-89) - USP/São Paulo - SP, 1970.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8^a ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro) Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula** - caderno de análise literária. 8^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Crítica textual** (Curso utilizado no Instituto de Estudos Brasileiros - IEB/USP) Curso Mimeografado, FFCL: Assis, 1959.
- Depoimento oral**:
- CANDIDO, A. Antonio Candido de M. e Souza. (Entrevista e transcrição: Fábio Ruela de Oliveira, São Paulo/SP. 2 fitas cassete. Entrevista concedida ao autor.) Depoimento oral transcrito Mimeo [nov. 2001].

referências

Maria de Fátima Alves da Silva

Memória, respeito, construção e luta

O professor Erlando da Silva Rêses, da Revista *Universidade e Sociedade*, entrevistou Fátima (Maria de Fátima Alves da Silva), da Secretaria do Sindicato Nacional, para prestar uma homenagem ao tempo de trabalho que ela dedicou ao Sindicato. Fátima deixa o cargo de secretária administrativa no meio do ano, período em que acontece o 63º CONAD, em Fortaleza.

Universidade e Sociedade: Fátima, começamos com uma pergunta bem simples: quanto tempo você ficou neste cargo de secretária aqui no ANDES?

Maria de Fátima Alves da Silva: Estou aqui na ANDES e no ANDES - Sindicato Nacional há algum tempo. O registro que eu tenho na carteira de trabalho é do dia 24 de abril de 1984, data em que fui registrada pelo Sindicato dos Professores no Distrito Federal. Essa contratação tinha por intuito um trabalho de sindicalização dos docentes da Universidade de Brasília. A sede do SINPRO-DF era aqui no Setor Comercial Sul, na Quadra 3. Hoje, o ANDES-SN tem sua sede também aqui no SCS, só que na Quadra 2. No dia 25 de abril de 1984, eu me dirigi para a UnB, *campus* da Universidade de Brasília, onde funcionava a ADUnB e a ANDES. No entanto, eu não pude começar o meu trabalho naquele dia, porque o *campus*

da Universidade de Brasília estava fechado pelas tropas militares, em razão das medidas de emergência comandadas pelo General Newton Cruz. Era o período da votação das Diretas Já, da medida conhecida como Dante de Oliveira. Foi o meu primeiro susto em Brasília. Eu estava há quatro anos sem trabalhar, em razão do nascimento das minhas filhas. O meu último emprego tinha sido no governo do Estado do Ceará, na Secretaria de Agricultura do Estado. Na verdade, eu nunca tinha trabalhado em sindicato. Então, fiquei muito assustada naquele dia, quando eu não pude desenvolver minhas tarefas, e liguei para o SINPRO. Foi então que a chefia do sindicato me pediu para que eu retornasse para o SCS até que as coisas se acalmassem e eu pudesse começar o meu trabalho lá na UnB. E naquele período, eu trabalharia para três entidades: SINPRO-DF, ADUnB e ANDES.



US: É mesmo? Essas entidades se misturavam, é isso? Professor da Educação Básica, professor da Educação Superior...?

MF: Isso. Exatamente. Porque a ANDES era uma associação, não era sindicato; então, tinha essa parceria com o SINPRO. Em razão da falta de condições financeiras, tanto da ADUnB quanto da ANDES, as entidades não tinham verba para contratar um funcionário. E nessa parceria, o SINPRO me mandou para lá e aí eu desenvolvi esse trabalho como *pró-labore*. Foi mais ou menos nessa linha esse trabalho.

US: Conte-nos um pouco mais sobre essa história. O que você quiser, é claro, dessa passagem no ANDES, o seu papel nisso. Daquilo que você conseguir lembrar sobre a sua função na área administrativa.

MF: Quando iniciei o meu trabalho, como falei inicialmente, lá na UnB, era um trabalho de sindicalização, que, na verdade, eu não consegui desenvolver, em razão do grande número de tarefas que nós tínhamos naquela época. Na ADUnB, em razão do reitor daquela época, que era o Azevedo (José Carlos



O trabalho dos professores era feito sob grande repressão por parte da administração da UnB e do governo militar como um todo. A diretoria da ADUnB e a diretoria da ANDES tinham uma pequena sala e eu comecei, a partir dali, a ajudar a produzir os boletins que eu mesma distribuía no *campus* da Universidade de Brasília, convocando para assembleia.

de Azevedo), não podia sequer colocar placa na sua sede, porque não era permitido. Então o meu trabalho era mais de uma auxiliar, vamos dizer assim, porque não existia uma administração como temos hoje na ADUnB e no ANDES-SN. O trabalho dos professores era feito sob grande repressão por parte da administração da UnB e do governo militar como um todo. A diretoria da ADUnB e a diretoria da ANDES tinham uma pequena sala e eu comecei, a partir dali, a ajudar a produzir os boletins que eu mesma distribuía no *campus* da Universidade de Brasília, convocando para assembleia. E para a ANDES, o trabalho que eu fazia era ajudar também na elaboração e reprodução de documentos. Na época, o presidente era o Luiz Pinguelli Rosa.

US: Quem era o grupo dirigente?

MF: O secretário geral da ANDES era o Newton Lima Neto e o presidente da ADUnB era o professor Antonio Ibanez Ruiz.

US: Sim, o Antonio Ibanez foi reitor da UnB entre 1989 e 1993.

MF: Uma pessoa, por sinal muito querida, que tem um grande significado e tive um grande aprendizado com ele naquela época. Então, meu trabalho, basicamente, era organizar a ADUnB e a ANDES e seguiram ali, uma entidade do lado da outra. As assembleias da ADUnB, os CONADs e os congressos da ANDES estavam sempre ali, interligados naquelas discussões. A ANDES, como falei anteriormente, não tinha sede e os seus diretores vinham para Brasília e ali se reuniam para fazer o seu trabalho político. O meu trabalho basicamente foi esse.

US: Eu vi até uma publicação que veio da ADUnB que tem a sua história no marco dos anos de 1970, fim dessa década, porque era uma das associações que está nesse bojo dos 40 anos de algumas Seções Sindicais do ANDES-SN no Brasil. É o livro 'Sonho e Realidade'. Nós temos o livro aqui no Centro de Documentação do ANDES-SN - CEDOC e ele nos mostra um pouco dessa história que você nos conta muito bem. E como você vê então o significado do Sindicato Nacional para os professores? Que importância você vê no sindicato?

MF: Eu sempre conto para as pessoas que eu não tinha experiência. Como eu falei anteriormente, eu não tinha experiência em trabalhar em sindicato e a ideia que eu tinha de sindicato era de pessoas que se juntavam pra fazer greve, só greve. Claro, existem ainda os sindicatos chamados pelegos, né? Que estão aí por conta da contribuição sindical, que agora está no cenário da reforma trabalhista.

US: E quanto à burocracia sindical, o que você acha?

MF: Mas quando eu cheguei na ANDES, eu vi um trabalho muito bonito. Nós temos, por exemplo, uma experiência que sempre ressalto para as pessoas, que foi a produção de documentos para a Constituinte, onde os textos produzidos pelo ANDES-SN eram maravilhosos. Você apresentava propostas para a Constituinte, via algum deputado constituinte e, aí,



eu vi a importância de trabalhar com aqueles professores. Hoje, se você pegar os relatórios de CONADs e congressos, eles vêm com essa mesma história de luta que eu participei ali com os professores, construindo propostas para Ciência e Tecnologia, para Política Educacional, para Saúde... Então eu vi a riqueza e a importância de trabalhar num sindicato como o ANDES, que, na época, era uma associação. Vi uma riqueza de documentos, de conhecimento que, para mim, que vinha do interior do Ceará, sem esse conhecimento, era uma coisa maravilhosa.

US: Então, você passou a entender que sindicato não era somente para fazer greve... [risos]

MF: Conheci a história, a luta e tive outra visão. A partir daí, eu mudei a minha visão do que era um sindicato de respeito. Um sindicato que lutava pela categoria. Foi ali que eu conheci tanto a luta da ADUnB em âmbito local quanto a luta da ANDES em âmbito nacional, o que foi muito importante para a minha formação política.

US: Estou percebendo que você tem firmeza com relação à compreensão dos princípios e organização do ANDES. Isso realmente nos deixa muito felizes, porque é complicado quando a gente tem, nesse processo, alguém que de repente não consegue entender o sindicato para dar respostas

satisfatórias, mas estamos vendo que você teve uma grande apropriação sobre a história do ANDES. Então, para você, qual o sentimento que é trabalhar em um sindicato de professores?

MF: Eu sempre falo para as pessoas que os funcionários do ANDES-SN saem bem preparados para trabalhar em qualquer outro lugar, a partir do que desenvolvem aqui. Se o funcionário quiser, ele tem a riqueza do conhecimento da política, do conhecimento da defesa da universidade, dos princípios que o ANDES-SN defende. Tive oportunidade de participar da elaboração de relatórios e de caderno de textos, não como uma tarefa burocrática, mas por interesse de saber da história, da luta e do que cada um pensa. Seja a proposta da situação, seja da oposição à diretoria, para mim tudo traz acréscimo aos conhecimentos.

“ Eu sempre falo para as pessoas que os funcionários do ANDES-SN saem bem preparados para trabalhar em qualquer outro lugar, a partir do que desenvolvem aqui. Se o funcionário quiser, ele tem a riqueza do conhecimento da política, do conhecimento da defesa da universidade, dos princípios que o ANDES-SN defende.

US: Então, o ANDES propicia ampla formação...

MF: Sim, um grande aprendizado. Os funcionários do ANDES saem preparados, cada um na sua formação profissional, na sua tarefa, no seu cargo, seja como secretário, seja como auxiliar de serviços gerais etc. Em qualquer tarefa que se desenvolva dentro do sindicato, ele sai preparado politicamente e até como ser humano também, porque aqui você vê realmente a defesa da categoria, da luta do trabalhador, e isso é muito rico para nós.

US: O que foi para você passar esse tempo todo convivendo com diferentes diretorias? Em cerca de 30 anos, você deve ter pego umas 13 diretorias.

MF: Sim, para mim, as diretorias que passaram aqui, independente das suas ideologias políticas, ideologia de cada diretor, são algo que fica registrado como muito bom para a minha vida nesses anos todos. Seja qual for a diretoria, a tendência política, eles sempre respeitaram o meu trabalho. Sempre respeitaram a minha experiência para avançar na organização do sindicato, na organização da luta, porque eu

“ O interessante é que essa luta envolve o trabalhador como um todo, porque eu sempre percebo que essa luta do ANDES-SN não é só no contexto da universidade. É uma luta geral. A defesa das etnias... A cada hora nós temos uma coisa para lutar. Vejo como muito importante e eu sou uma pessoa otimista. Ainda vamos melhorar.

sempre falo para as diretorias: ‘vocês podem ter uma plataforma política bem preparada, mas se vocês não tiverem essa base administrativa também como suporte, não vai mudar, não vai ser muito fácil’. A diretoria pode até desenvolver, mas não vai ser fácil. Então eu passei, tive diretoria de situação, de oposição, posso ter uma pessoa que não concordou muito com meu modo de trabalho, mas eu lhe digo que o meu trabalho foi respeitado durante todos esses anos. Seja lá na UnB, na ADUnB, seja aqui na ANDES e no ANDES-SN, eu reconheço que meu trabalho foi respeitado e que deixo uma semente também e espero que ela seja regada e melhorada, porque acho que tudo o que nós fazemos na vida vem alguém que pode melhorar. Eu não sei tudo, eu vejo às vezes uma forma,

resolvo alguma coisa administrativamente do sindicato que eu vejo que não deu certo, aí eu penso: ‘não vou fazer da próxima vez assim’ e assim é na nossa vida cotidiana e particular. Muitas vezes, fazemos algumas coisas que se acha que vai dar tudo certo com aquela resolução, ideia, e lá na frente você percebe que não deu certo e que não era bem aquilo. Então, eu considero isso muito importante e agradeço muito a todas as diretorias, às pessoas que estão ainda no movimento, às pessoas que já foram e que não posso citar nomes, porque são muitos, aos meus colegas de trabalho, que estão no dia a dia do sindicato ou que já estão em outras batalhas da vida... [se emociona]

US: Sua memória lembra bem da importância dessas pessoas na sua vida e no trabalho...

MF: São pessoas muito queridas na minha vida. Acho que eu consegui construir um grande ciclo de amigos, de pessoas que eu pude compartilhar o meu aprendizado e espero que tenha ficado uma boa semente para que elas cresçam. É isso.

US: Com certeza. Eu queria que você nos dissesse um pouco do seu desejo acerca do sindicato, com a representação que tem em torno dos docentes das universidades federais, estaduais e municipais, da educação básica, técnica e tecnológica, no contexto político atual. Como você vê a relação do sindicato com a conjuntura atual?

MF: O momento político atual não é fácil; nunca foi. A impressão que eu tenho é que a luta tem sido intensa e as coisas não têm melhorado. Eu digo que elas não têm melhorado, mas eu acredito na luta do movimento sindical. Eu acredito, eu creio que nós ainda vamos ter um país melhor para os meus netos. Essa luta é permanente. E vejo que o ANDES-SN é um protagonista importante na defesa da Universidade. Acredito, inclusive, que se não fosse essa luta permanente, a universidade pública não existiria mais. É lá que estão as lutas, os cientistas que não têm uma remuneração à altura das suas pesquisas e do seu trabalho, que estão ali com a sua bandeira, com o seu pensamento crítico, na defesa da universidade pública. O interessante é que essa luta envolve o trabalhador como um todo, porque eu sempre percebo que essa luta do ANDES-SN não é só no contexto da universidade. É uma luta geral. A defesa das etnias...

A cada hora nós temos uma coisa para lutar. Vejo como muito importante e eu sou uma pessoa otimista. Ainda vamos melhorar.

US: Então, para finalizar, se você quiser falar mais alguma coisa, fique à vontade...

MF: Tá. Eu saio com uma pequena frustração do sindicato. A primeira é que eu acho que eu deveria ter construído ao longo desses anos algo para deixar escrito, como, por exemplo, como lidar com o dia a dia da administração do sindicato, que não é fácil. Não é fácil, mas é glorioso. É muito bom. Eu saio não por divergências, mas porque eu acho que, em nossas vidas, temos que terminar alguns projetos e iniciar outros. Eu tenho outros projetos, projetos pessoais que eu quero ainda aproveitar um pouco, coisas bem prazerosas da minha vida familiar. Curtir mais a minha vida, porque a minha família foi o suporte para que eu pudesse desenvolver o meu trabalho no ANDES-SN. Se não fosse a minha família, o meu companheiro, as minhas filhas, eu não teria desenvolvido tudo isso ao longo desses anos. Outra coisa que eu espero é que nosso Centro de Documentação seja um espaço de consulta, um espaço da história, da memória do ANDES-SN, que realmente ele seja colocado a serviço dos professores, dos pesquisadores e da população como um todo. Quem sabe um dia eu venho visitar. [risos]

US: Oh, que lindo, Fátima! Olha só, nós queremos dizer a você uma palavrinha final: como é bonito e como é interessante ver a sua afabilidade. Como você é querida por várias pessoas dentro deste sindicato. Eu, com pouco tempo que estou inserido nele, já pude perceber isso com muita tranquilidade. Primeiro, o respeito que tem a sua pessoa, exatamente por causa dessa memória, dessa história que você construiu de conhecimento, enfim, de relações que você manteve com diferentes diretorias, com diferentes professores; então isso te dá, assim, um poder inigualável acerca do conhecimento do sindicato. Eu percebo o quanto as pessoas recorrem a você pra saber determinada coisa. Eu mesmo já recorri, claro. Porque aquela informação é muito preciosa no sentido de dar andamento, dar uma funcionalidade para o sindicato em âmbito administrativo. E vejo que, na verdade, como vai ser bom se isso ficar registrado por escrito. Talvez a gente possa se empenhar nesse

aspecto contigo, de você realmente registrar isso em uma publicação. Porque nós, temos uma funcionalidade dentro do sindicato, nós que estamos na diretoria, em torno de uma palavra que é muito constante, que se chama acúmulo. Você já deve ter ouvido demais essa palavra. Nós falamos da palavra acúmulo exatamente pra sabermos o que nós já temos de decisões, deliberações, de aspecto político dentro do sindicato. Eu, por exemplo, transitando pelo CEDOC, vi resoluções congressuais de um determinado período em publicação do sindicato. Eu até já defendi em diretoria pra que possamos construir um novo caderno, mostrando as resoluções. O pessoal achou que poderia ficar algo muito longo, muito volumoso. E eu vejo que você faz muito bem esse papel de trazer pra nós esse chamado acúmulo que a gente tem no sindicato. Portanto, nós – não é pretensão minha, mas eu quero falar assim: em nome de várias pessoas, quiçá em nome de todo o sindicato – agradecemos muito por essa sua passagem, essa sua história, a construção que você promoveu neste sindicato. Então, fica este registro, Fátima, em respeito à sua memória, em respeito ao seu trabalho desenvolvido e em respeito à pessoa de Maria de Fátima.

MF: Muito obrigada. Muito obrigada mesmo. **US**

José Vitório Zago e Olgaíses Cabral Maués

Maio de 68: rememoração e reflexões sobre o futuro

A Revista Universidade e Sociedade entrevistou José Vitório Zago, professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e Olgaíses Cabral Maués, professora aposentada da Universidade Federal do Pará (UFPA), ambos da diretoria do ANDES entre 2016 e 2018, para um diálogo acerca do movimento internacional de Maio de 68, que teve foco nas manifestações estudantis por mudanças no setor educacional. O movimento estudantil se uniu aos operários, promovendo a maior greve geral da Europa, com a participação de cerca de 9 milhões de pessoas.

José Vitório Zago

Universidade e Sociedade: Bem, vamos bater um papo acerca do movimento internacional conhecido como Maio de 1968, que é o tema da nossa revista Universidade e Sociedade. Como você, por apuração nossa, vivenciou o momento, nós queríamos, então, saber dessa sua história. Podemos começar perguntando: onde é que você estava em maio de 68 e qual era a sua atuação política naquela época?

José Vitório Zago: Vamos começar a história com março, março de 64, porque, na realidade, isso tem a ver... Em maio de 68, eu estava no ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), no último ano. Eu sou da turma de 68 (ano de saída); portanto, eu entrei em 1964, pouco antes do golpe, golpe de Estado, diga-se de passagem. Eu estava no ITA, em 31 de março, ainda no trote, quando houve o golpe em 64 e muitos colegas foram presos, depois, soltos; mas vários (alguns do 5º ano) foram desligados da escola, como Raimundo Rodrigues Pereira (desligado no último

ano), que depois tornou-se jornalista, e José Roberto Arantes (que estava no terceiro ano na turma de 66), que foi para a USP, participou no movimento estudantil na USP e depois foi torturado e morto pela ditadura. Mas o Centro Acadêmico Santos Dumont (CASD) continuou funcionando; eu mesmo fui diretor de imprensa e divulgação e secretário no terceiro e quarto anos.

US: Isso tudo antes do movimento de maio de 68?

JZ: Sim, claro. Em 68, eu estava no último ano do ITA e a gente ainda tinha uma certa liberdade, apesar de estar em um local sob direção geral do Ministério da Aeronáutica, mas a escola era civil, com reitor civil, tinha alguns militares também, cerca de 100 alunos militares e 500 alunos civis. Quando Edson Luís foi assassinado, houve manifestações em todo o Brasil e também em São José dos Campos, apesar de ser uma cidade pequena na época; participamos



de uma passeata na cidade, o que nos rendeu depois um inquérito administrativo, e fomos chamados, nas férias de junho, para prestar depoimento. Uma peruca da aeronáutica passou pela minha casa e me levou ao ITA. Minha mãe ficou apavorada, mas não deu em nada. O problema veio depois, com o AI-5, editado no dia 13 de dezembro, e a nossa formatura era no dia 18 de dezembro. A nossa turma não tinha escolhido paraninfo e aí tivemos que fazer um abaixo-assinado dizendo que a não escolha do paraninfo não foi nenhuma contestação, que a gente não via ninguém com razão para ser homenageado e passou; depois disso, a porteira fechou.

US: Esse é um preâmbulo de 68, claro. Então, atualizando mais um pouco, o que representou essa sua atuação já vislumbrando o Maio de 68, de caráter internacional? Como é que você se percebe com relação ao significado de sua atuação?

JZ: Então, eu sou de uma família muito católica, apesar de que meus pais depois foram para o espiritismo, mas os meus avós eram católicos. Fui da JEC - Juventude Estudantil Católica, por volta de 61, 62. Eu

“ O problema veio depois, com o AI-5, editado no dia 13 de dezembro, e a nossa formatura era no dia 18 de dezembro. A nossa turma não tinha escolhido paraninfo e aí tivemos que fazer um abaixo-assinado dizendo que a não escolha do paraninfo não foi nenhuma contestação, que a gente não via ninguém com razão para ser homenageado e passou; depois disso, a porteira fechou.

estava no colegial e tinha muito estudante universitário em Atibaia, perto de São Paulo. Lá, nós fundamos uma associação de estudantes secundaristas e universitários: chamava-se CESUA - Centro dos Estudantes Secundaristas e Universitários de Atibaia e misturava secundaristas de colégio de 16 a 18 anos e mais os universitários com 20 a 23 anos. A associação também teve um papel bastante importante na cidade e acabou com o golpe de 64. Quando entrei no ITA, aí eu fui para a JUC - Juventude Universitária Católica. Em 68, aconteceu o famoso Congresso da UNE, em Ibiúna, e houve participação de estudantes do ITA.

US: Conte-nos mais sobre esse momento político...

JZ: Então, o José Dirceu nos visitou, mas seu concorrente, o Luís Travassos, da AP, não.

US: A ação popular?

JZ: Ação Popular - AP, que foi oriunda na realidade em grande parte da JUC. Que sofreu um processo de esquerdização nesse período. A JUC, em 60, 61, estava mais à direita, mas, em 62 e 63, tinha avançado para a esquerda e, com o golpe, muitos aderiram à AP e foram para a clandestinidade. Eu acho que essa minha militância influenciou, de certa maneira, a minha vida daí para frente.

US: Você considera que isso foi determinante para você, esse envolvimento inicial na igreja católica e tal? Esse movimento foi determinante para a sua formação e também para a sua militância, em seguida?

JZ: O ITA tinha características especiais, havia alojamento para todos os estudantes, restaurante gratuito e, como não havia tanta facilidade de transporte, então você ficava lá, às vezes, no mínimo um, dois meses, daí, tinha um período de uma semana que você ia para casa. Então, a vida lá era muito intensa em termos políticos; a gente lia muito. Tinha uma biblioteca do centro acadêmico com livros. Eu mesmo fui da comissão de biblioteca do CASD, andei comprando livros... Até me lembro de um episódio em que solicitei a compra, pela aeronáutica, de um livro do Roger Garaudy, intelectual do Partido Comunista Francês e eles compraram.

US: Compraram? Olha só como você foi ousado... [risos]

JZ: Mas ele já era meio que dissidente; depois, virou islâmico.

US: Já tinha baixado a guarda...

JZ: Mas é um livro muito bom. Discutíamos muito política, porque você convivia diariamente, nos estudos, nas refeições, no dormitório, nas atividades esportivas; então, os laços são muito fortes e isso, às vezes, tem traços ruins, que é o espírito de corpo.

US: Foi um amplo processo de formação...

JZ: Então, eu acho que aprendi bastante... Aprendi bastante e saí em 68, trabalhei alguns meses em uma

fábrica de máquina de costura em Mogi das Cruzes, não gostei; daí, fui para a escola de engenharia de Lins, trabalhei seis meses lá; e depois fui pra Unicamp.

US: Mas a militância partidária veio quando?

JZ: A militância partidária, na realidade, foi depois que eu voltei dos Estados Unidos. Eu fui trabalhar em Lins, tentei voltar para o ITA para fazer pós-graduação, porque eu trabalhava só um dia e ganhava o equivalente a uma semana no meu emprego anterior. Trabalhava como engenheiro, mas trabalhei só seis meses; aí, fui para o ITA e o professor da área de pesquisa operacional aceitou a minha inscrição, mas o reitor recusou [risos], dizendo que eu vivia reclamando da escola, por causa da militância política. Aí, eu fui fazer pós-graduação em São Carlos, que era muito mais perto de Lins do que São José dos Campos. Então, o meu orientador foi convidado para ir para a Unicamp ajudar na implantação do curso de ciência da computação, que tinha sido recém criado e eu fui contratado já com o compromisso de ir para os Estados Unidos. Fiz o mestrado na Unicamp, comecei em São Carlos e terminei na Unicamp, e daí, em 72, eu fui para a Universidade de Wisconsin-Madison.

US: Voltemos para a militância estudantil...

JZ: Já nessa época, eu havia começado a ler o livro do Deutscher, publicado pela editora Civilização Brasileira, do Ênio Silveira, que publicou a trilogia da biografia de Leon Trotsky O profeta desarmado, O profeta armado e O profeta banido. E, nos Estados Unidos, na Universidade de Wisconsin, havia muito ativismo estudantil. Madison tinha 200 mil habitantes, a universidade tinha 60 mil estudantes. Um dia da semana, no centro de convivência estudantil, as organizações políticas expunham o seu material. O espectro ideológico ia desde a juventude republicana da direita até a extrema esquerda.

US: Tem aí várias organizações...

JZ: O menu era amplo e a minha escolha foi o Partido Socialista dos Trabalhadores (SWP), cujo jornal era o The Militant.

US: Como ele se situa no campo da esquerda?

JZ: Tinha organizações mais à esquerda ainda,

como o Weatherman Underground, mas esse não expunha seu material, pois eram clandestinos, como o nome indica. Temos que lembrar que os EEUU estavam envolvidos na guerra do Vietnã e a contestação da juventude era muito forte.

US: Boa lembrança na História internacional...

JZ: E aí, quando voltei pra Unicamp, em 76, a situação política começava a se modificar. O governo militar tinha perdido as eleições de 1974, o Herzog torturado e morto em 1975, o Manoel Fiel Filho assassinado em 1976 e o movimento estudantil na Unicamp estava forte. Eu tinha então 31 anos e a diferença de idade com os meus alunos não era muito grande. Eu lia todos os panfletos estudantis, os murais, e me interessei por um grupo que se chamava Porta Aberta, que tinha esse nome devido à tenta-

“ Eu tinha então 31 anos e a diferença de idade com os meus alunos não era muito grande. Eu lia todos os panfletos estudantis, os murais, e me interessei por um grupo que se chamava Porta Aberta, que tinha esse nome devido à tentativa da universidade fechar as portas das salas para que os grupos não as ocupassem para suas reuniões. Do Porta Aberta participavam muitos independentes, mas a principal organização por trás dela era a clandestina Liga Operária, à qual me integrei no final de 1977.

tiva da universidade fechar as portas das salas para que os grupos não as ocupassem para suas reuniões. Do Porta Aberta participavam muitos independentes, mas a principal organização por trás dela era a clandestina Liga Operária, à qual me integrei no final de 1977.

US: Fale mais sobre essa organização clandestina, por favor.

JZ: Sim. A liga operária foi iniciada por quatro brasileiros que tinham se exilado no Chile. Saíram de lá no golpe do Pinochet, passaram pela Argentina e, no Brasil, em 1974, se localizaram no movimento estudantil, apesar de o nome ser liga operária [risos]. Era o setor que possibilitava, na época,

um crescimento mais rápido. O que aconteceu? Em 1977, quando nela entrei, já tinha uns 100 militantes, principalmente da UFF, da Unicamp e de São Carlos. Analisando a conjuntura e principalmente as primeiras movimentações operárias, a liga operária resolveu lançar um movimento por um partido socialista. E fizemos duas grandes reuniões em São Paulo; uma era para ser no teatro Ruth Escobar, mas ela foi pressionada e voltou atrás no dia. Então, nós fomos em passeata da Bela Vista até a Rua Augusta, para o Colégio Equipe, onde reunimos perto de oitocentas pessoas. Um velho garçom que tinha sido militante trotskista na juventude discursou e quase enfartou de tanta emoção. Isso foi no começo do ano; depois, a gente fez um outro em agosto numa escola, no Cambuci, com mais de 1.000 pessoas, onde esteve presente Nahuel Moreno (trotskista argentino). Ninguém deveria saber, uma terrível falha de segurança.

“ Aproveitamos as eleições para lançar candidatos pelo MDB e abrir sedes de comitês de candidatos e depois das eleições ficamos por lá como uma associação civil “Convergência Socialista”. E foi como Convergência que participamos da fundação do PT como um partido classista, até que, em 1992, fomos expulsos por apoiarmos o ‘Fora Collor’, porque o PT era contra, porque achava que era golpe; essa é a verdadeira história.

US: O que aconteceu? Começa o seu vínculo político mais específico...

JZ: O que aconteceu?! Fizemos isso e, uma semana depois, quase todo o comitê central da liga operária foi preso e o Nahuel Moreno também. Aí, nós tivemos que fazer uma grande campanha internacional para Moreno ser extraditado, mas não para a Argentina [risos]; para a Colômbia...

US: Mais uma estratégia de segurança...

JZ: Onde ele morava na ocasião. Para a Argentina seria a morte. Fomos bem-sucedidos, tivemos um movimento de solidariedade internacional formidável e Moreno foi extraditado para a Colômbia. Para o Brasil, ele voltou em 1984, convidado pelo Maurício Tragtenberg (que era professor na FGV) para dar uma palestra. Com a prisão dos companheiros, o tal

do partido socialista não se concretizou, mas usamos a iniciativa para “legalizar” a Liga como Convergência Socialista.

US: Convergência, a famosa Convergência...

JZ: Aproveitamos as eleições para lançar candidatos pelo MDB e abrir sedes de comitês de candidatos e depois das eleições ficamos por lá como uma associação civil “Convergência Socialista”. E foi como Convergência que participamos da fundação do PT como um partido classista, até que, em 1992, fomos expulsos por apoiarmos o ‘Fora Collor’, porque o PT era contra, porque achava que era golpe; essa é a verdadeira história.

US: O PT considerando o *impeachment* de Collor como golpe...

JZ: Isso em um primeiro momento. Quando a massa, o PC do B, Convergência e alguns outros grupos foram para a rua e o Collor desafiou e se ferrou, aí, eles deram uma reorientada e votaram pelo impedimento, só que aceitando a posse do vice Itamar Franco, aspecto que a Convergência não concordava. Voltando a 1977: em maio desse ano, fundamos, com diversos companheiros, a Adunicamp (Associação de Docentes da Unicamp), da qual fui o primeiro presidente.

US: A Adunicamp que é uma das nossas seções sindicais com mais de 40 anos...

JZ: Isso, perfeito. Em 2017, fez 40 anos e foi uma das primeiras associações de docentes fundadas e o ritmo foi de uma associação docente formada de 77 a 81 e a realidade da luta impunha uma unificação e centralização nacional. Por isso, foram realizados três ENAD (Encontro Nacional de Associações Docentes). O terceiro ENAD foi na Unicamp, em 1981.

US: Fale-nos sobre esse início da ANDES...

JZ: Sim... Logo veio o congresso de fundação da ANDES. Eu não participei do congresso de fundação, porque em 1980 fui pra Bélgica, para fazer um pós-doutorado, e só voltei em 82. Em 79, no governo Maluf, houve uma primeira grande greve dos funcionários públicos do estado de São Paulo. Eu ainda era presidente da Adunicamp e convocamos uma assembleia para discutir a decretação da greve. A Associa-

ção de Servidores era dirigida por uma diretoria cujo presidente era o procurador da Universidade e, questionado sobre sua oposição sobre a greve, respondeu que era ilegal! Mas aí, a oposição fez um arrastão pelo *campus* e trouxe os funcionários para a assembleia da Adunicamp, onde foram acolhidos, e demos início a uma experiência muito interessante. Passamos a fazer assembleias conjuntas, comando de greve unificado e tarefas da greve conjuntamente, como limpar as salas e banheiros, preparar lanches, fazer faixas e cartazes. Para separar essa união real, forçada pela realidade de funcionário técnico-administrativo e professor, foram necessárias três ou quatro gestões da Adunicamp. Para os funcionários, a greve resultou na vitória da oposição na eleição realizada no fim de 79. Voltando da Bélgica, continuei militando também com funcionários e fundamos o Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp, de cuja diretoria participei por nove anos.

US: Muito interessante essa integração entre o corpo técnico-administrativo e docentes...

JZ: Sim. Fui diretor da FASUBRA. Antes, participei de três congressos da ANDES: Goiânia, em 1987, Juiz de Fora, em 88, Londrina, em 90. Em 91, participei do congresso da FASUBRA, em Curitiba, que também estava sediando o Congresso do ANDES nos mesmos dias.

US: Agora já ANDES, Sindicato Nacional...

JZ: Sim... Então, dei um alô lá para os companheiros professores da Unicamp. E para o congresso do ANDES voltei em 2000, em Juiz de Fora de novo. Então é isso, depois daí...

US: Sim. Depois, a história é mais conhecida.

JZ: Aí não tem nada a ver com Maio de 68.

US: Sim, tratamos a sua história de militância até o momento mais recente. Então, Zago, finalizando: já que você tocou na Adunicamp e no ANDES, como você vê a importância do Sindicato Nacional fazer uma homenagem a esse cinquentenário de Maio de 68?

JZ: Então, falando da importância do Sindicato Nacional primeiro: aprendi muito, fui diretor em cinco gestões. Na primeira, como o primeiro vice-presidente (VPR) da Regional São Paulo; depois te-



Foto: Renata Maffezoli/Imprensa ANDES-SN

soureiro; daí, teve um interregno obrigatório; depois, mais duas vezes tesoureiro, saí em 2010; depois, voltamos em 2016 como segundo VPR da Regional São Paulo. Eu acho que o ANDES é um sindicato bom. Eu amadureci bastante. Tem alguns problemas, mas acho que ele teve um papel fundamental nessa travessia dos 14 anos de governo de frente popular; não capitulou até agora, não vou entrar na conjuntura atual, então, em primeiro lugar, eu acho que devo ao ANDES grande parte da minha maturidade política. Acho que contribuí também, na medida do meu esforço. Mas a pergunta, qual que era mesmo?

US: Do Sindicato fazer essa referência ao Maio de 68.

JZ: Sim. E a referência à Revolução Russa no ano passado.

US: Ah sim, boa lembrança...

JZ: Gostaria de lembrar que, como a gente sempre é muito ousado, a gente queria fazer um encontro internacional, que era corretíssimo, corretíssimo.

US: Certamente...

JZ: Não tenha dúvida, mas, infelizmente, por ser internacional, todas as grandes figuras já tinham suas agendas cheias. Mas fizemos um encontro nacional que também foi bom, então, eu acho que comemorou corretamente. O significado da Revolução Russa,

apesar da queda dos estados operários degenerados e deformados e, evidentemente, essa queda também tem avaliações diferentes, que têm incidência sobre a conjuntura e sobre a esquerda mundial e sobre a esquerda no Brasil. Então, propiciou pra gente um bom estudo da Revolução Russa também; não só comemoração, mas estudo também.

US: De ampliação do conhecimento e reconhecimento de seu valor histórico para a classe trabalhadora...

JZ: É, de um novo olhar, depois de 100 anos, tanto da Reforma Universitária de Córdoba como da Revolução Russa. Então, eu acho correto que grande parte dos mais velhos seja ouvida. Aqui no ANDES, alguns que passaram por essa experiência, ou participaram diretamente, já morreram, infelizmente. Então, acho muito importante que o ANDES cuide de sua histó-

“Mas eu acho que o Sindicato tem que comemorar o Maio de 68 e tantas outras datas... Não é bem comemorar, mas lembrar os 130 anos da abolição da escravidão de uma maneira crítica. Abolição sem reparação.

ria e do movimento dos trabalhadores, como estamos fazendo aqui no CEDOC; com a história do ANDES, a preocupação com a memória (independente das posições políticas), a importância que a gente dá para a memória da classe trabalhadora. Nós fazemos parte da classe trabalhadora. Fomos da juventude estudantil e isso é importante. Considero que nossa aliança com os técnicos administrativos deveria avançar mais no sentido de uma aliança orgânica, mas disso já desisti.

US: Esse é um assunto complexo e polêmico na categoria...

JZ: Mas eu acho que o Sindicato tem que comemorar o Maio de 68 e tantas outras datas... Não é bem comemorar, mas lembrar os 130 anos da abolição da escravidão de uma maneira crítica. Abolição sem reparação.

US: Concordo. Outra comemoração é o Bicentenário de Marx...

JZ: Pode ser também. E isso faz com que a gente caminhe, chupe a cana e assobie ao mesmo tempo.

Vai tentando resolver os problemas do dia a dia, um de cada vez, e relembrar e educar as novas gerações...

US: É assim que você vê os ecos desse Maio de 68? No sentido de fazer essa formação e tal?

JZ: Agora mesmo, por exemplo, tem movimentação nos Estados Unidos. Nós estamos vivendo a manutenção na juventude secundarista. Elas são, na realidade, um símbolo da degenerescência do capitalismo. O porte de arma nos Estados Unidos cumpriu um papel progressivo em um certo momento. Eles fizeram duas revoluções: uma da independência e a outra da guerra civil. Conformaram o país na realidade; evidentemente, a gente não reivindica o que vem depois, porque, pela lógica do capitalismo, os EEUU se transformaram em um país imperialista, o principal país imperialista. Mas a História dos Estados Unidos é interessante também, tem muita coisa escondida. Como a gente aqui esconde a nossa História, as rebeliões populares, as rebeliões negras, nos Estados Unidos é a mesma coisa: há uma ocultação da luta operária, inclusive dos anarquistas, na década de 20, que sofreram uma repressão terrível pelo medo causado pela Revolução Russa.

US: Essa situação é parte do desvio da História internacional e de nossa História...

JZ: Sim. Essa Revolução foi reprimida e, depois, isso teve reflexo também na segunda onda repressiva, depois da segunda guerra, que foi o macarthismo. O escritor Dalton Trumbo, que era roteirista em Hollywood, foi obrigado a trabalhar com nomes falsos por ter sido acusado de comunista.

US: Então, realmente a gente tem que ver a História... E se referenciar por esses movimentos, para a luta...

JZ: Sim. Para a luta atual e da nossa juventude. A juventude dos Estados Unidos... E a nossa juventude vai lutar também. Do jeito que está o Brasil e a educação, vai ter que lutar com UNE, sem UNE, contra UNE...

US: Com certeza! Zago, a gente agradece muito a sua colaboração para a revista Universidade e Sociedade.



Foto: Renata Maffezoli/Imprensa ANDES-SN

Olga Cabral Maués

Universidade e Sociedade: A professora Olga Cabral Maués vai nos brindar com uma breve entrevista acerca do movimento internacional conhecido como Maio de 68. Então, professora, onde você estava e qual foi a sua atuação política naquele período?

Olga Cabral Maués: Em maio de 68, eu era estudante do curso de pedagogia da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Pará. Isso foi antes da reforma universitária desse mesmo ano. Eu era aluna do curso de pedagogia e tinha uma atuação bem destacada, porque a minha militância começa antes de eu entrar na universidade. Eu fui casada com um ativista, militante do PCB, que foi preso pelo golpe de 64, portanto, foi da primeira leva de presos no governo do Castelo Branco...

US: Isso dá uma mexida na sua vida política...

OM: A minha militância já era anterior à universidade. Quando eu entrei na educação superior, já tinha uma história de participação em movimentos. Então, o ano de 1968 foi marcante, em vários aspectos. Ocorreu a reforma universitária (Lei 5.540), aprovada em novembro daquele ano e antecedida por passeatas e outras mobilizações que se coloca-

vam contrárias àquela proposta que considerávamos ser decorrente dos acordos MEC/USAID.

US: Lembrar das atrocidades daquele período...

OM: Mas, de fato, este movimento ocorre em todo o mundo e no Brasil. Eu tenho em minha lembrança como marco também o ano de 1966, quando o Castelo Branco criou o Movimento Universitário para o Desenvolvimento Econômico. Naquele ano, a UNE promoveu uma grande greve. Essa mobilização se espalhou muito nas universidades brasileiras e demonstra uma antecipação do que veio depois. Então, a movimentação e mobilização de estudantes já eram muito grandes, anteriores a 68. Isso quer dizer que houve um crescimento das ações na medida em que os governos militares foram endurecendo, porque, de início, a gente achava que o Castelo Branco seria o fim do mundo e vimos que, em uma escala comparativa, o Costa e Silva foi pior. Depois, vieram outros que aprofundaram a repressão, como Médici, Geisel e Figueiredo.

US: Endureceu mais ainda...

OM: Eles endureceram muito mais. O próprio Costa e Silva foi com quem criou o AI-5. Então esse era o meu lugar.

US: Seu lugar faz essa referência ao período anterior e constata aspectos antecedentes a 68 no Brasil com essa efervescência toda. O que você nos diria a respeito do seu aprendizado político, do seu envolvimento na militância a partir disso?

OM: O movimento foi muito grande, porque nós participamos da organização do movimento estudantil. Quando nós entramos no curso de pedagogia, não existia um diretório ou centro acadêmico. Então, nós fundamos. Eu fui da primeira diretoria do centro acadêmico do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, o que foi muito significativo e um grande aprendizado. Existia um diretório da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, mas o curso de pedagogia não tinha o seu Centro Acadêmico. Então, nós criamos esse diretório, esse centro; na época chamava centro mesmo e fizemos várias movimentações, porque o período era de muita repressão. Nós



A Reforma Universitária já vinha sendo gestada. Isso foi em novembro de 68. Então, o movimento era contra essa reforma, que se juntou com a repercussão do assassinato do estudante Edson Luís pelas forças da repressão. Ele era paraense, apesar de morar no Rio, e sua morte causou uma grande comoção nacional, teve repercussão... Naquele período, nós saíamos com muita frequência em passeatas, fizemos o enterro simbólico daquele reitor, com caixão e tudo.

tivemos um reitor que, infelizmente, hoje é o nome do *campus* da Universidade Federal do Pará, que era alinhado com os governos militares e colocava a UFPA como uma reprodutora da repressão e da caça aos “subversivos”. Quero destacar que, em uma conversa com o reitor, na época do funcionamento da Comissão da Verdade, solicitamos a mudança do nome do *campus*. Mas o reitor falou que deixaria isso para o próximo reitor, pois ficava estranho, tendo em vista que praticamente os mesmos conselheiros que aprovaram a homenagem teriam que votar pela retirada do nome. Mas foi na gestão desse reitor, em 1968, que fizemos uma grande greve.

US: Hummm... De estudantes?

OM: Dos estudantes. Uma greve que foi de ocupação. A única greve na minha vida que eu fiz de ocupação. Nós ficamos dentro das faculdades, nos revezávamos, porque ali a gente dormia, comia, tudo. A gente revezava: um grupo sai, vai em casa tomar banho e pegar roupa, enfim.

US: A principal reivindicação teve vinculação com a ditadura militar?

OM: Era por causa da ditadura militar. Nós tínhamos um ministro da educação, o Flávio Suplicy de Lacerda, que era muito duro. A Reforma Universitária já vinha sendo gestada. Isso foi em novembro de 68. Então, o movimento era contra essa reforma, que se juntou com a repercussão do assassinato do estudante Edson Luís pelas forças da repressão.

US: Sim, nós o estamos homenageando neste número da Revista por conta do cinquentenário de sua morte...

OM: Ele era paraense, apesar de morar no Rio, e sua morte causou uma grande comoção nacional, teve repercussão... Naquele período, nós saíamos com muita frequência em passeatas, fizemos o enterro simbólico daquele reitor, com caixão e tudo. Havia um grupo que era basicamente o pessoal da medicina e o da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; inclusive, não era ainda *campus*, como é o modelo de hoje. As nossas faculdades eram muito próximas, na mesma rua, quase uma em frente à outra. Então, a gente se congregava muito para fazer tudo isso. A gente tinha alguns professores nossos, inclusive um diretor da nossa faculdade que foi cassado pela ditadura. Ele nos deu total apoio, foi um dos poucos em Belém em termos de professor. Ele foi exonerado, foi cassado, perdeu o emprego. A polícia era muito violenta, era uma polícia que vinha pra cima da gente a cavalo... Eu lembro bem desse episódio, porque era muito mais difícil a gente correr e tudo mais com cavalo em cima. Foi um aprendizado que marcou a minha vida.

US: Obviamente, a sua militância deve muito a esse período de aprendizado político e formação... Muito bem, Olga, trazendo um pouco mais para a atualidade, como é que você vê essa homenagem do ANDES ao Maio de 68?

OM: Eu acho importante que a gente rememore, porque eu acho que a gente tem que conhecer o passado, não necessariamente reverenciá-lo, mas conhecê-lo, para poder construir o futuro, e eu acho que nós vivemos uma onda muito meio pós-moderna, do presentismo, da destruição das metanarrativas e é importante que se recobre esse movimento de 68, não somente a diretoria, mas o ANDES como um todo...

US: Com os seus filiados...

OM: Com os seus filiados... Teve uma renovação geracional muito grande, muitas pessoas aposentadas, apesar de que isso é muito importante também para nós aposentados... Mas teve essa renovação que é natural e cada período (décadas ou anos) é marcado por grande renovação; por vezes, até pelas políticas que são postas e que muitas vezes nos impulsionam a solicitar a aposentadora, como agora, com a contrarreforma da previdência, que ameaça muita gente. Enfim, eu acho que o ANDES está cumprindo um papel que é importante quanto à divulgação, à rememoração e, sobretudo, ao seu posicionamento. Em 68 não existia o ANDES, que surge em 1988 como sindicato e que tem sido fiel aos princípios dos direitos humanos, do direito à liberdade, da democracia (não à democracia burguesa) e da luta pelo socialismo. Então, o ANDES está dentro do papel que historicamente vem cumprindo e a gente vem defendendo pra que ele não perca esse papel, que ele se mantenha nessa linha na qual foi fundado.

US: Certo. Interessante você colocar isso, expandindo um pouco mais para o caso do ANDES. Olga, como é que a gente pode olhar o Maio de 68 hoje, no Brasil atual?

OM: Às vezes eu fico muito surpresa com a posição regressiva de pessoas que participaram não só do Maio de 68, às vezes um pouco depois, porque o golpe só termina em 85, apesar de que, já a partir de 79, você já tem a anistia, mesmo sendo uma anistia que a gente critica até hoje, porque ela foi anistia para os dois lados: os torturados e os torturadores. Não tem nenhum militar preso por causa disso, ao contrário, eles têm sido elogiados. Hoje eu vejo que muitos, muitas lideranças e movimentos estudantis daquela época mudaram completamente de posição.

Tem pessoas que participaram de momentos importantes – até da guerrilha do Araguaia, no Pará – que mudaram de posição, mas nós temos ainda pessoas que estão na luta; alguns que desviaram pra corrupção – não vou citar nomes – tinham um papel muito importante naquele momento. Mas eu acho que a gente precisa divulgar mais o que foi esse período e o que representou 1968. Tem um livro importante sobre isso, do Zuenir Ventura: “1968, o ano que não terminou.”

US: Uma literatura interessante...

OM: Eu acho que nossos colegas professores e nossas colegas professoras que são dessa geração da renovação não conhecem, que muita gente não tem dimensão; não é só do Maio de 68, acho que a gente teria que ter mais eventos. Não significa só semi-

“ Enfim, eu acho que o ANDES está cumprindo um papel que é importante quanto à divulgação, à rememoração e, sobretudo, ao seu posicionamento. Em 68 não existia o ANDES, que surge em 1988 como sindicato e que tem sido fiel aos princípios dos direitos humanos, do direito à liberdade, da democracia (não à democracia burguesa) e da luta pelo socialismo. Então, o ANDES está dentro do papel que historicamente vem cumprindo e a gente vem defendendo pra que ele não perca esse papel, que ele se mantenha nessa linha na qual foi fundado.

nários, mas momentos que a gente pudesse discutir mais, como, por exemplo, agora, quando tem tantos cursos falando de golpe. Acho que a gente podia ter um curso pra ver o que é golpe, qual o real sentido de golpe, o que é golpe militar...

US: Eclodiram cursos sobre o golpe de 2016 pelo país...

OM: Sim, tem que discutir um pouco essa questão de golpe pra ver se de fato o *impeachment* foi um golpe. Eu me preocupo com isso porque essa geração que viveu mais é uma geração que está saindo dos holofotes, ou seja, está se aposentando ou mudou de posição; ou, ainda, se continua militando, já está

querendo parar pela própria dinâmica da vida, do cansaço da idade. Então, eu acho que a gente precisa conhecer melhor o que foi o golpe de 1964 para que a gente não saia nas ruas, como se viu na época do *impeachment*, com cartazes, pedindo a volta dos militares, da ditadura militar...

US: Pedindo intervenção militar...

OM: Como se isso fosse a solução... Mas a gente não pode dizer que o golpe que nós vivemos 21 anos seja igual à intervenção. Eu acho que tem um desconhecimento grande... Na educação superior havia a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros.



Mas a gente não pode dizer que o golpe que nós vivemos 21 anos seja igual à intervenção. Eu acho que tem um desconhecimento grande... Na educação superior havia a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros. Obrigatória, tinha que fazer... Eu acho que há um desconhecimento e que esse 50 anos de Maio de 68 possivelmente vai possibilitar descortinar alguns aspectos...

US: Disciplina obrigatória...

OM: Obrigatória, tinha que fazer... Eu acho que há um desconhecimento e que esse 50 anos de Maio de 68 possivelmente vai possibilitar descortinar alguns aspectos...

US: Pelo menos tem mais conteúdo, divulgação e informações a respeito do período do que foi 64, passando por 68; daí, nós podemos entender um pouco mais essa conjuntura...

OM: Certamente.

US: Olga, a Revista Universidade e Sociedade agradece muito sua acolhida para a entrevista. US



A GENTE FECHA A RUA
MAS ABRE O CAMINHO!

BARRICADA

**50
ANOS
DO MAIO
DE 68**

BIRA
DANTAS
2018

Calabouço

Olho aberto, ouvido atento
 E a cabeça no lugar
 Cala a boca, moço, cala a boca, moço
 Do canto da boca escorre
 Metade do meu cantar
 Cala a boca, moço, cala a boca, moço
 Eis o lixo do meu canto
 Que é permitido escutar
 Cala a boca, moço. Fala!

Olha o vazio nas almas
 Olha um violeiro de alma vazia

Cerradas portas do mundo
 Cala a boca, moço
 E decepada a canção
 Cala a boca, moço
 Metade com sete chaves
 Cala a boca, moço
 Nas grades do meu porão
 Cala a boca, moço
 A outra se gangrenando
 Cala a boca, moço
 Na chaga do meu refrão
 Cala a boca, moço
 Cala o peito, cala o beijo
 Calabouço, calabouço

Olha o vazio nas almas
 Olha um violeiro de alma vazia

Mulata, mula, mulambo
 Milícia, morte e mourão
 Cala a boca, moço, cala a boca, moço
 Onde amarro a meia espera
 Cercada de assombração
 Cala a boca, moço, cala a boca, moço
 Seu meio corpo apoiado
 Na muleta da canção
 Cala a boca, moço. Fala!

Olha o vazio nas almas
 Olha um violeiro de alma vazia

Meia dor, meia alegria
 Cala a boca, moço
 Nem rosa nem flor, botão

Cala a boca, moço
 Meio pavor, meia euforia
 Cala a boca, moço
 Meia cama, meio caixão
 Cala a boca, moço
 Da cana-caiana eu canto
 Cala a boca, moço
 Só o bagaço da canção
 Cala a boca, moço
 Cala o peito, cala o beijo
 Calabouço, calabouço

Olha o vazio nas almas
 Olha um violeiro de alma vazia

As paredes de um inseto
 Me vestem como a um cabide
 Cala a boca, moço, cala a boca, moço
 E na lama de seu corpo
 Vou por onde ele decide
 Cala a boca, moço, cala a boca, moço
 Metade se esverdeando
 No limbo do meu revide
 Cala o boca, moço. Fala!

Olha o vazio nas almas
 Olha um violeiro de alma vazia

Quem canta traz um motivo
 Cala a boca, moço
 Que se explica no cantar
 Cala a boca, moço
 Meu canto é filho de Aquiles
 Cala a boca, moço
 Também tem seu calcanhar
 Cala a boca, moço
 Por isso o verso é a bÍlis
 Cala a boca, moço
 Do que eu queria explicar
 Cala a boca, moço
 Cala o peito, cala o beijo
 Calabouço, calabouço

Olha o vazio nas almas
 Olha um brasileiro de alma vazia

Sérgio Ricardo (Brasil, 1932)

LA BEAUTÉ



EST DANS LA RUE

Montpellier

[Mai 1968], *La Beauté est dans la rue*, [Montpellier] / [affiche] / [non identifié], 1968.

[Maio de 1968], *A beleza está na rua*, [Montpellier] / [cartaz] / [não identificado], 1968.

Fonte: gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.



México



Alemanha



Baltimore, EUA



New Jersey, EUA



Imagens históricas retiradas da internet/Pesquisa e seleção: Rondon de Castro

México



EUA



Mais fortes são os poderes do povo!

As memórias de 1968 impressas nas fotos parecem dizer que o grito do cangaceiro Corisco, no filme Deus e o Diabo na Terra do Sol, ao morrer, era real... Parecem também prenunciar o que aconteceria no mundo durante este ano de lutas nos quatro continentes da Terra.

Imagens históricas retiradas da internet/Pesquisa e seleção: Rondon de Castro



França

As barricadas do desejo por liberdade, pão e paz transparecem no sorriso e no peito aberto dos operários argentinos, nos braços levantados do negro de Baltimore se recusando a ir para a guerra do Vietnã, no grito dos estudantes franceses proibindo proibir, na pedra que o operário alemão devolve para a polícia.



Argentina



Argentina

Quanto ao Brasil, o ano de 1968 surge nas palavras de ordem que gritavam os estudantes nas manifestações de maio de 1968 no Rio de Janeiro e em São Paulo, na Praça da Sé, na pedrada na cabeça do governador, na Manifestação dos Cem Mil no Dia do Trabalhador; está presente também no grito dos camponeses sem terra do Norte e Nordeste por reforma agrária e nos canaviais incendiados de Pernambuco.

Mais fortes são os poderes do povo!



• Nas duas fotos acima, estudantes da Faculdade
• de Medicina e Enfermagem da USP participam
• de manifestação na Avenida Paulista contra o
• sucateamento do HU e do SUS, em 14/11/2017

Ao longo desses 50 anos, a luta segue firme, com vários movimentos por todo o país, como por exemplo o protesto pela retirada dos decretos do governador José Serra, em maio de 2007 em São Paulo (que, entre outras medidas, pleiteavam acabar com a autonomia das universidades), o ato contra o *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff, a ocupação de várias escolas entre 2015 e 2017 e a manifestação contra o sucateamento do Hospital Universitário e do SUS, em 2017, apenas para citar alguns.

.....
Ato contra o *impeachment* da
presidenta Dilma Rouseff.
Praça da Sé, SP, em 31/03/2016



Estudantes das universidades
estaduais USP, UNESP e UNICAMP
são impedidos pela PM de chegar
ao Palácio do Governo na gestão de
José Serra, em 31/05/2007



• Ocupação dos secundaristas na Escola Fernão
• Dias, São Paulo, em 11/11/2015



• Estudante da USP ferido no confronto com
• a PM durante as manifestações contra as
• decisões do governo José Serra, em 2007



• As três fotos acima mostram
• a luta dos estudantes das
• universidades estaduais
• paulistas no enfrentamento
• com a PM, em 2007

E, hoje, seguimos lutando na certeza de que o sertão ainda vai virar mar! **US**

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Eblin Joseph Farage (ADUFF)

1º VICE-PRESIDENTE

Luis Eduardo Acosta Acosta
(ADUFRJ)

2ª VICE-PRESIDENTE

Cláudia Alves Durans (APRUMA)

3ª VICE-PRESIDENTE

Olgaíses Cabral Maués (ADUFPA)

SECRETÁRIO GERAL

Alexandre Galvão Carvalho (ADUSB)

1º SECRETÁRIO

Francisco Jacob Paiva da Silva (ADUA)

2º SECRETÁRIO

Giovanni Felipe Ernst Frizzo (ADUFPEL)

1º TESOUREIRO

Amauri Fragoso de Medeiros (ADUFCG)

2º TESOUREIRO

João Francisco Ricardo Kastner Negrão (APUFPR)

3º TESOUREIRO

Epitácio Macário Moura (SINDUECE)

REGIONAL NORTE I

1º VICE-PRESIDENTE

Marcelo Mario Vallina (ADUA)

2º VICE-PRESIDENTE

Leandro Roberto Neves (SESDEF-RR)

1º SECRETÁRIO

Manuel Estébio Cavalcante da Cunha (ADUFAC)

2ª SECRETÁRIA

Lúcia Marina Puga Ferreira (SIND-UEA)

1ª TESOUREIRA

Ana Cristina Belarmino de Oliveira (ADUA)

2ª TESOUREIRA

Sandra Maria Franco Buenafuente (SESDEF-RR)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTE

Andréa Cristina Cunha Solimões (ADUFPA)

2º VICE-PRESIDENTE

Raimundo Wanderley Correa Padilha (SINDUNIFESSPA)

1º SECRETÁRIO

Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA)

2ª SECRETÁRIA

Diana Regina dos Santos Alves Ferreira (SINDUFAP)

1º TESOUREIRO

Rigler da Costa Aragão (SINDUNIFESSPA)

2º TESOUREIRO

André Rodrigues Guimarães (SINDUFAP)

REGIONAL NORDESTE I

1ª VICE-PRESIDENTE

Lila Cristina Xavier Luz (ADUFPI)

2ª VICE-PRESIDENTE

Sirliane de Souza Paiva (APRUMA)

1º SECRETÁRIO

José Alex Soares Santos(SINDUECE)

2º SECRETÁRIO

Daniel Vasconcelos Solon (ADCESP)

1ª TESOUREIRA

Raquel Dias Araujo (SINDUECE)

2ª TESOUREIRA

Joana Aparecida Coutinho (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE II

1º VICE-PRESIDENTE

Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG)

2º VICE-PRESIDENTE

Aderaldo Alexandrino de Freitas (ADUFERPE)

1º SECRETÁRIO

Flávio Henrique Albert Brayner (ADUFEPE)

2ª SECRETÁRIA

Karina Cardoso Meira (ADURN)

1º TESOUREIRO

Wladimir Nunes Pinheiro (ADUFPB)

2º TESOUREIRO

Antônio Gautier Farias Falconieri (ADFURRN)

REGIONAL NORDESTE III

1ª VICE-PRESIDENTE

Caroline de Araújo Lima (ADUNEB)

2º VICE-PRESIDENTE

Jailton de Jesus Costa (ADUFS)

1ª SECRETÁRIA

Lana Bleicher (APUB)

2ª SECRETÁRIA

Gracinete Bastos de Souza (ADUFS-BA)

1º TESOUREIRO

Sérgio Luiz Carmelo Barroso (ADUSB)

2º TESOUREIRO

Vamberto Ferreira Miranda Filho (ADUNEB)

REGIONAL PLANALTO

1ª VICE-PRESIDENTE

Jacqueline Rodrigues Lima (ADUFG)

2º VICE-PRESIDENTE

Erlando da Silva Rêses (ADUnB)

1º SECRETÁRIO

Paulo Henrique Costa Mattos (APUG)

2ª SECRETÁRIA

Fernanda Ferreira Belo (ADCAC)

1º TESOUREIRO

Fernando Lacerda Júnior (ADUFG)

2ª TESOUREIRA

Eva Aparecida de Oliveira (ADCAJ)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Vitor Wagner Neto de Oliveira (ADLeste)
2ª VICE-PRESIDENTE
Roseli Rocha (ADUEMS)
1ª SECRETÁRIA
Vanessa Clementino Furtado (ADUFMAT)
2º SECRETÁRIO
Maurício Farias Couto (ADUFMAT)
1ª TESOUREIRA
Maria Luzinete Alves Vanzeler (ADUFMAT)
2º TESOUREIRO
Alexandre Bergamin Vieira (ADUFDOURADOS)

REGIONAL LESTE

1ª VICE-PRESIDENTE
Renata Rena Rodrigues (ASPUV)
2ª VICE-PRESIDENTE
Trícia Zapula Rodrigues (SINDCEFET-MG)
1ª SECRETÁRIA
Sandra Boari Silva Rocha (ADUFSJ)
2ª SECRETÁRIA
Valéria Siqueira Roque (ADFMTM)
1º TESOUREIRO
Francisco Mauri de Carvalho Freitas (ADUFES)
2º TESOUREIRO
Roberto Camargos Malcher Kanitz (ADUEMG)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTE
Juliana Fiúza Cislighi (ASDUERJ)
2º VICE-PRESIDENTE
Cláudio Rezende Ribeiro (ADUFRJ)
1ª SECRETÁRIA
Lorene Figueiredo de Oliveira (ADUFF)
2ª SECRETÁRIA
Elza Dely Veloso (ADUFF)
1ª TESOUREIRA
Mariana Trotta Dallalana Quintans (ADUFRJ)
2º TESOUREIRO
Bruno José da Cruz Oliveira (ADUNIRIO)

REGIONAL SÃO PAULO

1ª VICE-PRESIDENTE
Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP)
2º VICE-PRESIDENTE
José Vitório Zago (ADUNICAMP)
1ª SECRETÁRIA
Lindamar Alves Faermann (SINDUNITAU)
2º SECRETÁRIO
Itamar Ferreira (ADUNICAMP)
1ª TESOUREIRA
Maria Lúcia Salgado Cordeiro dos Santos
(*REG-SP/FAC. SUMARÉ)
2º TESOUREIRO
Antonio Euzébios Filho (ADUNESP)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE
Adriana Hessel Dalagassa (APUFPR)
2ª VICE-PRESIDENTE
Mary Sílvia Miguel Falcão (SINDUNESPAR)
1º SECRETÁRIO
Douglas Santos Alves (SINDUFFS)
2º SECRETÁRIO
Bruno Martins Augusto Gomes (APUFPR)
1º TESOUREIRO
Altemir José Borges (SINDUTF-PR)
2º TESOUREIRO
Rolf de Campos Intema (SINDUTF-PR)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Rondon Martim Souza de Castro (SEDUFMS)
2º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto Saraiva Gonçalves
(S SIND ANDES-SN UFRGS)
1º SECRETÁRIO
Caiuá Cardoso Al-Alam (SESUNIPAMPA)
2º SECRETÁRIO
Henrique Andrade Furtado de Mendonça (ADUFPEL)
1º TESOUREIRO
Getúlio Silva Lemos (SEDUFMS)
2º TESOUREIRO
Ubiratã Soares Jacobi (APROFURG)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400 / Fax: (61) 3224-9716
E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Av. Djalma Batista, 1719, Prédio Atlantic Tower, Torre Business, Sala 604 - Chapada - Manaus - AM - 69050-010
Tel.: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II

Av. Augusto Correia, 1 - Guamá - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações - Altos
Caixa Postal 8603 - Belém - PA - 66075-110
Tel.: (91) 3259-8631
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I

Rua Tereza Cristina, 2266, Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - 60015-038
Tel.: (85) 3283-8751
E-mail: andesne1@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - 52020-160
Tel.: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Tancredo Neves nº 1.632, Sala 1113 - Condomínio Salvador Trade Center,
Torre Norte, Caminho das Árvores - Salvador - BA - 41820-020
Tel.: (71) 3264-2955
E-mail: andesne3andes@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

Av. Afonso Pena, 867, Salas 1012 a 1014 - Belo Horizonte - MG - 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Alameda Botafogo, 68, Quadra A, Lt. 05, Casa 03 - Centro - Goiânia - GO - 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Av. Edgar Vieira (antiga Alziro Zarur), 338, sala 03 - Boa Esperança - Cuiabá - MT - 78068-401
Tel.: (65) 3627-6777 / (61) 3962-8496
E-mail: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - 05410-010
Tel./Fax: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277, Sala 1306 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - 20040-904
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - 80420-080
Tel.: (41) 3324-6164
E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

Av. Protásio Alves, 2657, Sala 303 - Petrópolis - Porto Alegre - RS - 90410-002
Tel.: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br



SOMOS NOSSAS
LUTAS E CONQUISTAS.
FAÇA PARTE DESSA
HISTÓRIA!

DIVERSAS VOZES. UMA SÓ LUTA!

A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA!
NAS UNIVERSIDADES, IF E CEFET!

FORTALEÇA O
NOSSO SINDICATO.
SINDICALIZE-SE!

ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

 **andessn**
 **andes.org.br**



Homenagem ao estudante Edson Luís de Lima Souto (Belém, 1950 - Rio de Janeiro, 1968) pelo cinquentenário de seu assassinato, cometido por policiais militares durante um confronto no restaurante Calabouço, no centro do Rio de Janeiro, em 28 de março de 1968

