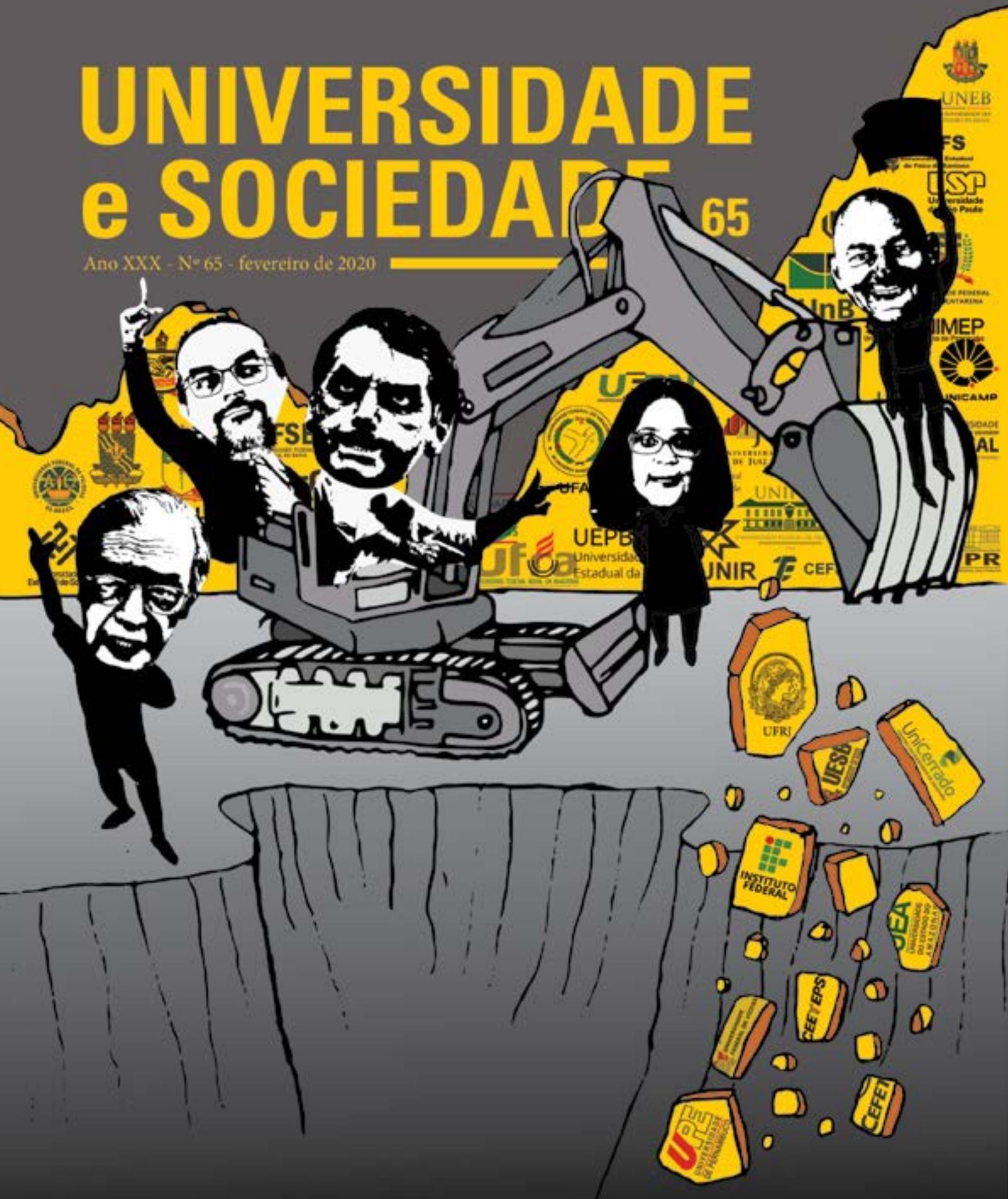


UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 65

Ano XXX - Nº 65 - fevereiro de 2020



Mobilização e resistência contra os ataques às Universidades Públicas, aos Institutos Federais e ao CEFET



**NÃO AO
FATURE-SE**

EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA. É DIREITO!

ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

**NÃO AO
FATURE-SE**

**PELA IMEDIATA RECOMPOSIÇÃO
DO ORÇAMENTO PÚBLICO
DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 65

Ano XXX - Nº 65 - fevereiro de 2020

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

Brasília

Semestral

8 O último a sair apaga a luz? - Contribuições à luta pela universidade pública
Mariana Flores e Vivian Mattos

24 Políticas públicas federais como controle da educação
Luana Alves Soares e Thaís Furigo Novaes

34 Docência reflexiva: a educação em tempos mutantes
Ailton Luiz Camargo

42 O fundo patrimonial (endowment fund):
a agenda do capital para as universidades brasileiras
Viviane de Queiroz

56 “Eu só quero minha vida de volta” - Desgaste mental
e saúde dos servidores técnico-administrativos
de uma universidade pública em Niterói (RJ)
Tatiana dos Anjos Magalhães e Lucia Rotenberg

Debate

- 70 Movimento Estudantil de Serviço Social e os desafios contemporâneos:**
um balanço crítico do contexto pós-golpe
Tales Willyan Fornazier Moreira

Carta ao Ministro da Educação

- 82 “E se fosse você em meu lugar, o que faria”?**
Eliana Sampaio Romão

Resenha

- 90 Violência estatal e exclusão:**
os desafios da política de segurança pública no Rio de Janeiro
Maciana de Freitas e Souza

Arte

- 92 Tarefa**
Geir Campos
- 93 Entrada da mina do Morro Velho**
Augusto Riedel

Charge

- 97 Mobilização e resistência contra os ataques à educação**
Bira Dantas

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 89.

Conselho Editorial

Antônio Candido (*in memoriam*), Antônio Ponciano Bezerra, Carlos Eduardo Malhado Baldijão, Ciro Teixeira Correia, Décio Garcia Munhoz, Eblin Joseph Farage, 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 Anselmo de Souza Mendonça

Coordenação GTCA - Comunicação e Artes

Benedito Carlos Libório Caires Araújo, Cláudio Anselmo de Souza Mendonça, Madalena Vange Medeiros do Carmo Borges, Roberto Camargos Malcher Kanitz, Ricardo Roberto Behr e Roseli Rocha

Editoria Executiva deste Número

Ana Maria Ramos Estevão, Luiz Henrique dos Santos Blume e Rodrigo Medina Zagni

Pareceristas Ad Hoc

Andréa Kochhann Machado, Cássio Eduardo Soares Miranda, Dayse Kelly Barreiros de Oliveira, Ellen Michelle Barbosa de Moura, Flávia Alessandra de Souza, Lila Cristina Xavier Luz, Maria do Socorro Borges da Silva, Maslowa Islanowa Cavalcanti Freitas, Renato Barros de Almeida, Sócrates Jacobo Moquete Guzmán 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 Gabriela Caspary e Pádua Pires

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 1000 exemplares

Impressão Gráfica Ipiranga

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

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

Tel.: (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

2020 - Ano XXX Nº 65

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

E-mail: secretaria@andes.org.br

65

Como escreveu o poeta Maiakovski, “É preciso arrancar a alegria ao futuro. Nesta vida, morrer não é difícil. O difícil é a vida e seu ofício”. Após um ano de um governo de ultradireita que encarna o que há de pior na política, com tantas declarações esdrúxulas de membros do governo federal, eis que chegamos a mais um número da nossa revista Universidade Sociedade.

Não tem sido fácil a tarefa daqueles e daquelas que lutam por uma sociedade justa e igualitária, com inclusão social e respeito às diferenças. Como nos disse o poeta, “nesta vida, morrer não é difícil”. Isso vale ainda mais para os 9 jovens que participavam do baile funk DZ7, em Paraisópolis, São Paulo, que foram massacrados pela PM do governo João Dória (PSDB).

Nesse sentido, “é preciso arrancar a alegria ao futuro”. Dessa forma, ao publicarmos mais um número da nossa revista, tratando do tema **Mobilização e resistência contra os ataques às Universidades Públicas, aos Institutos Federais e ao CEFET**, podemos afirmar, tal como os manifestantes nas ruas de Barcelona, Santiago, El Alto, Buenos Aires, Quito e Paris, em alto e bom som: Resistimos! Estamos vivos e somos resistência!

Com essa inspiração das lutas que nos chegam das ruas, gostaríamos de apresentar o número 65 da nossa revista. Na seção principal, temos artigos relacionados ao temário desse número.

O primeiro artigo, **O último a sair apaga a luz? - Contribuições à luta pela universidade pública**, em co-autoria de Mariana Flores e Vivian Mattos, visa refletir sobre os caminhos adotados pelos últimos governos brasileiros no campo da educação superior, trazendo uma análise do momento presente, com o programa de reestruturação e inovação das universidades do governo federal, o “Future-se” e seus impactos na forma de financiamento e organização das universidades.

No segundo artigo, temos as autoras Luana Alves Soares e Thaís Furigo Novaes, que tratam sobre **Políticas públicas federais como controle da educação**. Com uma abordagem pautada em referencial teórico de Foucault e Bourdieu, as autoras buscam analisar as implicações sobre a educação brasileira na atualidade e os projetos conservadores que compõem o discurso ideológico dos governos pós-golpe jurídico-parlamentar. Para tanto, convergem uma análise sobre o sucateamento das escolas públicas em todas as esferas e as pressões para a privatização em forma de parcerias público-privadas.

Em seguida, Ailton Luiz Camargo nos traz uma arguta análise sobre o nosso próprio ofício de educadores. Com o artigo **Docência reflexiva: a educação em tempos mutantes**, busca incentivar a reflexão sobre a educação e a tecnologia em um viés histórico na era contemporânea, analisando o papel do professor diante das novas metodologias educacionais, a partir do conceito de contexto social mutante de Philippe Perrenoud e de educação bancária de Paulo Freire.

O próximo artigo, de Viviane de Queiroz, traz uma reflexão fundamental para as universidades, pois trata d’**O fundo patrimonial (endowment fund): a agenda do capital para as universidades brasileiras**. O objeto de estudo é uma pesquisa que está sendo realizada em nível de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFF. Procura analisar as relações entre a burguesia local e internacional para a criação do fundo patrimonial (*endowment fund*) para as IES públicas no Brasil, a partir da perspectiva dos ajustes fiscais neoliberais promovidos pelos órgãos de fomento internacional e as políticas de ajuste dos últimos governos brasileiros.

Finalizando a seção temática da revista, temos um estudo de caso sobre o adoecimento dos servidores técnico-administrativos das IFES. O artigo **“Eu só quero minha vida de volta” - Desgaste mental e saú-**

65



de dos servidores técnico-administrativos de uma universidade pública em Niterói - RJ", das autoras Tatiana dos Anjos Magalhães e Lucia Rotenberg, traz o conceito de *desgaste*, entendido como a perda da capacidade física e mental durante o processo de trabalho. Através de entrevistas semiestruturadas e um questionário sociodemográfico, as autoras realizaram uma pesquisa com um universo de 20 assistentes em administração, relacionando as questões de prazos de execução de tarefas, relação entre docentes e técnicos-administrativos e *bullying* como potencializadores do desgaste mental. As autoras trazem considerações importantes para refletirmos sobre as condições de trabalho dos servidores técnico-administrativos das nossas universidades.

Na Seção de *Debates* temos o artigo **Movimento estudantil de Serviço Social e os desafios contemporâneos: um balanço crítico do contexto pós-golpe**, de Tales Willyan Fornazier Moreira, que trata da relação histórica do movimento estudantil de Serviço Social com o movimento estudantil geral e outros movimentos sociais de esquerda e entidades da classe trabalhadora. O autor procura realizar um balanço dos dilemas e entraves colocados para a organização política dos/as estudantes no âmbito do Serviço Social, especialmente no último período recente, após o golpe de 2016.

Em seguida, temos uma carta ao Ministro da Educação e uma resenha.

A **Carta ao Ministro de Educação: "E se fosse você em meu lugar, o que faria"?**, de Eliana Sampaio Romão, é uma resposta bem humorada e crítica à pergunta feita pelo próprio ministro, no final de um programa de TV, quando justificava a opção do Ministério da Educação por "creche" em detrimento ao Ensino Superior. Os jornalistas presentes foram tomados de surpresa, pois esta seria uma das primeiras

entrevistas coletivas do ministro e seu estilo "nonsense" ainda não era conhecido da imprensa. De forma bem-humorada, a autora procura "responder" aos questionamentos do ministro Weintraub, trazendo elementos que foram parte das lutas do ano de 2019 contra o desmonte da educação pública promovido por este governo de ultradireita.

A resenha de Maciana de Freitas e Souza trata do livro de Marielle Franco, ***UPP - A favela reduzida a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro***, São Paulo, N-1 Edições, 2018. Publicado postumamente, foi originalmente a dissertação de mestrado da vereadora, defendida no programa de pós-graduação em Administração da UFF. Importante não só pelo registro histórico, nas palavras da autora, o livro de Marielle Franco "*considera que as políticas de segurança pública na realidade brasileira, historicamente, são criadas para servir aos interesses do grande capital sem considerar os princípios democráticos, não sendo capaz de superar as causas da violência*". Dessa forma, as políticas de segurança pública pautadas pela "guerra às drogas" só vêm aumentando os índices de homicídio de jovens negros e a criminalização das periferias brasileiras. Este livro é importante para incluir o nome de Marielle Franco não somente como mais uma vítima da perseguição aos militantes de movimentos sociais que vêm ocorrendo, mas para deixar o registro da sua reflexão enquanto intelectual orgânica que era.

Por fim, a equipe editorial gostaria de agradecer aos colaboradores e colaboradoras que enviaram seus artigos, resenhas, aos pareceristas *ad-hoc* e a toda a equipe da revista. A Universidade e Sociedade tem o papel fundamental na defesa da universidade pública, gratuita, democrática, laica e socialmente referenciada. **US**

O último a sair apaga a luz?

Contribuições à luta pela universidade pública

Mariana Flores

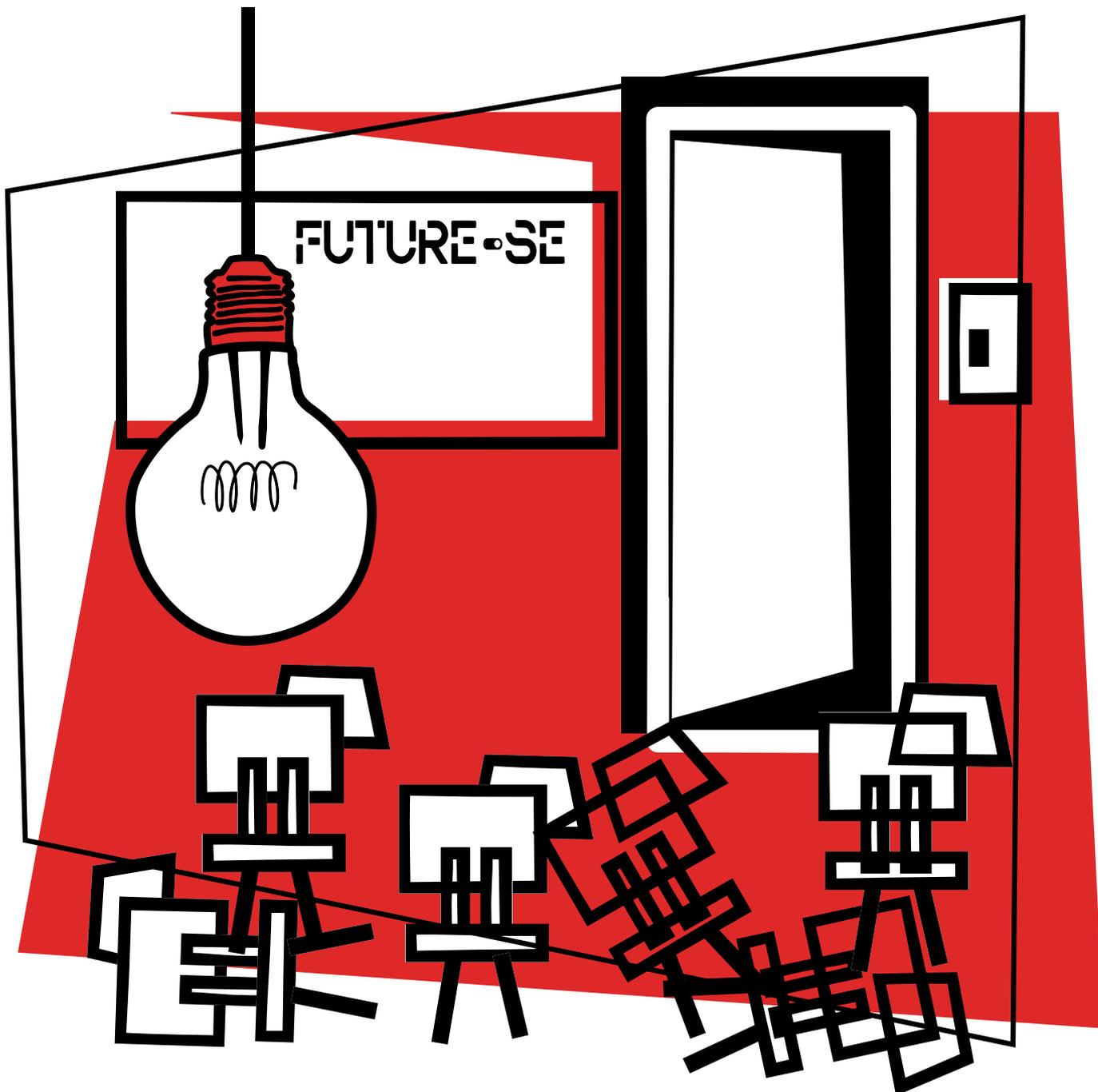
Assistente Social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
E-mail: mariflorespaiva@gmail.com

Vivian Mattos

Assistente Social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
E-mail: vivimattos1@gmail.com

Resumo: Em um contexto de aprofundamento dos processos de expropriação e exploração da classe trabalhadora que se traduz no ataque aos seus direitos, na ampliação das desigualdades e no aprofundamento do arbitrário direcionamento das ações do Estado à lucratividade do capital, o presente artigo visa refletir sobre os caminhos adotados pelos últimos governos brasileiros no campo da educação superior. Com vistas a impedir qualquer melancolia descabida, analisaremos as recentes ameaças que, como o Future-se, pelo grau privatista da proposta, podem sedimentar o fim do ensino superior público e estatal como o conhecemos.

Palavras-chave: Educação Superior. Orçamento. Future-se.



Introdução

Escrevemos esta contribuição poucos dias após irmos às ruas juntamente com servidores e estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), acompanhados por outras categorias da classe trabalhadora, para manifestar nossa discordância com as ações promovidas pelo governo federal contra a política de educação. O contexto é de aprofundamento dos processos de expropriação e exploração da classe trabalhadora, que se traduz no ataque aos seus direitos, na ampliação das desigualdades e no aprofundamento do arbitrário direcionamento das ações do Estado à lucratividade do capital. Contudo, para entendermos a complexidade de desafios postos à resistência pela universidade pública bra-

sileira, precisamos resgatar as transformações ocorridas no ensino superior público da década de 1990 até o tempo presente. Sendo assim, optamos por dividir o nosso artigo pela temporalidade do nosso objeto, segmentando-o em seu passado, presente e futuro. Neste último, problematizamos a proposta conjugada imperativa pelo atual presidente às IFES: o *Future-se*, que pode ter como sinônimo *future-se* ou *vire-se*.

Com declarações violentas, desrespeitosas, assustadoras e inaceitáveis, Bolsonaro (des)governa o Brasil associando medidas conservadoras, antidemocráticas e fragmentadas com ações estratégicas que beneficiam os grupos do grande capital que o apoiam. Das normativas sobre o radar de trânsito, a cadeirinha para as crianças nos automóveis e o arma-

mento da população à demonização dos intelectuais, professores, cientistas, ambientalistas, mulheres e população LGBT. Bolsonaro nos escandaliza, enquanto apropria-se do que já foi encaminhado – em especial pelas medidas draconianas de Michel Temer, que seguiu com rigor os caminhos contrarreformistas trilhados pelos presidentes anteriores – e aprofunda as medidas contrárias aos interesses da classe trabalhadora, como a contrarreforma da previdência, a desregulamentação e a flexibilização dos direitos trabalhistas e o desmonte das responsabilizações do Estado. Ao passo que nega a fome, a crueldade do trabalho infantil, a necessidade de discutir sexualidade nas escolas e o desmatamento da Amazônia, constrói como equipe de governo: um ministro da Educação que odeia os professores, uma ministra dos Direitos Humanos que nega esses direitos; um ministro da Saúde que é a favor do eletrochoque; e um ministro do Meio Ambiente que se opõe aos ambientalistas. Como explica Iasi (2018, p. 2): “A extrema direita é um instrumento do grande capital que lança mão da barbárie para salvar sua civilização diante do risco

ciamentos no orçamento das IFES que ameaçam uma interrupção em seu funcionamento, o que a comissão do orçamento da Associação Nacional dos Dirigentes das IFES (ANDIFES, 2019) declarou como um iminente colapso orçamentário das universidades. Impactos no investimento da educação que são resultados de anos de financiamento insuficiente, que, com a medida aprovada ainda no governo de Michel Temer (que congela o orçamento desta e de outras políticas por vinte anos), têm se ampliado. A Emenda Constitucional (EC) 95 limita os recursos das despesas primárias ao valor investido no ano anterior, reajustado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), ou seja, “congela os gastos sem congelar a arrecadação; com isto, reduzem-se os direitos e aumentam os deveres, sobretudo a quota parte que, no plano do imediato, diz respeito à contribuição por impostos sobre o consumo da classe trabalhadora” (GRANEMANN, 2018, p. 358).

O presente artigo visa refletir sobre os caminhos adotados pelos últimos governos brasileiros no campo da educação superior, com vistas a impedir qualquer melancolia descabida, e analisar as recentes ameaças que, pelo grau privatista da proposta, podem sedimentar o fim do ensino superior público e estatal como o conhecemos¹.

Do passado: como chegamos até aqui?

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011, p. 25).

Pela necessidade de recomposição do poder burguês frente à crise capitalista, o Brasil, assim como os outros países de capitalismo periférico, foi orientado à implantação das diretrizes dos organismos multilaterais no que concerne à condução das políticas públicas, em geral, e das sociais, em particular. Esta direção externa reorganiza as funções do Estado no

Nesses nove meses de governo, para a política de educação foi adotado um conluio de assédio moral, contingenciamentos orçamentários e ataque aos direitos do trabalho que trouxeram efeitos objetivos e subjetivos ao trabalho dos profissionais que atuam nessa política social. Foram sucessivos os contingenciamentos no orçamento das IFES que ameaçam uma interrupção em seu funcionamento, o que a comissão do orçamento da Associação Nacional dos Dirigentes das IFES (ANDIFES, 2019) declarou como um iminente colapso orçamentário das universidades.

da democracia. Seu método [...] é a estigmatização do inimigo, a manipulação dos valores da Nação, da família, da moral, do perigo comunista, deslocando a responsabilidade pela crise e seus efeitos para os ombros de seus adversários”.

Nesses nove meses de governo, para a política de educação foi adotado um conluio de assédio moral, contingenciamentos orçamentários e ataque aos direitos do trabalho que trouxeram efeitos objetivos e subjetivos ao trabalho dos profissionais que atuam nessa política social. Foram sucessivos os contingen-

capitalismo dependente, que, sistematizadas no Consenso de Washington em 1989 e balizadas no mantra do tripé macroeconômico – superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante –, são adotadas pela justificativa da necessária estabilização da economia nesses países. Com a finalidade da garantia do pagamento das dívidas externas pelos países credores periféricos, impulsiona-se a adoção da política de ajuste fiscal com centralidade na redução dos custos com as políticas sociais – que se materializaram em contrarreformas. Acompanhadas por crescentes desonerações fiscais ao capital, desregulamentação dos mercados e diversas privatizações, há aqui, portanto, uma reconfiguração da forma de administração estatal e, conseqüentemente, de alocação do fundo público. De acordo com Brettas (2017, p. 73), “A priorização da dívida alavanca a transferência de valor para o grande capital imperialista. Nesta mesma engrenagem estão as políticas de ajuste que legitimam as contrarreformas, retirando direitos, precarizando as condições de trabalho e inviabilizando a prestação dos serviços públicos com qualidade”. No caso da política de educação superior, destacamos, neste artigo, o papel do Banco Mundial, que construiu um projeto contrarreformista para essa política, descrito em diferentes documentos.

Conforme comprovam diversos autores – Leher (1999), ANDES-SN (2007), Cislighi (2010), Lima (2011), Gregório (2012), Sguissardi (2015) e Freitas (2017) –, desde a década de 1990, o Banco Mundial produz documentos nos quais estabelece a matriz conceitual da política de educação superior, com a valorização

de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (LEHER, 1999, p. 29, grifos do autor).

Seguindo a cartilha do Banco Mundial, a política de educação superior dos últimos 20 anos atua para transformar o que foi concebido como direito em um

“serviço comercial” (SGUISSARDI, 2015). Apresentado de modo fetichizado pelos governos como democratização do acesso, favoreceu substancialmente as instituições privadas de diferentes modos ao passo que precarizava as instituições públicas com o subterfúgio de escasso orçamento. Segundo Pereira e Souza:

Em 1995, o setor público (IES – federais, estaduais e municipais) detinha 700.540 matrículas, enquanto o setor privado (empresarial e confessional/comunitário) respondia por 1.059.163 matrículas. Em duas décadas, o setor privado obteve um crescimento de 473,58%, com 6.075.152 matrículas, no ano de 2015, enquanto o setor público cresceu 178,66% ao longo daqueles 20 anos (1995-2015), de 700.540 para 1.952.145 matrículas (2017, p. 3).

O aumento exponencial das vagas é consubstanciado pelos programas governamentais, como FIES e PROUNI, nos quais o Estado, do elenco das funções assumidas no contexto monopolista, ao financiar a ampliação das instituições privadas de ensino com a compra de formações como mercadorias, expressa formas de intervenção econômica indireta – ao realizar “encomendas/compras do Estado aos grupos monopolistas, assegurando aos capitais excedentes possibilidades de valorização” (NETTO, 2005, p. 25) – e extraeconômicas. Em estudo sobre os gastos com educação entre 2004 e 2014, Mendes assinala:

O maior destaque fica para a expansão do financiamento para estudantes de ensino superior matriculados em escolas privadas. Esse programa, conhecido como “Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)”, já é o maior item de desembolso federal em educação, à exceção dos gastos com pessoal. Consumiu R\$ 13,8 bilhões em 2014, o que representa um crescimento real de 1.100% em relação às cifras de 2004. Sozinho já representa 15% de toda a despesa federal em educação (2015, p. 4).

Sobre o PROUNI, o autor informa que em 2014 o programa consumiu 601 milhões em isenções e renúncias fiscais. Ele ainda salienta o protagonismo dos recursos públicos na transformação dessas instituições em potências empresariais com ações em bolsas de valores. Na forma do FIES, pode ser con-

siderado como uma das maiores transferências do fundo público para o capital na contemporaneidade. Como demonstra Freitas (2019, p. 94), em 2014 e 2015 a proporção dos alunos em cursos de graduação presenciais matriculados nos principais grupos educacionais alcançou, em média, 50%. Todavia, esse volume expressivo não significou a ampliação do acesso, já que o número “de vagas abertas foi em sua maioria utilizado por estudantes que já estavam inseridos nas IES privadas” (FREITAS, 2019, p. 103). Neste sentido, Sguissardi (2015) defende que não houve um processo de democratização do acesso, mas de massificação mercantil, que, às custas do fundo público, garantiu significativas massas de lucros às empresas de educação.

De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

No que se refere às iniciativas para expansão do ensino superior público, a análise evidencia a intenção de contrarreforma a título de reestruturação. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ins-

A insuficiência de recursos para as universidades permaneceu após o término (em 2012) do repasse financeiro proveniente da adesão ao REUNI. O estudo do orçamento realizado por Mattos (2018) em 4 universidades federais localizadas no estado do Rio de Janeiro², entre os anos de 2013 e 2017, verifica as reduções de orçamento, em especial, no que se referem às despesas discricionárias – Outras Despesas Correntes (custeio) e Investimentos (capital) –, isto é, aquelas que podem ser contingenciadas/cortadas para fazer cumprir as metas de austeridade *para os trabalhadores*.

tituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, afirma no seu artigo 1º objetivar a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na

educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. O estudo de Cislighi (2010) aponta que a expansão ocorreu sem considerar os déficits acumulados em custeio e pessoal, o que acarretou a precarização do trabalho docente e técnico-administrativo. Ao mesmo tempo, aumentou o acesso aos estudantes da classe trabalhadora sem políticas de permanência capazes de garantir sua manutenção no ensino superior. E acrescentamos: sem qualquer consideração pelas lacunas de conhecimento que a precarização dos outros níveis de ensino provoca.

A insuficiência de recursos para as universidades permaneceu após o término (em 2012) do repasse financeiro proveniente da adesão ao REUNI. O estudo do orçamento realizado por Mattos (2018) em 4 universidades federais localizadas no estado do Rio de Janeiro², entre os anos de 2013 e 2017, verifica as reduções de orçamento, em especial, no que se referem às despesas discricionárias – Outras Despesas Correntes (custeio) e Investimentos (capital) –, isto é, aquelas que podem ser contingenciadas/cortadas para fazer cumprir as metas de austeridade *para os trabalhadores*.

Nesse período de 5 anos, os valores direcionados para Investimentos, por meio do qual a universidade não só se expande, como também adquire equipamentos e materiais permanentes, foi, em 2017, em 3 das 4 IFES, cerca de 90% menor que em 2013. Já no caso de Outras Despesas Correntes, por meio do qual a instituição se mantém – ao custear tanto as contas de luz, água e telefone quanto as bolsas de pesquisa e de assistência estudantil, por exemplo – todas as universidades apresentam baixo crescimento: Unirio, 4,13%; UFRRJ, 3,03%; UFF, 0,43%; e UFRJ, 0,11%. É ainda importante destacar que o orçamento de 2017 é primordial para a universidade, pois foi o parâmetro estabelecido pela EC 95 para a política de educação. Ou seja, para os próximos 20 anos já é possível evidenciar recursos significativamente menores. A constatação do *subfinanciamento crônico da educação superior* torna o cenário ainda mais caótico e desalentador, colocando em xeque a sua continuidade.

Da década de 1990 até o tempo presente, foram diversas medidas governamentais que incidiram

diretamente no fortalecimento das instituições privadas de ensino e o paralelo desmonte das públicas. Dentre elas podemos destacar: o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995); a Lei das Fundações (Lei 8.958/1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996); a criação das organizações sociais (Lei 9.637/1998); a Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Lei 10.861/2004); a Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004); a Lei de Parceria Público-Privada (Lei 11.079/2004); a criação, em 2001, do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, em 2004, do Programa Universidade para Todos - PROUNI e, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil; o projeto de Reestruturação das Universidades Públicas (REUNI), de Reestruturação dos Hospitais Universitários (REHUF) e da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); e o marco legal da ciência e tecnologia e inovação (Lei 13.243/2016).

Isso demonstra que o desmonte das instituições públicas, dentre elas as universidades, já tem sido objeto de intervenção estatal há décadas, trazendo impacto nos orçamentos institucionais e nos recursos destinados ao pagamento da sua força de trabalho. A flexibilização dos direitos, a paralisação dos ajustes salariais e dos concursos, a precarização do trabalho e a terceirização dos trabalhadores são manifestações desse processo e que a conjuntura atual vem aprofundar. Como disposto em Mattos (2018, p. 44, grifos da autora): “O debate que deveria ser de *como* se gasta migra para o *quanto* se gasta, sem qualquer consideração pela relevância social e econômica da aplicação desses recursos”, pois, se desse modo fosse realizado, revelaria o real caráter de classe da condução das ações estatais.

O presente: as bases consolidadas para a precarização

Ouvi dizer que anda triste. É compreensível, os tempos andam bicudos. Nós podemos, e às vezes devemos, exercer nosso direito à tristeza, pois, como disse Brecht, aquele que anda por aí sorrindo ainda não recebeu a trágica notícia. Só não temos, no entanto, o direito à desesperança (IASI, 2019, p. 1).

Em 15 de dezembro de 2016, foi promulgada a Emenda Constitucional 95, resultado das propostas 241 e 55, tramitadas na Câmara dos Deputados e Senado Federal, respectivamente. É também conhecida como a Emenda do teto dos gastos ou Novo Regime Fiscal, ou ainda PEC do fim do mundo, pelos que lutavam contra essa medida. A partir de sua aprovação, as despesas primárias foram congeladas pelo prazo de duas décadas, ou seja, não poderão ter aumento real até 2036.

Segundo seus proponentes, o Novo Regime Fiscal era uma necessidade imperativa, pois estávamos diante de um “quadro de agudo desequilíbrio fiscal em que nos últimos anos foi colocado o Governo Federal” proveniente do “crescimento acelerado da despesa pública primária”. E concluem: “Torna-se, portanto, necessário estabilizar o crescimento da despesa primária como instrumento para conter a expansão da dívida pública” (BRASIL, 2016, p. 4). Assevera-se também a necessidade de alterar o gasto mínimo estabelecido constitucionalmente para Educação e Saúde, pois “esse tipo de vinculação cria problemas fiscais e é fonte de ineficiência na aplicação de recursos públicos” (*ibidem*, p. 7).

Esta limitação severa dos recursos para despesas primárias significa que, qualquer que fosse o governante, haveria dificuldades para o financiamento das políticas sociais, haja vista o cenário de subfinanciamento histórico, crescimento vegetativo da população e impossibilidade de aumento dos investimentos para além da inflação.

Esta limitação severa dos recursos para despesas primárias significa que, qualquer que fosse o governante, haveria dificuldades para o financiamento das políticas sociais, haja vista o cenário de subfinanciamento histórico, crescimento vegetativo da população e impossibilidade de aumento dos investimentos para além da inflação. Sendo assim, qualquer iniciativa de aprimoramento nos serviços públicos prestados depende da revogação da EC 95. Tal panorama para a efetivação dos direitos sociais se complica, todavia, com a eleição de Jair Bolsonaro.

Já no seu programa de governo, conforme aponta Vieira (2019), Bolsonaro afirma a educação superior como mero espaço de treinamento da força de trabalho para o mercado – educação associada à instrução, num modelo tecnicista e instrumental – e exalta o conceito do “empreendedorismo”, na qual se formam sujeitos “empresários-de-si”. Isso se traduz também na busca quase paranoica de controle dos conteúdos ministrados nas IFES ao classificar como “ideológico” todo conhecimento que, de alguma forma, questione o *status quo*. Realiza indagações, ainda, sobre o quantitativo de verbas repassadas ao ensino superior, em contraposição ao gasto com educação básica – discurso que reverbera, em função das contenções impostas pela EC 95.

As projeções do atual presidente para a universidade pública coadunam com as proposições do Banco Mundial. Em seu documento recentemente publicado, “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” (2017), estão previstas algumas medidas a serem adotadas pelo Estado brasileiro no âmbito das políticas sociais. Dentre elas, para a política de educação, são as mesmas diretrizes já sinalizadas em documentos anteriores, como o de 1995 – específico sobre a educação brasileira: a) a substituição do modelo de universidade que tem como base o tripé ensino, pesquisa e extensão (apresentado como extremamente custoso) por instituições de ensino superior não universitárias, preferencialmente privadas; b) a adoção da diversificação de financiamento das instituições estatais e o fim da gratuidade nas instituições públicas; c) a redução da participação do Estado no ensino superior; e d) a redefinição das funções estatais, que seria responsável pela fiscalização, pela avaliação e pela distribuição de recursos para as instituições públicas e privadas (SGUISSARDI, 2000). Transformações implementadas desde Fernando Henrique Cardoso (FHC) e extremamente presentes na recente proposta para o ensino superior público no governo de Bolsonaro, com o *Future-se*.

Justo refere-se ao que é conforme a justiça, a equidade, que cabe a cada indivíduo por direito (HOUAISS, 2007). Díspar da política fiscal implementada pela EC 95, que fortalece os impactos da condição tributária regressiva brasileira, que robustece as de-

sigualdades sociais, que amplia as formas de expropriação da classe trabalhadora, que aumenta as condições de apropriação do fundo público pelo capital e evidencia as prioridades desta política: o pagamento da dívida pública e os atendimentos dos interesses do grande capital.

Na mesma direção caminhou a proposta da contrarreforma da previdência, segunda maior fatia do orçamento da União, depois do montante destinado ao pagamento da dívida pública, que deve ser evidenciada como uma estratégia à multiplicação dos espaços de valorização do grande capital. A urgência divulgada em combater os “privilégios” e os onerosos “gastos” com os “ineficientes” servidores públicos segue a mesma finalidade, já que os recursos destinados ao pagamento da força de trabalho atuante nas instituições públicas são também significativos.

O atual Ministro da Educação, Abraham Weintraub, no 21º Fórum de Educação Superior Particular, afirmou que o problema da educação superior pública brasileira “é o gasto de uma fortuna de dinheiro com uma pequena quantidade de pessoas” e que precisa “atacar a zebra mais gorda: o salário do professor universitário federal”. Desde que assumiu o cargo, Weintraub calunia as universidades rotineiramente. Ele mesmo, um professor do ensino superior brasileiro, já justificou os cortes de orçamento como punição à suposta balbúrdia promovida pelas universidades. Essas afirmações caricatas das IFES, longe de indicarem desconhecimento, são tentativas de defesa das propostas de precarização do governo federal – como a mais recente, *Future-se*, analisada a seguir.

Future-se? O museu de grandes novidades

*Eu vejo o futuro repetir o passado,
Eu vejo um museu de grandes novidades.*
(Cazuza)

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, sob o nome irônico de *Future-se*, foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em meados do mês de julho de 2019, já com uma minuta de lei consolidada. Apesar de, estrate-

gicamente, abrir uma consulta pública sobre o novo programa para o ensino superior, o governo não estabeleceu qualquer diálogo anterior com as comunidades universitárias das IFES, assim como deixa muitas incertezas sobre a materialização de uma proposta de adesão permanente – já que possui duração indeterminada e que, caso as IFES optem por cancelar sua adesão posteriormente, sofrerão penalidades não explicitadas (MEC, 2019, art. 2).

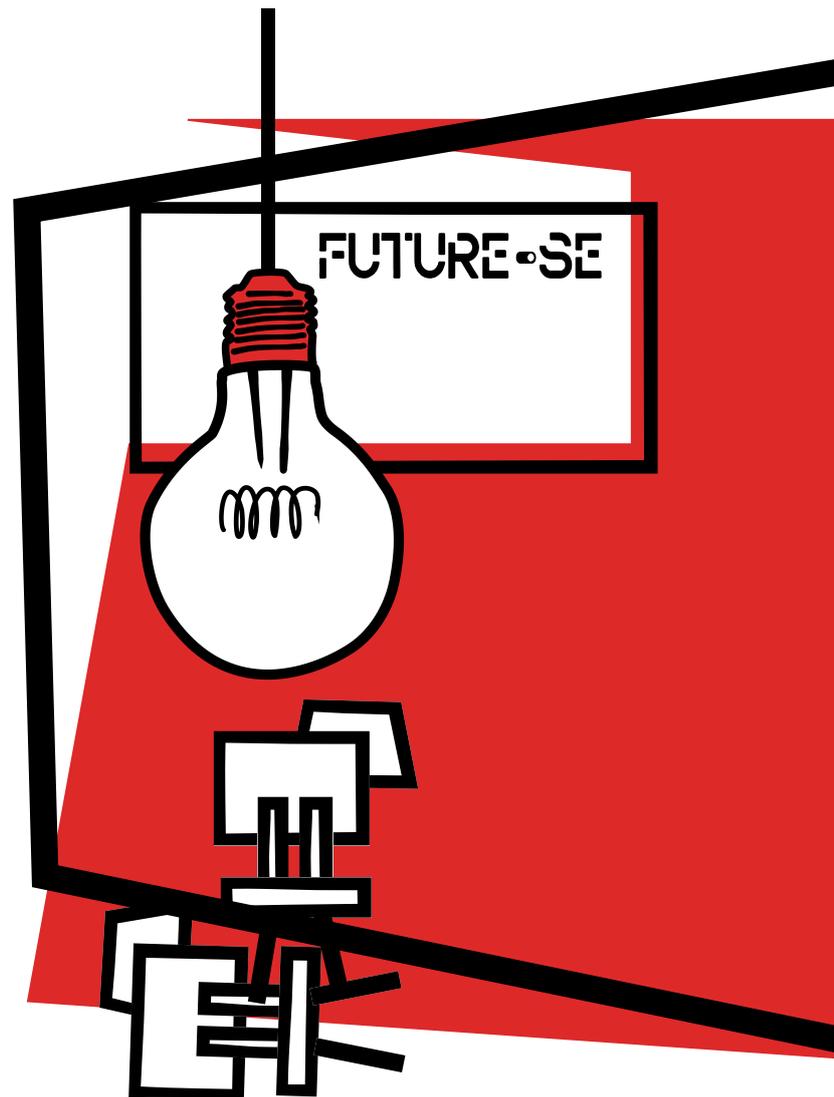
A minuta do seu projeto de lei é pouco detalhada, uma vez que não apresenta como ocorrerão algumas das significativas transformações previstas às universidades e aos institutos, o que gera dificuldades para realizarmos uma análise crítica mais aprofundada neste momento. Pode-se afirmar, todavia, que lida com o subfinanciamento público crônico das universidades por meio da desresponsabilização do Estado na garantia desta política pública. A proposta não ultrapassa o âmbito da responsabilização individual do trabalhador ao atribuir aos docentes – em direta articulação com empresas privadas – a conquista do investimento das ações institucionais, apesar de apresentar como principal justificativa para sua criação a resolução da insuficiência orçamentária para garantir o funcionamento e o desenvolvimento das IFES.

O texto não inclui os estudantes e os servidores técnico-administrativos na nova dinâmica do trabalho institucional das universidades e dos institutos. Cita os discentes somente no penúltimo artigo, quando propõe instituir o Dia Nacional do Estudante Empreendedor (MEC, 2019, art. 44), e os técnico-administrativos quando sinaliza indiretamente que os servidores (técnicos e docentes) serão cedidos à nova gestão das IFES – a organização social (MEC, 2019, art. 5 e 6). Contudo, esta minuta não é marcada apenas pelo que não diz. Ela deixa explícita a mudança almejada para o ensino superior público brasileiro: atender às demandas do setor empresarial e potencializar as parcerias público-privadas (PPPs). Prevê, inclusive, que as IFES possam criar suas próprias marcas e produtos (MEC, 2019, art. 14) ao se tornarem “universidades empreendedoras e inovadoras”.

O programa está dividido em três eixos: 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2) Pesquisa e Inovação; e 3) Internacionalização. E, como sinaliza Souza (2019, p. 3), “na prática, propõe trans-

ferir a administração dos recursos das IFES para Organizações Sociais (OS), transformar o professor em um empreendedor e criar um fundo econômico a partir do patrimônio dos institutos e universidades”. Ele traz, portanto, não só a priorização dos interesses privados para as universidades públicas como também a sua lógica/filosofia – da meritocracia, da competitividade e da governança.

Sendo assim, mesmo que de modo preliminar, é possível sinalizar 3 elementos centrais desta proposta: 1) concretizar na educação superior pública os processos de financeirização e de monetarização característicos da transmutação das políticas sociais no contexto contemporâneo do capitalismo em crise; 2) acompanhar o encrudelecer da precarização dos direitos do trabalho e da subsunção dos trabalhadores à lógica do capital por intermédio do trabalhador-colaborador-empreendedor; e 3) instituir a “privatização não-clássica” (GRANEMANN, 2011) nas IFES pela via da sua corrosão interna. Dentre diversos



efeitos à política de educação, escolhemos destacar aqui dois: a ameaça à autonomia universitária e a implantação do conceito de empreendedorismo na lógica de trabalho destas instituições.

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras apresenta-se, contraditoriamente, como ferramenta que garantirá a autonomia financeira das IFES. Seu discurso, de modo astucioso, atinge um dos princípios fundamentais e mais defendidos pelas IFES. Por serem autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, dispõem de autonomia administrativa, patrimonial, gestão financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que, até o momento, possibilitou o desenvolvimento de conhecimento, ciência e tecnologia de forma autônoma aos interesses políticos e lucrativos do campo privado.

Com o *Future-se, a gestão dos recursos será transferida à responsabilidade de uma instituição não-governamental – as organizações sociais –, o que também corresponde à perda da autonomia dos processos de trabalho e dos processos decisórios. Os conselhos deliberativos tornam-se irrelevantes, pois quem vai gerir os recursos – que materializam as ações da Uni-*

O que se propõe, portanto, não é autonomia, é subordinação. E assim o faz envolvendo os trabalhadores destas instituições. Inicia-se com o mesmo discurso que foi utilizado como justificativa para privatizar de forma “não-clássica” os hospitais universitários pela via da adesão à EBSEH: a depreciação da capacidade profissional dos servidores públicos para a gestão desta política.

versidade – é o Conselho Gestor do Fundo e quem vai gerir as pessoas, em longo prazo, será a organização social, já que os trabalhadores serão cedidos.

O que se propõe, portanto, não é autonomia, é **subordinação**. E assim o faz envolvendo os trabalhadores destas instituições. Inicia-se com o mesmo discurso que foi utilizado como justificativa para privatizar de forma “não-clássica” os hospitais universitários pela via da adesão à EBSEH: a depreciação da capacidade profissional dos servidores públicos para a gestão desta política. Querem nos convencer que as universidades públicas têm uma qualidade ruim

e que, por isso, precisam passar por uma “reforma”, sendo que são internacionalmente reconhecidas e referenciadas.

Associados às imagens de detentores de privilégios e onerosos ao Estado, o estratégico desmonte, implementado há décadas por medidas estatais que reduziram o investimento nessas instituições e precarizaram os direitos do trabalho, passa a ser também conduzido como um problema de ineficiência dos trabalhadores que nesta política pública atuam. A solução é terceirizar a gestão e embutir nas relações e na avaliação do trabalho conduzido pelos profissionais valores como o do trabalhador colaborador e empreendedor. Este último passa a ser um princípio transversal que delimitará a avaliação das competências já propostas para o modelo avaliativo destes trabalhadores desde a contrarreforma administrativa do Estado implementada por FHC na década de 1990 e conduzida por todos dos governantes brasileiros desde então. A novidade é que a iniciativa, a pró-atividade, a polivalência, a capacidade de colaboração e de flexibilização serão medidas, por exemplo, pela capacidade dos docentes à captação de recursos para os seus projetos de pesquisa, de modo a também suplementar os seus proventos. Como sinaliza Souza (2019), o programa quer transformar o professor em vendedor.

O empreendedorismo introduzido nas relações de trabalho contemporâneas (o que inclui relações com ou sem emprego⁴), tem se apresentado como uma ferramenta ideológica eficaz na condução de processos que ampliam a lucratividade do capital e aceleram a precarização⁵ e a flexibilização do trabalho. A imagem positiva vinculada a ele tem sido induzida por diversos aparelhos privados de hegemonia, assim como nos espaços formais de educação (escolar e não escolar, público e/ou privado) que apresentam as vantagens do empreendedorismo e o estabelecem como o perfil do novo trabalhador, agora definido como empreendedor, já que esse discurso está vinculado à tese do “fim do trabalho”.

O empreendedorismo, associado à flexibilidade e à multifuncionalidade, é determinante da reestruturação do trabalho no contexto atual do capitalismo em crise, no qual estabelecem-se novos métodos e instrumentos ideológicos para garantir a elevação da produtividade – consequentemente da extração de

mais-valor –, e da subsunção (nas palavras de seus defensores “colaboração”) do trabalhador aos ditames do seu patrão⁶. A administração pública não é alheia a esse processo. As transformações estabelecidas na relação entre capital e trabalho podem ser identificadas nas medidas adotadas pelos governantes brasileiros da década de 1990 até os dias atuais que instituíram que uma “proposta gerencialista para a gestão do aparelho estatal [...] no contexto da contrarreforma do Estado, no quadro de reestruturação do capital, possui como finalidade central reduzir os gastos destinados às classes subalternas, para que mais recursos provindos da riqueza social produzida sejam direcionados para o processo de acumulação capitalista” (GURGEL & SOUZA FILHO, 2016, p. 138).

A reorganização administrativa do Estado foi implementada pela administração gerencial que “não considera a distinção entre a finalidade da administração da empresa privada, produção e apropriação da mais-valia com aquela da administração pública estatal [...] destinada a fins relativos à reprodução social” (GURGEL & SOUZA FILHO, 2016, p. 138). Nesse quadro, adotam-se diferentes tecnologias gerenciais no espaço de trabalho do serviço público, pelas quais: incentiva-se a descentralização da execução das ações do Estado, implementa-se a redução dos níveis hierárquicos, valoriza-se a adoção de diversos mecanismos de controle de qualidade e de eficiência dos serviços com permanente avaliação do desempenho organizacional e estimula-se a competição entre as instituições pelos recursos. Além disso, transmudam-se os usuários/cidadãos em clientes/consumidores, institui-se uma participação “isolada, particularista e acrítica” (*ibidem*, p. 145) da população e impulsiona-se a flexibilidade gerencial – por intermédio das privatizações (expressas ou disfarçadas), das terceirizações⁷ e da flexibilização dos contratos de trabalho.

Sendo a gestão administrativa das IFES responsabilidade da OS, com o *Future-se*, além do acompanhamento de todas as atividades das universidades, também será sua atribuição a gestão de pessoal, o que necessariamente acarretará, a médio/longo prazo, no desmonte das carreiras públicas e na substituição dos servidores RJU pelos contratados via CLT – nos moldes da experiência dos hospitais universitários com a EBSEH. De acordo com estudo sobre a força de

trabalho dos hospitais universitários que aderiram à EBSEH (40 de um total de 50 em 2018), em 2013, 96,5% da força de trabalho era composta por trabalhadores RJU e 3,5% contratos via CLT. Em 2017, eram 45,2% RJU e 54,8% CLT (SENES, 2018, p. 129).

Articulado a esse processo está o conjunto de ações que flexibilizam os direitos do trabalho das carreiras docente e técnico-administrativa e que significam a disponibilidade à apropriação do capital de parcela significativa do fundo público.

Podemos citar diversos exemplos⁸ do desmantelamento da carreira pública: o ataque à estabilidade; a previsão de redução salarial; o congelamento dos reajustes; a racionalização e a extinção de cargos; a interrupção dos concursos; a redução da concessão do adicional de insalubridade; a mudança nos processos

Sendo a gestão administrativa das IFES responsabilidade da OS, com o *Future-se*, além do acompanhamento de todas as atividades das universidades, também será sua atribuição a gestão de pessoal, o que necessariamente acarretará, a médio/longo prazo, no desmonte das carreiras públicas e na substituição dos servidores RJU pelos contratados via CLT – nos moldes da experiência dos hospitais universitários com a EBSEH.

avaliativos⁹; as extinções de cargos em comissão e funções de confiança; as limitações à ocupação, à concessão ou à utilização de gratificações; o fim do abono permanência; e o ataque aos direitos à aposentadoria; dentre outros. Druck, Filgueiras e Moreira (2017, p. 14) sinalizam:

No caso do funcionalismo público, o Programa de Demissão Voluntária (PDV), a suspensão dos concursos públicos e dos reajustes salariais, a redução de carga horária e de salários, o aumento da alíquota do INSS de 11% para 14% (MP 805), a aprovação na CCJ (Comissão de Constituição e Justiça) do fim da estabilidade, incluindo critérios subjetivos de avaliação de desempenho, constituem um conjunto de medidas que destituem os funcionários públicos da sua função e especificidade, qual seja: a execução das políticas públicas e sociais. Deixam de ser servidores do Estado e passam a depender das idiosincrasias dos governos

de plantão, subordinando-se às diretrizes e ideologias de diferentes partidos e coligações que se estabelecem e se alteram no poder.

Recentemente, utilizando dos instrumentos juridicamente possíveis para acelerar o processo de desestruturação da carreira do serviço público, o presidente Jair Messias Bolsonaro, em conjunto com o Ministro da Economia Paulo Guedes, instituiu a nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas no serviço público pelo Decreto 9.991, de 28 de agosto de 2019. Este entrou em vigor no dia 06 de setembro de 2019 e revogou o Decreto 5.707, de 2006, do período do governo Lula. Utilizando-se do mesmo recurso linguístico *futuresco*, abstruso e nefasto, apresenta como dever dos Planos de Desenvolvimentos de Pessoas (PDP) de cada instituição: “V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade”; e “VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo” (BRASIL, 2019, art. 3). Sem definir as finalidades e diretrizes da política nacional, como fazia o Decreto anterior, é inequívoca a perda de autonomia das instituições quanto à gestão dos seus recursos relacionados à qualificação/capacitação dos servidores. Além do aumento das medidas de controle¹⁰ instituídas pelo Ministério da Economia no que diz respeito à elaboração, condu-

ção e avaliação do PDP de cada instituição, ele também atinge, consideravelmente, os direitos relacionados à qualificação e capacitação dos servidores, em especial no que se refere à licença para capacitação e ao afastamento para realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Esta medida mantém a limitada definição do desenvolvimento dos trabalhadores nas instituições públicas às ações de qualificação e capacitação. Permanece a adoção da política gerencial à força de trabalho empregada pelo Estado, que, incentivada há décadas pelos organismos internacionais do grande capital, implementam uma lógica privada na gestão do serviço público e dos seus trabalhadores. Os modelos de gestão de competências e de gestão de riscos são exemplos desta ótica, que responsabiliza exclusivamente o trabalhador pelo desempenho das suas tarefas, pela sua permanente formação, pela multiplicidade de atribuições a assumir, em um contexto de desmonte dessas instituições, ou seja, de crescente precarização das suas condições de trabalho. A inserção do empreendedorismo, nesta lógica, solidifica esse processo.

O congelamento em relação ao desenvolvimento dos servidores em suas carreiras (via Regime Jurídico Único, que prevê a garantia da estabilidade, por exemplo) também já foi previsto no que diz respeito aos pleitos de reajustes salariais ou de alterações nas estruturas das carreiras pelo Ofício Circular nº 2/2019/CGCAR/DESEN/SGP/SEDGG-ME. Ele, assim como o Plano Plurianual (PPA) e o Projeto de Lei do Orçamento Federal de 2020, já encaminhados, adicionam a significativa projeção de redução dos concursos. Desse modo, em conjunto com o enxugamento do montante a ser destinado para o investimento na educação superior pelo governo no ano que vem, já constitucionalizado pela EC 95, essas medidas representam a continuidade e a ampliação do ataque às instituições públicas federais de ensino. Como acrescenta Beghin (2019), de modo geral: “o PPA 2020-2023 é racista, sexista, promotor de desigualdades sociais e de aquecimento global. Seu título deveria ser Privatizar o Estado, Privilegiar os ricos e Acabar com a solidariedade, em âmbitos nacional e internacional”. Diante das ações já proferidas por Bolsonaro e por outros governos, conforme desta-

O congelamento em relação ao desenvolvimento dos servidores em suas carreiras (via Regime Jurídico Único, que prevê a garantia da estabilidade, por exemplo) também já foi previsto no que diz respeito aos pleitos de reajustes salariais ou de alterações nas estruturas das carreiras pelo Ofício Circular nº 2/2019/CGCAR/DESEN/SGP/SEDGG-ME. Ele, assim como o Plano Plurianual (PPA) e o Projeto de Lei do Orçamento Federal de 2020, já encaminhados, adicionam a significativa projeção de redução dos concursos. Desse modo, em conjunto com o enxugamento do montante a ser destinado para o investimento na educação superior pelo governo no ano que vem, já constitucionalizado pela EC 95, essas medidas representam a continuidade e a ampliação do ataque às instituições públicas federais de ensino.

camos neste artigo, tanto no que diz respeito ao orçamento das IFES, às condições das carreiras da sua força de trabalho e à falsa transformação do trabalhador em empreendedor, o *Future-se é apresentado, com forte poder ideológico, como “único” caminho para a sobrevivência.*

Considerações finais

Não sabemos se o governo logrará com o seu programa à universidade pública. Estaremos coletivamente em luta para impedir isso. O que é possível *futurar* é que, com esse nome ou outro, com essas medidas ou outras, o objetivo deste governo é ampliar as condições de apropriação do fundo público pelo capital e dos espaços de lucratividade a este último. Por intermédio de contrarreformas, reduções orçamentárias e ataque às carreiras dos servidores públicos aprofundam o desmonte das instituições públicas – promovido de modo contínuo da contrarreforma administrativa do Estado por Fernando Henrique Cardoso (FHC) na década de 1990 até os dias atuais – e as atingem de modo devastador.

Dessa forma, é imperativo que se aumente e qualifique o debate e as lutas a favor da universidade pública, dentro e fora da instituição, com a comunidade acadêmica e a população, se quisermos manter vivo esse espaço privilegiado de produção de conhecimento. **US**

notas

1. Como técnicas-administrativas da educação, não ignoramos a profunda contradição presente nas IFES e sua estrutura hierarquizada e elitista, que, continuamente, exclui parte da comunidade acadêmica – entre alunos e trabalhadores – de seus processos decisórios e da construção do conhecimento. Há, porém, que se considerar que a proposta de universidade que possuímos hodiernamente, na sua configuração pública, estatal e laica, guarda potencialidades de combater essas questões interna e externamente e de atender à expectativa de ser socialmente referenciada. É a manutenção dessa possibilidade que defendemos.

2. Compuseram o estudo as seguintes universidades: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A comparação do orçamento é feita com base na despesa executada/liquidada.

3. O GLOBO. Weintraub afirma que vai ‘atrás da zebra gorda’, professores que ganham de R\$ 15 mil a R\$ 20 mil. 26 de setembro de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/weintraub-afirma-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-que-ganham-de-15-mil-r-20-mil-23976141>. Acesso em: 29 set. 2019.

4. Como sinalizado por Fontes (2017), o processo atual discutido e conceituado por diversos autores como uberização representa a ampliação da expropriação e da exploração dos trabalhadores, da precarização e flexibilização do trabalho e evidencia o crescimento desta forma de venda da força de trabalho por intermédio do trabalho desprovido de direitos; dito de outro modo, do trabalho sem emprego.

notas

5. Conforme apresentado por Antunes e Druck (2015, p. 24, grifos no original): “Uma fenomenologia preliminar dos ‘modos de ser’ da precarização demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quando não na condição de desempregado. Crescentemente, a busca da ‘racionalidade instrumental’ do capital vem impulsionando as empresas à flexibilização das relações de trabalho, da jornada, da remuneração, reintroduzindo novas relações e formas de trabalho que frequentemente assumem feição informal”.

6. Como apontam Antunes e Druck (2015, p. 40, grifos no original): “Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, através da desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, do salário flexível, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semiautônomos’, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores. O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. Mais recentemente, a prática das ‘metas’ e das ‘competências’, realizada pelos ‘colaboradores’, tornou-se a regra no ideário empresarial”.

7. Antunes e Druck (2015, p. 31) sinalizam: “a terceirização é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. E se constitui num fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, pois é uma prática de gestão/organização/controlado que discrimina, ao mesmo tempo que é uma forma de contrato flexível e sem proteção trabalhista. É também sinônimo de risco de saúde e de vida, responsável pela fragmentação das identidades coletivas dos trabalhadores, com a intensificação da alienação e da desvalorização humana do trabalhador, assim como é um instrumento de pulverização da organização sindical, que incentiva a concorrência entre os trabalhadores e seus sindicatos.

8. As normatizações e atos ministeriais que comprovam esses exemplos são os seguintes: sobre o ataque à estabilidade, o Plano de Demissão Voluntária (Medida Provisória 792/2017) e o Projeto de Lei do Senado 116 de 2017; sobre a redução salarial, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 2238); sobre o congelamento dos reajustes, a MP 805/2017 e o Ofício Circular nº 2/2019/CGCAR/DESEN/SGP/SEDGG-ME; sobre a extinção dos cargos, o Decreto 9.262 de 2018 – que também vale para comprovar a interrupção dos concursos, assim como foi prevista no Ofício Circular citado; sobre o adicional de insalubridade, a Orientação Normativa nº 4/2017/MPOG; sobre os cargos de confiança, o Decreto 9.725/2019; e sobre o abono permanência, a PEC 139 de 2015.

9. Pela proposta do Future-se, os processos avaliativos dos servidores obedecerão às obrigações dispostas no Código de Ética e Conduta da OS. Os servidores cedidos que não cumprirem com os compromissos éticos serão devolvidos para a instituição (MEC, 2019, art. 6). É uma incógnita como isso de fato ocorrerá.

10. As instituições precisarão preencher, em um sistema criado para este fim, todas as informações relacionadas ao planejamento do processo formativo dos trabalhadores nelas atuantes até meados de outubro deste ano. O que será avaliado pelo Ministério da Economia, que tem publicizado amplamente a sua finalidade principal: a redução dos custos. O Ministério tem como prazo devolutivo 28 de fevereiro de 2020. Até lá, as instituições ficam impossibilitadas de conduzir as ações de qualificação/capacitação que necessitem de recursos financeiros, o que inclui as licenças e os afastamentos com ônus.

notas

ANDES-SN. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos ANDES**, nº 25. Brasília, DF. Agosto 2007.

ANDIFES. **Carta de Vitória**. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/andifes-carta-de-vitoria/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ANTUNES, Ricardo e DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. In: **O Social em Questão**, ano XVIII, n.34. Rio de Janeiro: PUC, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Volume I - Síntese**. Banco Mundial, novembro, 2017. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BEGHIN, Nathalie. **O PPA do governo Bolsonaro: 4 anos de miséria**. 2019. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/o-ppa-do-governo-bolsonaro-4-anos-de-miseria/>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Decreto 9.991. Brasília, DF: **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 2019.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Emenda à Constituição 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=P+EC+241/2016. Acesso em: 23 nov. 2017. Brasília, 2016.

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis. Brasília (DF)**, ano 17, n. 34, jul./dez. de 2017.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI: uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira**. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA. **Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras: a nova investidura do Banco Mundial**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <http://www.edgardigital.ufba.br>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FREITAS, Luciana da Costa. Ajuste estrutural e as contrarreformas no ensino superior brasileiro resultantes dos postulados neoliberais do Consenso de Washington. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XXVII, n. 60, p. 28-41, 2017.

referências

- _____. **FIES**: Uma verdadeira ampliação do acesso ao Fundo Público pelo capital educacional. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. In: **Marx e o marxismo**. v. 5, n. 8. Rio de Janeiro: UFF, NIEP-Marx, 2017.
- GRANEMANN, Sara. Fundações Estatais: projeto de estado do capital. In: **Saúde na atualidade**: por um sistema único de saúde estatal, universal, gratuito e de qualidade. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2011.
- _____. Conciliação de classe: mediação ao aumento da exploração do trabalho? In: Boschetti, Ivanete. (org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.
- GREGÓRIO, José Renato Bez de. O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o REUNI. **Revista Trabalho Necessário**, ano 10, n. 14, p. 1-26, 2012.
- GURGEL, Cláudio & SOUZA FILHO, Rodrigo. **Gestão democrática e serviço social**: princípios e propostas para a intervenção crítica. São Paulo: Cortez, 2016.
- HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Editora Objetiva, 2007.
- IASI, Mauro. O fascismo e os “homens bons”. In: **Blog da Boitempo**, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/16/o-fascismo-e-os-homens-bons/>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- _____. Tudo demorando em ser tão ruim. In: **Blog da Boitempo**, 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/27/tudo-demorando-em-ser-tao-ruim/>. Acesso em: 30 set. 2019.
- LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, edição 3, p. 19-30, fevereiro, 1999.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MATTOS, Vívian. **Força de Trabalho empregada pelo Estado**: pródiga ou mantenedora?

referências

- Contribuições ao debate do fundo público e universidade. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Minuta de Lei que dispõe sobre o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras. 2019. Disponível em:** http://estaticog1.globo.com/2019/07/19/programa_futurese_consultapublica.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.
- MENDES, Marcos. **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: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 16 abr. 2017.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social.** São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, Larissa Dahmer; SOUZA, Andréa Cristina Viana de Souza. Mercantilização do ensino superior brasileiro e o uso do EaD como estratégia expansionista. In: **Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017.** De O capital à Revolução de Outubro (1867-1917). Niterói, 2017, Anais... Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC30/mc301.pdf>. Acesso em: 25 nov. 17.
- SENES, Stella Maria. **A EBSEH e a “modernização da gestão” nos Hospitais Universitários Federais: “privatização não-clássica”?**. Tese de Doutorado, Universidade do Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.
- _____. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Reunião Anual da ANDEP**, 23, Anais (website), Caxambu, 2000.
- SOUZA. Future-se: o empresariado vai ao paraíso. **Brasil de Fato**, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/07/22/artigo-or-future-se-o-empresariado-vai-ao-paraiso/>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- VIEIRA, Rafael Barros. O programa para a educação superior de Jair Bolsonaro: empreendedorismo, controle e ofensiva sobre o fundo público. **Revista Universidade e Sociedade**. n. 64, p. 90-101, julho, 2019.

referências

Políticas públicas federais como controle da educação

Luana Alves Soares

Professora da rede estadual de São Paulo
E-mail: luanadaung@yahoo.com.br

Thaís Furigo Novaes

Mestranda da Universidade Federal do ABC (UFABC)
E-mail: thaís.furigo.novaes@gmail.com

Resumo: O presente artigo pretende analisar o controle aos conteúdos educacionais como uma política pública recorrente após 2016 discorrendo sobre a educação brasileira na atualidade e pautando sobre o controle à educação e os projetos conservadores que compõem o discurso ideológico dos governos pós-golpe jurídico-parlamentar. Para abordar o controle curricular que traz a regressão dos projetos de Educação, faz-se uso do referencial teórico foucaultiano e bourdieusiano. Discute-se a relação entre sucateamento ativo das escolas públicas em todas as esferas e consecutiva abertura à privatização em forma de parcerias público-privadas. Relaciona-se os desdobramentos quanto à desigualdade ao se instaurar projetos educacionais (como a BNCC) que priorizam e reproduzem as capacidades escolares dos grupos com capital cultural favorecidos e o sucateamento do ensino federal.

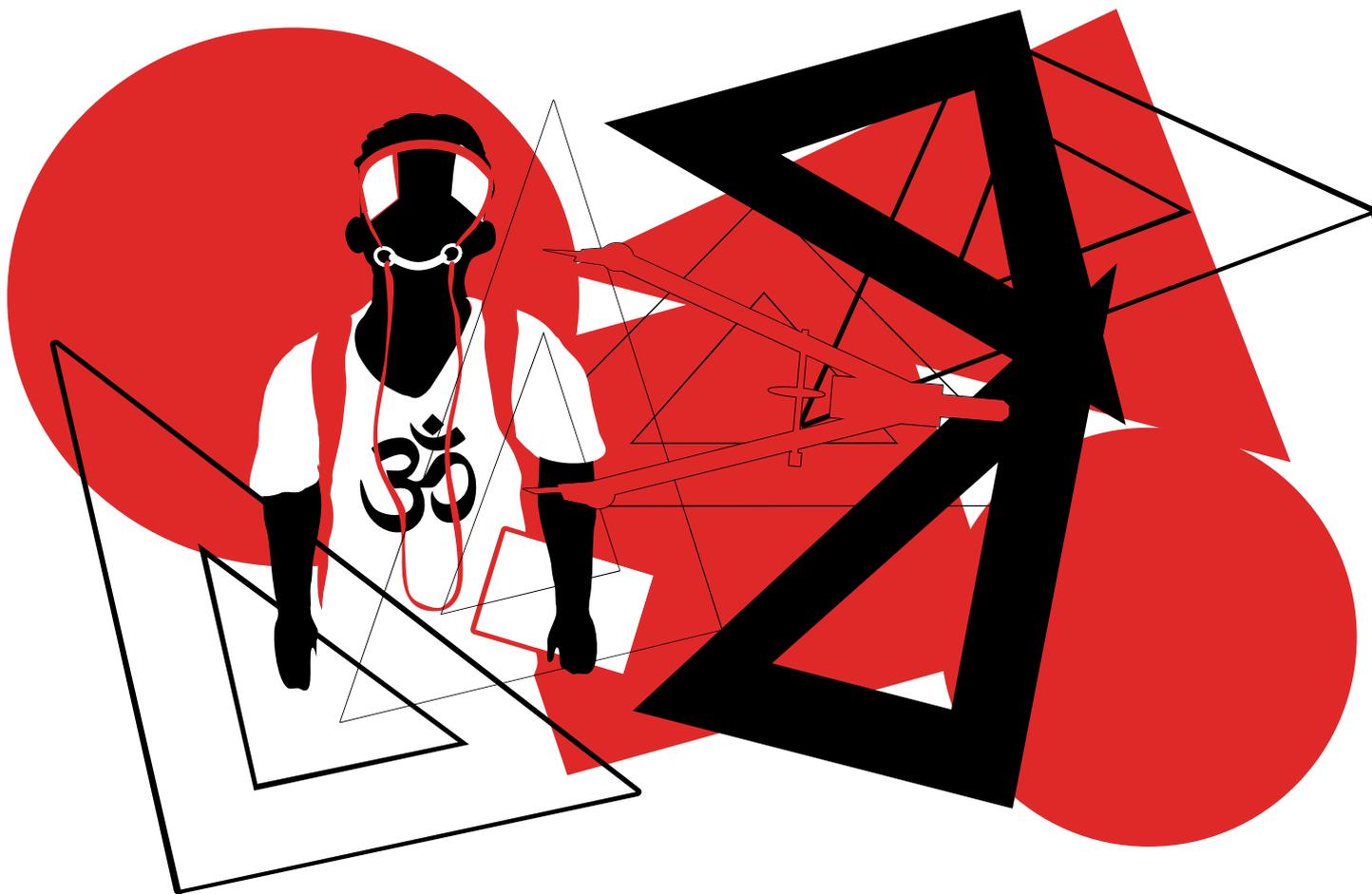
Palavras-chave: Educação. Poder. Políticas Públicas. Ensino Federal.

Introdução

O controle à Educação e o projeto de poder que envolvem as políticas públicas educacionais são abordados neste artigo, que pretende, de maneira breve, discorrer sobre um tema tão espinhoso para a educação de nossos dias, onde avançam as pautas conservadoras e tenta-se, de todas as formas, controlar o que se ensina. As ciências estão à prova a todo o momento, com setores da sociedade criticando sua forma e seus conteúdos.

Além disso, os cortes de verbas na área educacional têm promovido ataques reais às pesquisas e ao ensino e isso ocorre do ensino básico à pós-graduação. No pano de fundo está o fato de ser a educação capaz de libertar os indivíduos das amarras da ignorância e levar a questionamentos que podem perfeitamente fazer a população ir contra os interesses dos poderosos.

Há um combate ideológico em curso que se diz contrário à ideologia, advogando por uma neutralidade impossível ao homem. Como se fosse possível



ao homem possuir uma neutralidade diante de qualquer assunto. Assim, muitos ataques à área educacional se dão com discursos sobre temas sensíveis a uma sociedade bastante amedrontada por essas pautas e pela implementação de políticas educacionais que visam controlar o currículo. Desde a saída de Dilma Rousseff do poder, em 2016, num golpe jurídico-parlamentar¹, dia a dia foram implementadas reformas, emendas constitucionais e afins no sentido de deixar a educação pública sob um rígido controle do Estado (MATTOS, 2016).

A centralização curricular de maneira apressada denota o controle do governo federal sobre as escolas públicas, formulando projetos destoantes dos anseios do professorado. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e o Novo Ensino Médio, por meio de medida provisória nº 746/2016, ambos em caráter urgente no governo Temer, mesmo sob resistência, é registro de uma nova forma de governar, atravessando discussões existentes acerca de políticas curriculares e o Plano Nacional de Educação 2014-2024² (COSTA e SILVA, 2019). No

ensino superior, nas universidades federais e nos institutos federais, esse controle tem sido exercido pelos cortes de investimentos no sentido de precarizar o funcionamento dessas instituições sob o pretexto de falta de verbas, cometendo injúrias contra professores e estudantes.

Conservadorismo e Educação:

Em tempos de conservadorismo exacerbado, onde se ressaltam valores moralistas (mesmo que por pura hipocrisia), a Educação torna-se fatalmente um espaço desconfortável para os senhores que se dizem do bem. Sua alegação: alguns temas poderão acabar com a doçura e inocência dos alunos, vistos como seres incapazes de discernimento. Defende-se a infância com muito ardor. Evidentemente, a infância escolar. Da infância da vulnerabilidade social pouco se diz. De tempos em tempos, têm se levantado polêmicas sobre fatos que são criados e, muitas vezes, não correspondem à realidade. No período eleitoral, por

exemplo, se propagou a ideia de que as escolas públicas teriam o *kit gay*³ e que esse material acabaria com a infância de crianças a partir dos 6 anos de idade.

A Educação tem uma função social das mais importantes: transmitir conhecimentos que são caros ao convívio e ao desenvolvimento do homem. Fatalmente, torna-se o centro das atenções quando se trata de controlar a população de alguma forma. Foucault (2004), em sua famosa obra “Vigiar e punir”, mostra como a coerção⁴ é um dos principais elementos da escola, que, em muitos aspectos, assemelha-se às prisões, tendo uma função muito ligada a disciplinar os corpos que aí estão, para que docilmente recebam as ordens e imposições de superiores hierárquicos, de maneira que, muitas vezes, há na escola uma violência simbólica. As regras, as posturas, os códigos são utilizados para moldar o aluno, de modo que a sua criatividade muitas vezes fica reduzida. O aluno passa a ser um sujeito cuja função é responder aos comandos e ele não é visto como uma pessoa passível de pensamento, que questiona, reflete, tem vontades.

A Educação tem uma função social das mais importantes: transmitir conhecimentos que são caros ao convívio e ao desenvolvimento do homem.

As escolas e as prisões, segundo Foucault (2004), são espaços muito semelhantes, pois o objetivo de ambas é o mesmo: visam preparar o sujeito para o convívio considerado adequado em sociedade. Enquanto o aluno aprende na escola o conhecimento formal que lhe garantirá a vida e a sobrevivência em sociedade no tocante ao mundo do trabalho, o prisioneiro tem na punição a oportunidade de reaprender a se portar na sociedade, com o objetivo de se integrar novamente no convívio social e voltar, inclusive, ao mundo do trabalho. A escola é a socialização. A prisão é a ressocialização. Quando cresce a onda conservadora em um país, é sempre pela porta da Educação que se adentra a um espaço que sensibiliza grande parte da população (que compõe o eleitorado).

Apelar para o que acontece nos espaços de formação – e, principalmente, com relação à moral coletiva – é uma tática que, normalmente, dá certo. Apesar

de toda a desvalorização e das dificuldades educacionais, é a escola ou a universidade um ambiente bastante sensível. Como um templo, em que se tem certo tipo de comportamento e reverência, nos institutos de educação, se prevê a mesma coisa. Ou seja, quando se diz que no ambiente escolar algo está saindo da normalidade do senso comum, há um desespero que leva à polêmica e a uma repercussão acalorada por conta do medo infundado de uma perversão generalizada dos filhos e demais entes queridos.

Essa postura não é propriamente uma novidade histórica. Tem sido assim há muito tempo. A China, em seu período áureo de expansão do budismo⁵, em torno do século VIII, sob o governo da dinastia Tang (período em que os mosteiros eram centros de educação, difusores do conhecimento, com enormes bibliotecas que contribuíam para uma consciência livre das amarras da sociedade da época), constituiu os líderes budistas em inimigos do Estado, que não só retirou da religião o seu status de oficial do Estado como promoveu uma perseguição implacável contra os budistas. Em 845, foi decretado o confisco dos bens patrimoniais da religião oriental e instituída uma perseguição ferrenha aos monges, que foram obrigados a voltar à vida civil em sua totalidade. O governo os acusava, entre outras coisas, de enfraquecimento moral e econômico da China. Um argumento forte e que facilmente atinge os seus objetivos (CARDOSO, 1997).

A Educação chinesa, obviamente, ficou enfraquecida, pois perdeu as bases e boa parte de sua estrutura. Os mosteiros foram confiscados e tornaram-se prédios públicos. Aos antigos religiosos, restou tomar parte da vida civil, com todas as suas obrigações, e lamentar o retrocesso sofrido. O Estado impunha a sua autoridade à sociedade, ao mesmo tempo em que fechava os centros do saber. Os textos sobre o período mostram que o combate à religião budista, na realidade, era um combate ao desenvolvimento da Educação (CARDOSO, 1997). Se no período das dinastias chinesas foi assim, não é difícil entender os motivos que levam governos autoritários contemporâneos a perseguirem a Educação⁶ através das próprias políticas públicas que precarizam ao invés de dar qualidade a essa área tão fundamental (CÁSSIO, 2019).

O contexto atual

É evidente que no momento atual os mecanismos são muito mais sofisticados e sutis para impor um projeto político oficial de controle sobre a Educação, sobretudo sobre a escola pública, que é a mais afetada pelas mudanças, por ser ela a abrigar a maior parte da população⁷, principalmente a pobre e periférica. Esses ataques surgem através de temas que passam a ser vistos como impróprios, em discursos carregados de moralismo. Os ataques à Educação na esfera federal vêm embalados cosmeticamente com falas aparentemente bem intencionadas, onde são escolhidas palavras muito rebuscadas e projetos com uma aparência nobre. A um olhar menos atento, pode soar mesmo como uma preocupação ou um cuidado.

Apelando para a ingenuidade, a infância, a proteção aos filhos e netos e ao cuidado que se deve ter com os pequeninos, esses discursos facilmente ecoam entre pessoas que realmente têm um cuidado com a infância, mas não refletem sobre a intencionalidade de quem inflama esses discursos de maneira proposital. Quem possui uma ligação afetiva com crianças torna-se presa fácil para quem tem um projeto de poder pautado em bravatas. Afinal, quem não quer proteger a infância?

Porém, aos olhos de quem se interessa por Educação, é visível e notório que a intencionalidade tem sido desconstruir os avanços conquistados nos últimos anos e promover um controle que possibilite ao governo federal conter ideologias contrárias e o livre pensamento que pode ser muito perigoso para a manutenção do poder. Isso explica com clareza o sucateamento do ensino público federal, sobretudo na educação básica, em que a maioria da população brasileira estuda. A educação básica é a menina dos olhos de governos autoritários, pois grande parte do eleitorado brasileiro passa pelos bancos escolares dessas instituições mais modestas. A maioria da força produtiva do país é formada pela escola pública. Isso não significa dizer que o ensino superior esteja em melhor condição, pois tem sido tão atacado quanto o ensino básico, seja com cortes financeiros, seja com declarações de membros do governo que elegeram a área como inimiga.

A importância de manter o controle sobre a escola

pública reside no fato de que apelar para a qualidade da Educação é uma bandeira que rende muitos votos em período eleitoral, porém, ao fazê-lo, os governos formam críticos e possíveis opositores. Ter isso em mente é fundamental para entender os projetos que levam a Educação ao retrocesso e à regressão, através de políticas públicas insuficientes para qualificar o setor, seja no tocante ao incentivo para a formação de pessoal, salários e planos de carreira atrativos ou mesmo na infraestrutura e no funcionamento em geral. O sucateamento no setor ocorre devido à falta de investimento, dando a impressão de que gestores públicos sabotam as pastas sobre as quais detêm o poder, objetivando conter ideologicamente o setor ou mesmo favorecer parcerias público-privadas.

A ineficiência produzida remete e reproduz a ideia de que o Estado é incapaz de gerir as escolas públicas; por outro lado, o setor privado teria condições de promover com eficácia a gestão do bem público, já que, na lógica do mercado, o trabalho por metas e

Apelando para a ingenuidade, a infância, a proteção aos filhos e netos e ao cuidado que se deve ter com os pequeninos, esses discursos facilmente ecoam entre pessoas que realmente têm um cuidado com a infância, mas não refletem sobre a intencionalidade de quem inflama esses discursos de maneira proposital. Quem possui uma ligação afetiva com crianças torna-se presa fácil para quem tem um projeto de poder pautado em bravatas. Afinal, quem não quer proteger a infância?

avaliações são inerentes a seu modo de operar. Esta visão promove acesso ao setor privado, dando acesso a empresas para explorarem economicamente a Educação, em “parcerias” que vão da terceirização de serviços (como limpeza e alimentação) à implantação de projetos educacionais para as redes de ensino, formação de pessoal e a inserção na esfera pública de institutos educacionais que visam obter lucro mercadológico no setor público com métodos mirabolantes de resultados avaliativos que levam em conta tudo, menos a realidade educacional.

Para Bourdieu e Passeron⁸ (1994), uma das bases fundamentais para o sucesso ou o fracasso escolar

reside no capital cultural do indivíduo que depende muito da sua origem social e familiar e tem muito a ver com o sentido (ou não) que a educação formal fará em sua vida de maneira objetiva. Como um banco, os indivíduos reservam as experiências culturais que trazem desde o berço e utilizam as reservas que possuem ao longo do seu desenvolvimento escolar ou acadêmico. Isso, por si só, já explica a lacuna existente entre os estudantes em geral, onde, para alguns, o saber científico e cultural é algo natural, aprendido no seu cotidiano familiar, enquanto para outros, é uma conquista obtida com árduo trabalho. O gosto e o bom gosto, que, para uns, já vem da educação paterna/materna, acompanhado do saber fazer – e, portanto, de uma vivência natural e cotidiana –, para outros estudantes, é uma construção tardia. Em outras palavras, uma desvantagem, pois, ao ingressarem juntos na vida acadêmica, alguns estudantes possuem um capital a mais, com toda a rentabilidade e as vantagens do acúmulo, juntamente com o que isso possa significar.

O controle sobre o que pode ou não ser ensinado favorece aos poderosos, que excluem certos conhecimentos dos currículos escolares para que uma parcela da sociedade não tenha contato com saberes que podem abrir a mente desses indivíduos a um pensamento crítico. O fato de o projeto educacional ser comum para todos já, é por si só, de grande desvantagem para muitos alunos, pois alguns indivíduos já possuem larga vantagem no quesito capital cultural.

Deste modo, o controle sobre o que pode ou não ser ensinado favorece aos poderosos, que excluem certos conhecimentos dos currículos escolares para que uma parcela da sociedade não tenha contato com saberes que podem abrir a mente desses indivíduos a um pensamento crítico. O fato de o projeto educacional ser comum para todos já é, por si só, de grande desvantagem para muitos alunos, pois alguns indivíduos já possuem larga vantagem no quesito capital cultural. Sendo assim, os detentores de um capital cultural maior irão progredir mais rapidamente e, ao longo de seu percurso escolar, obterão mais sucesso; conseqüentemente, terão melhores oportunidades

na vida. As desigualdades na educação são um fato. Quando se reduz o ensino noturno ou se constrói projetos educacionais que privilegiam o atendimento de alguns alunos (como no caso da Educação de Tempo Integral⁹), vê-se claramente que o objetivo não é garantir uma oportunidade igual para todos os estudantes.

Na teoria bourdieusiana, a Educação era o espaço da reprodução do sucesso escolar e formação dos pais, ficando bem evidente que os alunos teriam uma limitação bem clara: somente avançariam até o limite alcançado por seus pais. Hoje, esse espaço vem sendo ressignificado, já não dá pra afirmar que a escola reproduz o meio, como afirmou Bourdieu na década de 1970. Os tempos são outros, no entanto, pôde-se afirmar que a Educação é o espaço das desigualdades e isso tem a ver com um projeto político de poder. Ora, se a escola é o espaço onde se ensina às novas gerações conhecimentos considerados vitais para a perpetuação da sociedade sob vários aspectos, nada mais natural que o que se ensina às novas gerações seja de interesse de grupos políticos e que isso esteja atrelado ao projeto de poder desses grupos para manter a hegemonia.

Hursh (2016)¹⁰, ao apresentar a dinâmica da escola pública dos Estados Unidos, faz uma prévia do possível desenrolar das políticas públicas neoliberais. O autor inicia seu livro afirmando que, no futuro, a educação será cada vez menos pública; os alunos, professores e conselhos escolares terão menor influência nas decisões políticas do que o setor privado, ou seja, a política será realizada por entidades não eleitas. Esta afirmação é baseada no contexto americano e na realidade da rede de ensino pública de Nova York.

O uso de conceitos de mercado – como eficiência, metas e avaliação constante – produz uma competição dentro da rede educacional. Seria natural e viável que as escolas compitam entre si por estudantes, o que justificaria a utilização de testes padronizados que permitam obter dados “objetivos” sobre a qualidade das escolas. As avaliações externas não só evidenciam as desigualdades entre as escolas, mas instauram novas formas de desigualdade. Condicionar verbas e até mesmo a carreira docente às avaliações externas abriu espaço para a privatização da gestão

escolar e até mesmo de escolas em todos os âmbitos.

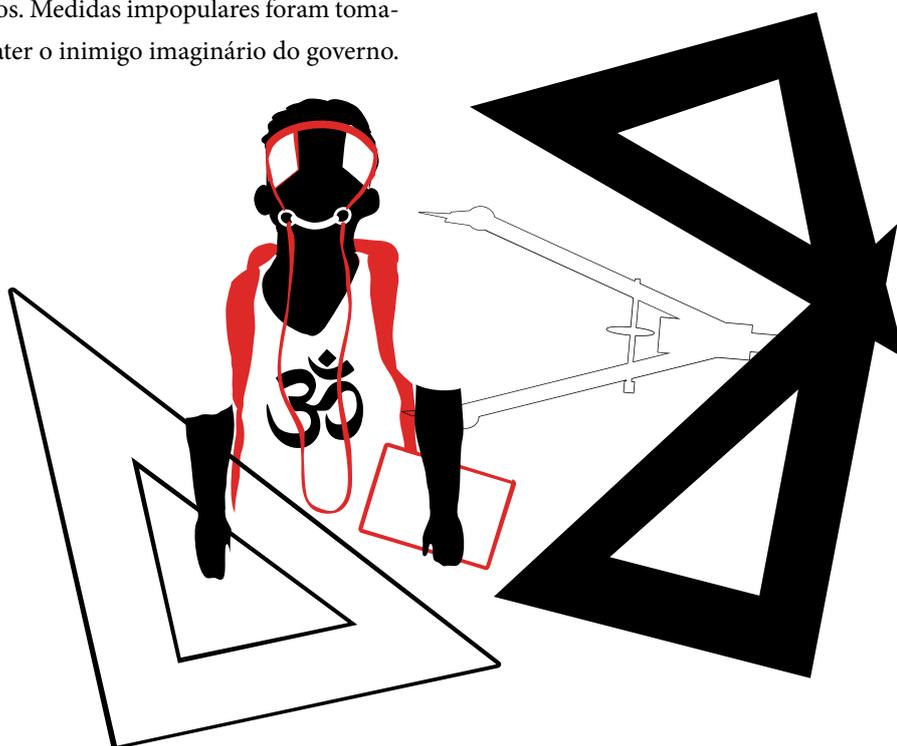
A política educacional americana é intimamente relacionada com atores poderosos e ricos – como a Fundação Bill Gates, Fundação Walton, Pearson e a Teach for America –, que, apesar de soarem como interessados em melhorar a Educação sem receber nada em troca, adquirem lucros imensos com o sistema educacional, atuando como formadores de professores e produtores de material didático¹¹, entre outras coisas (LAVAL, 2019). O espírito empresarial na Educação surge com contornos de modernização, sob a forma de reformas que prometem maior eficiência nos gastos públicos.

Contudo, para Laval (2019), quando o Estado se retira das obrigações sobre a escola e abrem-se espaços para intervenção de outros setores, o aumento das desigualdades é sentido. Ora, uma escola com boa avaliação irá receber mais financiamento externo, já a escola com baixas avaliações permanece sem os devidos investimentos, aumentando as diferenças em uma mesma rede de ensino.

Desde a ascensão ao poder de grupos reacionários através do golpe de 2016, a educação e a cultura vêm sendo cotidianamente alvo de inúmeros ataques por parte desses grupos. Isso se refletiu em uma série de medidas por parte dos governos Temer e Bolsonaro, que enfraqueceram as áreas com o objetivo claro de dismantelar suas estruturas e promover um retrocesso, com a finalidade de controlar grupos ideologicamente contrários. Medidas impopulares foram tomadas para combater o inimigo imaginário do governo.

Repentinamente, artistas, professores, alunos, conteúdos escolares e exposições artísticas passaram a ser vistos como inimigos do Estado e, como tal, foram combatidos com a força e os rigores da lei. Em pouco tempo, protestos, redes sociais e a opinião pública começaram a combatê-los vivamente. Não foi difícil para o governo impopular de Michel Temer aprovar a PEC dos gastos, que impôs o congelamento por 20 anos com gastos em saúde e educação, precarizando ainda mais áreas já tão sensíveis e necessitadas. A seguir, veio a Reforma do Ensino Médio, que pretende promover uma mudança estrutural na formação mediana dos estudos escolares.

A BNCC e o novo Ensino Médio, propostas aprovadas com o discurso de equidade ao se definir habilidades e competências bases para todas as escolas, e itinerários educacionais diversificados não instauraram, de fato, segurança quanto à igualdade educacional. Definir conteúdos mínimos abre espaço para que escolas mais privilegiadas continuem sendo privilegiadas, já que não deixaram de oferecer conteúdos das exatas e humanas, podendo inclusive aprofundar. Já escolas mais vulneráveis, que não possuem o mesmo acesso à infraestrutura e equipamentos culturais, terão ainda menos conteúdos a serem trabalhados, aumentando a desigualdade já existente. Em teoria, as bases serão as mesmas, mas o poder continuará pendendo para o lado dos afortunados.



Com a chegada do governo de extrema-direita ao poder, evidentemente, os ataques têm sido cada vez maiores em danos e em profundidade. Primeiro, com a retirada do Ministério da Cultura; depois, com a escolha de um ministro colombiano – o senhor Velez Rodrigues, que, em poucos meses de ministério, deu declarações polêmicas e deixou claro que estaria na pasta para combater as ideologias contrárias e não para promover os avanços necessários. O ministro foi demitido e, em seu lugar, Abraham Weintraub assumiu a pasta com falas infelizes que demonstram a clara intenção do governo em promover o fracasso da educação.

O ministro, que é professor da Unifesp, repetidas vezes ataca os colegas do magistério e boicota a pasta. Promoveu o bloqueio das verbas e cortou bolsas de estudos de estudantes¹² em todas as modalidades de ensino. Com discursos muito inadequados e falas com conteúdo a se lamentar, o ministro deixou claro em diversos momentos sua ideologia enquanto perseguiu a ideologia alheia. Recentemente, ao defender o Ensino Técnico, Weintraub¹³, em mais uma de suas declarações públicas repletas de polêmicas, disse que tem doutores desempregados e que encanadores não ficam sem emprego. Na sua argumentação falaciosa, obviamente, ele desconsidera o universo de quase 13 milhões¹⁴ de brasileiros desempregados e o grande número de pessoas que estão na informalidade. Certamente, há, entre essas pessoas, profissionais de todas as áreas, de todas as modalidades de ensino, inclusive.

Paulo Freire foi eleito então um inimigo do Estado, por conta dos seus estudos e pesquisas em Educação: o intelectual brasileiro tem sido constantemente atacado por setores conservadores, sendo acusado de ser comunista. A esses setores não interessa o fato de o intelectual brasileiro ser uma referência mundial em Educação. As acusações à sua memória o tornam um inimigo imaginário, posto que, em suas falas contrárias ao intelectual brasileiro que morreu em 1997, os argumentos utilizados não têm uma base concreta. Em uma alusão às teorias paulofreireanas, as falácias são uma prática recorrente nessas acusações estapafúrdias, como salienta o almanaque feito em 2005 em sua homenagem pelo governo federal da época (DIAB, 2005).

Considerações finais

Diante de todo o exposto, fica evidente que os ataques promovidos à Educação têm uma intencionalidade bastante clara e estão atrelados a um projeto de poder. No jogo de forças políticas, a Educação é um alvo dos grupos conservadores que enxergam no acesso e continuidade escolar um entrave aos seus planos de permanência no poder, pois, estudando em profundidade, os indivíduos tendem a questionar e a criticar os poderosos.

Isso não é novidade para os estudiosos que têm ao seu dispor diversos exemplos de como a Educação incomoda o sistema vigente. Na China, no período da Dinastia Tang, quando o budismo promoveu um florescimento educacional importante, ele foi perseguido e a educação sofreu um grande retrocesso (CARDOSO, 1997). No Brasil atual, o retrocesso tem sido promovido por políticas públicas insuficientes, que, desde o golpe de 2016, têm atacado o ensino público de muitas formas. A escola não é uma empresa; é fonte de conhecimento, de socialização e formação de cidadania. As universidades públicas que tanto contribuem para o progresso científico têm sido sabotadas pelo próprio Ministério da Educação, que, ao longo de 2019, retirou suas verbas e promoveu ataques aos estudantes e professores em atitudes lamentáveis protagonizadas por quem deveria gerir com responsabilidade esta pasta tão importante. **US**

notas

1. MATTOS, Hebe (org.). *Historiadores pela Democracia. O golpe de 2016: a força do passado*. Ed. Alameda. São Paulo, 2016. Livro que analisa os antecedentes e o contexto da saída do poder da presidente que sofreu um *impeachment* em 2016, que, na análise de especialistas, tratou-se de um golpe jurídico-parlamentar.

2. COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo de Almeida. *Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional*. Rev. Bras. Educ. v. 24, Rio de Janeiro, 2019. O texto mostra como a Base Comum Curricular é um agente de precarização da Educação. Ataca o que deveria proteger: o ensino.

3. A respeito das *fake news* nas eleições de 2018: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml> O então candidato Jair Bolsonaro disse em rede nacional que havia nas escolas públicas tal material, mencionando o livro *Aparelho Sexual e Cia*. Rapidamente, as *fake news* sobre o assunto se difundiram pelo país, favorecendo o candidato na disputa eleitoral de 2018. O *kit gay* é uma distorção do projeto Escola sem Homofobia, implementado pelo MEC em 2004, quando Fernando Haddad sequer era ministro da Educação do governo Lula.

4. FOUCAUT, Michel. *Vigiar e punir*. O autor se refere aos procedimentos adotados nas escolas no que diz respeito à postura de alunos e professores, estrutura física e a maneira como o conhecimento é ensinado, sempre numa relação disciplinar e que prevê que os alunos devem se comportar de determinado modo para receber a transmissão do conhecimento de maneira passiva. Aos indisciplinados cabem as punições. Neste sentido, escolas e prisões são muito semelhantes. Enquanto uma educa, a outra reeduca. Essa obra é bastante significativa porque desnuda o funcionamento das instituições de maneira bastante objetiva sob a ótica da coerção que gera a coesão social. Para Foucaut, as atitudes que os indivíduos tomam na sociedade não se dão por simpatia mútua, mas por medo da punição aplicada a quem não age de acordo com o que se espera.

5. CARDOSO, Ciro Flamarion. *Antiguidade oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1997. Quando os budistas passaram a difundir a cultura e a educação nos templos e o povo começou a ficar mais escolarizado na China, a religião passou a ser combatida pelo governo central através de um discurso moral que perseguiu os budistas até reduzir os religiosos a uma vida civil. Os templos foram transformados em prédios públicos.

6. *Em Educação contra a Barbárie – na atualidade, a perseguição à Educação se dá através de reformas, padronização curricular, financiamento, parcerias com o setor privado e discussões como o homescholling*. O livro organizado pelo Prof. Dr. Fernando Cássio, da UFABC, traz diversos especialistas discutindo, sob diversos prismas, o direito à Educação e a perseguição aos professores e às escolas, como se elas representassem um perigo à sociedade.

7. Dados oficiais sobre os estudantes das escolas públicas. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>. Segundo o último levantamento, mais de 73% da população estuda na escola pública no ensino básico. Acesso em: 23 out. 2019.

8. BORDIEU, Pierre. *Os herdeiros e a reprodução*. Para o sociólogo, a Educação tem como função reproduzir as origens e as desigualdades educacionais que depois vão se refletir socialmente. Assim, os filhos tendem a repetir o sucesso e o fracasso de seus pais.

9. Nesse artigo de opinião, é feita uma reflexão sobre as desigualdades educacionais. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/ensino-de-tempo-integral-e-a-inducao-de-desigualdades-educacionais-em-sp/>. Acesso em: 30 out. 2019.

10. Em um estudo sobre as escolas americanas, discorre sobre as escolas e a sua divisão em torno da competitividade da estrutura e da dinâmica das políticas educacionais daquele país, em que há professores e alunos de segunda classe.

notas

11. LAVAL, Cristhian. O pesquisador demonstra a intencionalidade que há em projetos que levam as escolas à competição. Na verdade, o que se busca não é qualificar a Educação e sim abrir a possibilidade de interferência externa com objetivos outros e não propriamente promover o aprendizado dos indivíduos. A lógica mercadológica na escola é perversa.

12. Ao ser empossado no cargo, o ministro, sob a alegação de “balbúrdia”, promoveu o bloqueio de recursos para as universidades e institutos federais. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/novo-bloqueio-atinge-r-348-milhoes-da-educacao,8365f1a903f1e70f731ef8df5f540243edy0r7w9.html>. Acesso em 30 out. 2019.

13. Ministro da educação dá declaração polêmica para defender a importância do Ensino Técnico. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/10/07/esta-cheio-de-doutor-sem-emprego-mas-e-dificil-um-encanador-em-fila-do-bolsa-familia-diz-weintraub-ao-defender-ensino-tecnico.ghtml>. Acesso em 30 out. 2019.

14. Estimativa de desempregados no país. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/08/30/internas_economia,779944/taxa-volta-a-cair-mas-desemprego-atinge-12-6-milhoes-de-brasileiros.shtml. Acesso em 30 out. 2019.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros e a reprodução**. Os estudantes e a cultura. Santa Catarina: Editora UFSC, 1964.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Antiguidade oriental**: política e religião. São Paulo: Contexto, 1997.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pelo direito de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo de Almeida. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Rev. Bras. Educ.**, v. 24, Rio de Janeiro, 2019.

DIAB, Flávia. **Paulo Freire**: Educar para transformar - Almanaque Histórico. Brasília: Ed. Mercado Cultural, 2005.

HURSH, David. The end of public schools: The corporate reform agenda to privatize education. New York: **Routledge**, 2016.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LAVAL, Christhan. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATTOS, Hebe. **Historiadores pela Democracia**. O golpe de 2016: a força do passado. São Paulo: Ed. Alameda, 2016.

referências

Docência reflexiva: a educação em tempos mutantes

Ailton Luiz Camargo

Mestre em História Social - Universidade de São Paulo (USP)

E-mail: professor.ailtoncamargo@gmail.com

Resumo: O século XXI vive um contexto dinâmico de transitoriedade, marcado pelo avanço da tecnologia em um mundo onde todos acabam, de alguma forma, direta ou indiretamente, sendo atingidos. Neste sentido, o artigo busca incentivar a reflexão sobre a educação e a tecnologia em um viés histórico na era contemporânea, analisando o papel do professor diante das novas metodologias educacionais, bem como da sua profissão no panorama atual, verificado a partir do conceito de contexto social mutante de Philippe Perrenoud e de educação bancária de Paulo Freire. Dentro da perspectiva deste debate coloca-se a necessidade de repensar a relação entre as universidades e as escolas do ensino regular, bem como da relação da produção de conhecimento e a sociedade em geral.

Palavras-chave: Educação. Docência e Tecnologia.

Introdução

[...] a modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo.
(PERRENOUD, 2002, p. 189)

A transformação é um tema constantemente debatido na sociedade. Entender este processo e seu impacto dentro da teia social sugere a análise de inúmeras variáveis, nas diversas áreas do conhecimento, o que torna tal tarefa um esforço

complexo e multifacetado e exige a manutenção de um debate sempre ativo, nos mais distintos meios, a fim de alcançar o máximo possível de pessoas. Trata-se do esforço de cumprir o papel social destinado aos intelectuais espalhados especialmente pelas universidades do país. Desse modo, pode-se afirmar categoricamente ser este um pressuposto de todo o trabalho científico, não apenas público, mas



também privado, pois não se pode negligenciar a responsabilidade de todos com a sociedade em geral.

Neste sentido, o presente artigo propõe a reflexão sobre o papel do professor, intelectual por ofício essencial e, inevitavelmente, da escola diante do que Philippe Perrenoud (2002) chamou de “contextos sociais mutantes” em seu livro *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*, dialogando com a noção de educação bancária instigada pela obra de Paulo Freire (2005), sem, contudo, tentar esgotar a amplitude do tema, mas contribuir com a discussão.

O século XXI carrega em si suas contradições historicamente construídas, seja nos seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais – dentre elas são temas recorrentes a sustentabilidade, a

globalização, os problemas sociais e a tecnologia (especialmente a ligada ao mundo virtual, como a internet). Evidente que a lista pode ser discutida e alterada, mas dificilmente esses assuntos seriam ignorados.

Dentro dos temas assinalados, nos deparamos com uma realidade transitória, marcada especialmente pelos avanços tecnológicos; transitoriedade essa que sugere uma reflexão sobre o seu ponto de partida, o percurso feito até o momento e, por fim, algumas meras especulações acerca do seu resultado final, que não é objeto de análise aprofundada neste artigo. A condição atual é justamente o estado de transitoriedade, seu status *mutante*, segundo Perrenoud. Para compreendê-la melhor, iniciemos com alguns apontamentos do panorama histórico

em que a tecnologia e a educação se inserem como eixo de análise.

Admita-se como ponto inicial o fim do século XVIII na Inglaterra, palco da Revolução Industrial, a qual juntamente com a Revolução Francesa, no mesmo período, inauguram o que os historiadores convencionaram chamar de era contemporânea, recorte temporal desta análise. O modelo industrial inaugurado naquele momento, principalmente no setor têxtil, acabou por afetar de maneira estrutural, como pressupõe o conceito de revolução, a economia, a política e a sociedade como um todo e seu impacto pode ser claramente sentido nas relações estabelecidas desde então entre trabalhadores e proprietários, o proletariado e os donos dos meios de produção capitalista. Os avanços tecnológicos não puderam mais ser contidos. A ciência, a religião, a política e outros setores tiveram que se render a esta nova realidade: a modernidade é, em essência, um estado de transição pautada em grande parte pela tecnologia e seus usos. Desse modo, está na relevância histórica deste momento a justificativa para a escolha do ponto inicial desta análise.

A industrialização interferiu diretamente na criação de um novo modelo de ensino com uma metodologia que deu origem ao modelo tradicional utilizado desde então, o qual pode ser encontrado na imensa maioria das escolas e das universidades atuais no Brasil, facilmente identificado pelo formato da sala de aula com carteiras enfileiradas diante da mesa do professor e da lousa.

O setor produtivo destas indústrias avançou com os princípios do fordismo e do taylorismo e as linhas de produção entraram de vez no imaginário conceitual do trabalho, o que significa ter sido esta a condição necessária para sua realização eficiente. A educação não seria poupada por esta nova condição. As escolas e seus sistemas de ensino precisavam dar conta da demanda que vinha das fábricas, era preciso formar um trabalhador antes de tudo. O ensino passou a ser padronizado: nas salas de aula, crianças enfileiradas seguindo ordens e assimilando passivamente o conhecimento do professor, sem

qualquer caráter crítico ou reflexivo, pois este aspecto era um privilégio apenas dos mais ricos.

A industrialização interferiu diretamente na criação de um novo modelo de ensino com uma metodologia que deu origem ao modelo tradicional utilizado desde então, o qual pode ser encontrado na imensa maioria das escolas e das universidades atuais no Brasil, facilmente identificado pelo formato da sala de aula com carteiras enfileiradas diante da mesa do professor e da lousa.

O marco inicial diz muito sobre a interferência dos interesses econômicos sobre a educação desde aquele período, porém, não se pretende com esta afirmação reduzir a sua importância. O trabalho é um fator crucial para a sobrevivência da vida humana, entretanto, esta não é a função central e unívoca do ensino atualmente, tendo em vista o modelo nascido da industrialização não diminuir a distância social entre os mais pobres e os mais ricos, especialmente nos anos que se seguiram à Revolução. Assim, admite-se a formação do cidadão juntamente ao trabalhador como papel constitucional e inegociável da educação e, portanto, da escola, para a continuação desta reflexão.

Bernard Charlot, na mesma linha teórica, ao abordar a relação social com o saber, em seu livro *Da relação com o saber*, manifesta preocupação similar ao afirmar “Queria lembrar, por fim, que “o mundo”, “eu” e “o outro” não são meras entidades. “O mundo” é aquele em que a criança vive: um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém” etc. (...). Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 73).

O percurso histórico do mundo ocidental, ao longo dos séculos XIX e XX, trouxe novos contextos em diferentes fatores históricos que influenciaram a educação, passando por ditaduras, guerras e novas descobertas, as quais permitiram maior espaço para

a crítica e a reflexão na sala de aula, começando a alterar o próprio ambiente escolar onde passou-se a ouvir a voz dos alunos.

Ademais, a escola pertence ao todo social. Ela jamais poderá se render a grupos ou partidos, pois não pode mudar suas finalidades primordiais diante de quaisquer circunstâncias. Como aponta Perrenoud, “a escola deve ser um *oásis*, que continua a funcionar mesmo nas circunstâncias mais graves, como guerras ou crises econômicas importantes. Ainda que não seja um santuário, ela continua sendo um espaço cujo *status* protegido é reconhecido. Quando a violência urbana ou a repressão policial irrompe nas escolas, as mentes espirituais sentem-se chocadas” (PERRENOUD, 2002, p. 190).

Não se pode ignorar a porosidade entre os muros da escola e a sociedade ao seu redor; ambos pertencem a um sistema em que as transformações sociais sempre afetam os dois lados. Desse modo, é notória a evolução do ambiente social para alunos e professores, juntamente com toda a instituição escolar. A escola perdeu o papel hegemônico na transmissão das informações, surgiram outras fontes mais atrativas voltadas ao acesso da maioria, assim como a internet. Isso faz com que os estudantes cheguem à escola com experiências significativas, que podem auxiliar no processo educativo.

Dessa forma, mais do que transmitir informação, a função educativa da escola passou a ser a de orientar a construção do conhecimento a partir dessas informações, instigando as críticas inclusive ao próprio contexto social. A escola não está isolada ou blindada do desenvolvimento econômico, político ou social, todavia também não pode ser refém destes fatores.

Moacir Gadotti, em seu livro *Educação e poder*, denuncia a existência de um sistema interessado e capaz de ordenar as práticas filosóficas e pedagógicas do ensino em geral para responder às demandas geradas pelo capitalismo. Trata-se da precarização da formação política dos cidadãos, com vistas a engendrar uma multidão de trabalhadores alienados e disciplinados programada para alcançar as exigências do mercado e abastecer as linhas de produção.

A supressão do ensino de filosofia e das ciências sociais está na ordem das coisas da

rentabilização capitalista. Toda pesquisa e todo o sistema escolar capitalista precisam estar atrelados ao capital. Neste sistema, a filosofia e as ciências sociais não são apenas inúteis, mas igualmente subversivas. Daí, portanto, a necessidade de suprimi-las paulatinamente, “lenta e gradualmente” (GADOTTI, 2003, p. 25).

O boicote e o desmonte das ciências humanas e da pesquisa científica, almejado por políticos e governos ao redor do mundo e, ao longo da história, está na ordem do dia, com exemplos encontrados facilmente em uma pesquisa simples nos noticiários e nos diversos meios de comunicações atuais. O ataque à prática docente e a interferência nos temas abordados em ambientes escolares, ainda que não seja um privilégio do século XXI, não pode deixar de ser observado atualmente, dentro de um processo mais amplo de precarização do trabalho e do ensino em geral.

Não se pode ignorar a porosidade entre os muros da escola e a sociedade ao seu redor, ambos pertencem a um sistema em que as transformações sociais sempre afetam os dois lados. Desse modo, é notória a evolução do ambiente social para alunos e professores, juntamente com toda a instituição escolar. A escola perdeu o papel hegemônico na transmissão das informações, surgiram outras fontes mais atrativas voltadas ao acesso da maioria, assim como a internet.

Na edição número 64 da revista *Universidade e Sociedade*, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, os professores Rubens Barbosa de Camargo e César Augusto Minto, em artigo intitulado “Escola sem partido?”, denunciam como este pretense movimento, que ganhou força no Brasil após as manifestações de 2013, contraria os princípios democráticos constitucionais do país sem embasamento jurídico ou filosófico e representa um verdadeiro retrocesso na educação.

As propostas do Escola sem Partido, apontadas no mesmo artigo, denotam um contexto mais amplo de subjugação da educação aos interesses políticos e

econômicos, especialmente quanto ao interesse sobre o fundo público, formado pelos valores arrecadados nos impostos pagos pelos brasileiros e utilizado para garantir os direitos sociais previstos na Constituição de 1988, como saúde e educação. Os interesses representados por propostas como a do Escola sem Partido configuram um processo ruidoso de mercantilização do ensino, com vistas à privatização da educação pública.

De fato, retomando o percurso histórico, a tecnologia teve um grande desenvolvimento no século XIX, com o avanço da industrialização. Com a denominada Segunda Revolução Industrial e suas novas fontes de energia, petróleo e eletricidade, continuando no século XX com os computadores, os avanços passaram a ditar o ritmo de vida das sociedades, mudanças foram notadas no mundo do trabalho, novas profissões surgiram e muitas deixaram de existir ou já tiveram seu fim diagnosticado. No século XXI, por exemplo, uma mesma sala pode conter várias mesas e, em cada uma delas, uma empresa diferente, as *startups*. Ademais, o trabalho colaborativo e interdependente recebeu maior importância e o perfil de alguns profissionais foram redesenhados para uma nova realidade econômica, onde políticas de flexibilização da legislação trabalhista ganham destaque junto à redução dos direitos adquiridos pelos trabalhadores, trazendo notório prejuízo à educação no país.

Os novos formatos de negócios e da indústria no século XXI trazem uma nova expectativa da escola, afinal, a formação do trabalhador, tal como era priorizada após o advento da indústria inglesa no século XVIII, volta a ganhar fôlego nos debates educacionais do país. Livros com novas metodologias de educação, com propostas de aplicativos ou plataformas, têm, cada vez mais, ganhado as prateleiras das livrarias (como o Ensino Híbrido e a Metodologia Maker, entre outras). Formações de professores e produções de materiais são incentivadas para dar conta do contexto mutante vivido em meio à dinâmica transitória do século XXI.

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (BACICH; MORAN, 2018, p. 4).

Nota-se claramente a necessidade constante de pensar novas formas de ensinar e aprender e que a tecnologia tem sim papel fundamental para ajudar neste processo. As metodologias ativas tendem a destacar-se neste cenário e, de fato, fortalecer o trabalho pedagógico realizado, seja nas escolas de ensino fundamental e médio, seja nas universidades; entretanto, ainda que a metodologia de ensino precise ser objeto de estudo, a solução para os problemas da educação no país não está na mercantilização do ensino e na precarização da docência. O professor precisa refletir sobre sua prática para determinar em que medida deve ressignificar-se ou não diante dessas tendências, mas isso de forma profundamente crítica, abrindo um debate o mais amplo possível sobre o tema da educação, a fim de alcançar o aluno e a sociedade em geral.

Docência como processo reflexivo

O homem é aquele que admira o mundo, suas respostas aos desafios modificam-se conforme o seu espírito; sua ação contém, inseparavelmente, a ação e a reflexão. Partindo da ideia deste como sujeito de suas ações e que estas só podem ser realizadas a partir dele, a educação não admite a coisificação dos alunos nem sua manipulação política, ideológica e doutrinatória; estes devem ser sujeitos de suas ações. Todavia, para estas serem praticadas, é necessário o conhecimento da realidade quanto ao tempo e ao espaço em que se está inserido. Isso é imperativo para o processo de humanização estar completo.

Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, exemplifica o que seria uma educação respeitando o homem como sujeito e outra transformando-o em coisa. De um lado, a concepção bancária em que apenas se depositam conteúdos pelo educador. Na “visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações

instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2005, p. 67).

De fato, a concepção humanista e libertadora da educação jamais dicotomiza o homem do mundo. Ela afasta a possibilidade de manipular o educando, ao contrário da concepção bancária. A educação, portanto, não é depositária de conhecimento; ela exige a *práxis* e as relações entre os indivíduos no mundo. Paulo Freire atribui o processo de desumanização não apenas àqueles oprimidos que têm sua dignidade e possibilidades de futuro roubadas, mas também àqueles que expropriaram; em contrapartida, serão os oprimidos responsáveis pela restauração de sua humanidade.

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecem-se”, a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário (FREIRE, 2005, p. 35).

Hoje em dia, os trabalhos autônomos e pós-industriais estabelecem ideais paradoxais do processo de socialização. A escola homogênea dificilmente irá manifestar contradições às exigências do mundo do trabalho. Com isso, as escolas contemporâneas

apresentam uma queda entre as relações que constroem o mercado de trabalho e as relações sociais. A socialização escolar dificulta outros vínculos com as demandas da vida política, econômica, a demanda familiar e as formalidades democráticas.

E aceitar essas contradições já está incluso no próprio processo de socialização. A diferença de origem social transforma-se em responsabilidade individual. Quando são evitadas, a aceitação das diferentes classes sociais é entendida por consequências da capacidade e esforço, nunca vista dentro de uma visão de opressão em que o oprimido será sempre subjugado. Além disso, o papel do professor enquanto profissional da educação pública ou privada está vinculado à capacidade de promover uma formação realmente libertadora. Neste sentido, a prática reflexiva aparece como condição *sine qua non* da docência, seja nas universidades ou nas escolas de ensino fundamental e médio.

Desse modo, metodologias ativas, plataformas virtuais interativas e a personalização do ensino constituem um ferramentário profundamente relevante para as discussões sobre a prática em sala de aula. Todavia, o perfil profissional do docente no século XXI exige não apenas o estudo e a compreensão técnica destes recursos, mas uma postura reflexiva de sua própria prática e o envolvimento crítico nas discussões sobre a sociedade em geral e os caminhos políticos da educação no país. A “universidade parece ser o lugar por excelência da reflexão e do pensamento crítico, portanto, podemos nos sentir



tentados a dizer que a formação dos professores de acordo com esse paradigma é uma tarefa ‘natural’ das universidades” (PERRENOUD, 2002, p. 204)

Perrenoud sabe que as instituições escolares, em geral, têm atentado para esta realidade, não sendo mais exclusividade das universidades, mas é certo o predomínio do ensino tradicional nas salas de aula universitárias, seus profissionais também carecem de reflexão sobre as metodologias e precisam colocá-las em prática de maneira crítica. O diálogo entre universidade e ensino básico, sem hierarquias, tendo em vista que ambos os lados têm seus quadros compostos por intelectuais, é um pressuposto para a evolução deste setor. Uma formação reflexiva deve começar pelo diálogo entre professores universitários e os do ensino regular e a distância entre as salas de aulas de ambos os lados deve ser reduzida imediatamente.

Ainda que a universidade seja, potencialmente, o melhor lugar para formar professores no sentido da prática reflexiva e do envolvimento crítico, para realizar esse potencial e provar sua competência, ela tem que evitar toda arrogância e trabalhar com os atores de campo. Em contrapartida, os ministérios, as associações, as comissões escolares, os estabelecimentos e outros poderes organizadores devem se esforçar por iniciar e manter um diálogo que não negue as diferenças” (PERRENOUD, 2002, p. 210).

Mesmo as sociedades industriais avançadas têm a desigualdade e a injustiça. A universidade e a escola não podem ignorar as discriminações; pelo contrário: precisam compensar as consequências individuais da desigualdade social vindas das outras esferas. Para provocar a reconstrução escolar, faz-se necessária a transformação radical das práticas pedagógicas, que é feita nas aulas por alunos e professores. Os estudantes, hoje, aprendem de forma diferente de décadas atrás. A função é facilitar e estimular a participação dos alunos nas diferentes tarefas desenvolvidas na aula, junto com o modo de viver na comunidade democrática, pois todo conhecimento produzido, seja ele acadêmico ou escolar, tem um objetivo social e, portanto, deve chegar ao público. Em tempos *mutantes*, isso pode ter um alcance maior e seus efeitos seguem quase inexplorados.

Considerações finais

O trabalho dos educadores não pode se furtar a um olhar crítico da realidade mais ampla. De fato, é preciso refletir sobre os interesses econômicos e ideológicos presentes no contexto atual e faz-se urgente reafirmar o papel do professor como educador por excelência e dar dignidade ao seu trabalho, distanciando-o da opressão política ou econômica. Não se deve promover a privatização do ensino em nome do futuro veiculado pelo empresariado, o qual pode ver a educação pública das universidades como fatias imensamente rentáveis do mercado. Não é razoável subjugar a formação dos cidadãos, especialmente os oprimidos.

Nosso objetivo não é cínico. Ele objetiva tão somente demonstrar que a vontade de mudar a escola, para adaptá-la a contextos sociais mutantes ou para democratizar mais o acesso aos saberes, não é compartilhada por todos e, muitas vezes, é frágil, limitando-se a meros discursos (PERRENOUD, 2002, p. 191).

Perrenoud faz referência aos sucessivos governos, preocupados exclusivamente com a fórmula “fazer melhor com menos” (PERRENOUD, 2002, p. 191). Evidentemente que os menos favorecidos têm participação muito restrita nas decisões políticas e isso acaba interferindo no fracasso escolar de seus filhos. Boa parcela da classe média, omissa diante das agruras da educação, fecha os olhos ao invés de ecoar os problemas reais vividos pelos desfavorecidos, prejudicando o desenvolvimento da área, afetando diretamente a sociedade em geral.

Ademais, o processo de mudança no ensino passa invariavelmente pela valorização da docência, seja financeiramente, nas condições de trabalho ou na sua formação. Daí a noção de que é das mãos dos profissionais da educação, diretores, coordenadores e professores, acompanhados juntamente com os alunos e a comunidade escolar, nas mais distintas realidades educacionais pelos rincões deste país, que devem surgir a escolha pela metodologia ou tecnologia a ser utilizada em sala e não por negócios e imposições de políticos e setores econômicos.

Diante de um quadro profundamente complexo e

multifacetado, pensar a educação na transitoriedade, ou em um contexto *mutante*, pressupõe a compreensão do *status* das relações econômicas, políticas e sociais que não são as mesmas de outrora, tendo em vista os avanços tecnológicos. Mas, ainda que alunos aprendam de formas diferentes atualmente e que professores precisam ensinar em qualquer instituição pública ou privada no país de modo a atingir as expectativas, não se pode deixar nunca de garantir à escola e à universidade sua responsabilidade social de uma produção crítica de

conhecimento que precisa, invariavelmente, ter um retorno transformador à sociedade em geral.

Sobre o futuro, passado este momento *mutante*, quando a transformação estiver concluída – imaginando que isso seja realmente possível –, sabe-se que a escola e a universidade sempre estarão diante da obrigação de refletir sua prática criticamente em qualquer contexto histórico em que estiver inserida. **US**

BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. (org). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, R. B.; MINTO, C.A. **Escola Sem Partido? Uma análise com base na legislação e sob a ótica do financiamento**. IN: Universidade e Sociedade, n. 64, ANDES, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito** 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

referências

O fundo patrimonial (*endowment fund*): a agenda do capital para as universidades brasileiras

Viviane de Queiroz

Assistente Social e doutoranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: vivianequeiroz@id.uff.br

Resumo: Este artigo apresenta os elementos norteadores que integram o objeto de pesquisa da tese de doutorado que está sendo desenvolvida e será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Pública e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do estudo coletivo realizado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS), vinculado à Escola de Serviço Social e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem como objetivo apresentar e analisar as orientações da burguesia local e internacional para a criação de fundo patrimonial (*endowment fund*) para as instituições públicas de ensino superior no Brasil, a partir das novidades e continuidades das diretrizes de reformulação desse nível de ensino em resposta à crise estrutural do sistema capitalista e do ajuste fiscal. Esse arcabouço jurídico em curso compromete a autonomia, ataca o caráter público da educação superior e reforça a desoneração do Estado na manutenção do ensino, pesquisa e extensão da universidade brasileira.

Palavras-chave: Educação Superior. Endowment Fund. Fundo Patrimonial.

A concepção e o projeto de educação superior em disputa

A contrarreforma da educação superior faz parte de um processo maior, que é o reordenamento do Estado, defendido pela burguesia local e internacional como importante estratégia de ampliação do campo de exploração lucrativa do capital em crise e de difusão do projeto de sociabilidade burguesa.

Segundo Florestan Fernandes (1989), a Constituição Federal (CF) de 1988, caracterizada como uma “Constituição inacabada”, híbrida e ambígua, garantiu avanços políticos, mas manteve a privatização do público e permitiu um campo maior para alocação de verba pública para a iniciativa privada de forma direta e indireta. A CF de 1988 manteve margem de manobra em relação ao financiamento público da educação privada e o Estado burguês continua aten-



dendo aos interesses do mercado educacional, reforçando o papel do ensino superior e a universidade como a solução dos dilemas sociais do mundo, da sociedade brasileira e da crise da civilização.

O autor destaca que a crise da universidade brasileira resulta de um conjunto de “ameaças que pairam sobre ela e sobre a natureza de sua contribuição educacional” (FERNANDES, 1979, p. 29). Estas ameaças, articuladas com o padrão dependente de desenvolvimento que está relacionado à posição que o Brasil ocupa na economia mundial e na divisão internacional do trabalho, fundamentam o padrão dependente de educação superior vigente em nosso país.

Segundo Lima (2005), para garantir o padrão compósito de hegemonia, os organismos internacionais têm um papel fundamental para atender aos interesses da burguesia brasileira e internacional, apresentando novas estratégias de dominação e exploração capitalista e, ainda, garantindo a segurança e legitimidade da ordem vigente.

A partir desse contexto econômico e político que esses organismos internacionais, sujeitos políticos do capital, elaboram, monitoram e ajudam a implementar, as contrarreformas nos países periféricos (nos quais está inserido o Brasil) têm como estratégia desse processo o avanço da ideologia neoliberal, sob a hegemonia dos Estados Unidos (EUA), que, segundo Florestan Fernandes, estavam tentando formar e orientar dois tipos de influências:

1º - de desintegração do padrão brasileiro de escola superior (ou de universidade conglomerada); 2º - de formação e consolidação de padrões de ensino superior adaptados aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas. O que está em jogo não é, naturalmente, a “revolução pela educação” na América Latina ou no Brasil, mas, especificamente, a constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente (FERNANDES, 1979, p. 116).

Estes elementos indicam um processo de “colonialismo educacional”: a universidade brasileira como uma “universidade conglomerada” representa o fortalecimento do padrão dependente de desenvolvimento educacional e a inserção dependente do Brasil na economia mundial, como podemos ver hoje as universidades conglomeradas. Lima (2005) identifica quatro eixos centrais do pensamento educacional de Florestan Fernandes na defesa:

- (i) de um sistema nacional de educação laica financiado, implementado e coordenado pelo Estado; (ii) da alocação de verbas públicas exclusivamente para a educação pública; (iii) da democratização do acesso à educação; e (iv) do papel fundamental da educação na ruptura com o capitalismo dependente (LIMA, 2005, p. 303).

As políticas educacionais analisadas neste artigo, como a criação dos fundos patrimoniais para a educação superior, estão na contramão dos eixos centrais do pensamento de Florestan, as quais se apresentam em plena consonância com o projeto neoliberal, a serviço do mercado educacional. Florestan Fernandes enfatiza que os intelectuais têm que enfrentar a responsabilidade de saber a que projeto de sociedade sua produção de conhecimento e sua ação política estão sendo funcionais.

A política educacional brasileira, historicamente, segue a “cartilha” das políticas do Banco Mundial (BM) para a educação superior na América Latina. Porém, também encontraram ampla resistência de setores do movimento estudantil, movimento sindical e dos movimentos sociais; existiram manifestações e mobilizações contra essa agenda educacional, “vários sujeitos coletivos têm atuado na defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e referenciada nas demandas dos trabalhadores” (LIMA, 2005, p. 342). A autora destaca um conjunto dos sujeitos coletivos supracitados tão diversificados historicamente, organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Entre estes, faremos referência à atuação do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), criado em 1981, o qual continua defendendo os princípios que norteiam a “Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira”, elaborada por professores do ensino superior

de todo o país, “a partir de discussões sobre a reestruturação da universidade realizadas desde 1981 em simpósios, reuniões, assembleias e congressos internos” (ANDES-SN, 2013, p. 11), tendo a sua primeira versão aprovada em junho de 1982, no V Congresso Nacional de Associações Docentes (V CONAD, Belo Horizonte/MG), que foi apresentada ao Ministério da Educação (MEC) no mesmo ano, com base nos seguintes princípios:

1. Manutenção e ampliação do ensino público e gratuito; 2. Autonomia e funcionamento democrático da universidade, com base em colegiados e cargos de direção eletivos; 3. Estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior que estimule a pesquisa e a criação intelectual nas universidades; 4. Dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas; 5. Criação de condições para adequação da universidade à realidade brasileira; 6. Garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade, bem como no exercício das funções e atividades acadêmicas, princípios sobre os quais se estruturou a ‘Proposta das Associações de Docentes e do ANDES para a Universidade Brasileira’ (ANDES-SN, 2013, p. 11).

No Brasil, o embate entre projetos antagônicos de educação e de universidade se dá ao longo da história desse país. A organização centralizada das entidades que representam os interesses dos empresários da educação, especialmente da educação superior, é ainda incipiente e fragmentada (RODRIGUES, 2012). Destaca-se, entre o grande número de entidades representativas das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), criada em 1982, que tem como objetivo “contribuir para o desenvolvimento global das instituições mantenedoras e mantidas associadas e defender a livre iniciativa, por meio da articulação com o governo e com a sociedade”¹.

Minto (2011, p. 277-278) afirma que, sendo a educação um setor estratégico, vive então um momento de “glória”: “de um lado, cumpre a função ideológica de servir ao capital; e, de outro lado, surge como campo aberto à acumulação de capital, sem quaisquer impedimentos éticos, políticos ou morais”. O caráter privatista é constitutivo da história da edu-

cação superior² no Brasil e a CF de 1988 o reafirma ao assegurar a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada, seguindo-se o mesmo viés, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96. Ambos asseguram a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada, porém, a definição dos tipos de IES privadas é significativamente distinta.

O privatismo da educação superior brasileira não era novidade, “mas a reforma do Estado e as políticas neoliberais o elevaram a um novo patamar” (MINUTO, 2011, p. 216). É com base nas modificações que, contraditoriamente, também apresentadas no texto da CF de 1988, surgiram novos organismos de classe em defesa do setor privado de ensino superior. Estes surgiam a partir da legislação que ia se modificando e criando nova organização acadêmica.

Nesse contexto, no final da década de 1990 e início do novo século, ocorre a intensificação da privatização na educação superior, a partir do projeto neoliberal de educação: “privatização, desregulamentação e desnacionalização da educação farão parte da pauta política dos organismos internacionais para os países periféricos” (LIMA, 2005, p. 90). Sob o discurso de “democratização do acesso”, os organismos internacionais (como o BM) indicam a eliminação das fronteiras entre o público e o privado, a compra de vagas públicas em instituições privadas. O governo brasileiro compartilha da política do BM e atende às demandas do empresariado³ da educação superior, especialmente nos anos 2000.

Em meados da década de 1990, os organismos internacionais intensificaram sua atenção na sociedade civil. O Banco Interamericano (BID) adotou o termo “sociedade civil” e criou uma Unidade da Sociedade Civil em sua sede, em Washington, que financiou diversas conferências e consultorias em países da América Latina para melhor direcionar e fortalecer a interação entre governos e sociedade civil.

Segundo o documento do BM (2000), “Do Confronto à Colaboração - Relações entre a Sociedade Civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil”, as ONGs⁴ foram os mais importantes interlocutores do Banco Mundial nas últimas décadas. Incentivado pela Câmara de Comércio Americana do Brasil (AMCHAM) e pela Fundação Kellogg, por meio de

estudos e encontros informais, um grupo de fundações privadas ou vinculadas a empresas em 1995 criou o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) em São Paulo, tendo como base o modelo do *Council on Foundations* ou o Conselho de Fundações, dos Estados Unidos. Fontes (2010, p. 231) destaca que

[...] A filantropia internacional apoiava diretamente a construção de grande parcela de ONGs, assim como a grande maioria de seus projetos. O que me parece importante ressaltar é o duplo movimento que aqui ocorre: de um lado, intensificava-se a adesão ao formato predominante do capital-imperialismo, de atuação interna e voluntariamente coligada às frentes móveis de ação internacional do capital, apagando-se discursivamente a relação capital/trabalho (ou a existência de classes sociais) pela centralização do combate internacional ‘comum’ contra a pobreza ou pela redução dos efeitos mais deletérios das gritantes desigualdades sociais.

Nesse contexto, no final da década de 1990 e início do novo século, ocorre a intensificação da privatização na educação superior, a partir do projeto neoliberal de educação: “privatização, desregulamentação e desnacionalização da educação farão parte da pauta política dos organismos internacionais para os países periféricos”.

O Banco destaca como importante iniciativa na área de responsabilidade social das empresas a criação do Instituto Ethos, que tem como principal objetivo promover a “responsabilidade social” junto a empresas, ou seja, fortalecer o empresariamento das políticas sociais. No início dos anos 2000, o Banco Mundial e o BID afirmam que “as ONGs podem ser atores institucionais importantes para assegurar um modelo de desenvolvimento efetivo e sustentável em nível local” (BM, 2000, p. 40).

Para o BM, as Organizações não Governamentais (ONGs) são atores importantes. Assim, busca possibilidades de apoiá-las mais diretamente, destaca que “muitas delas estejam sendo ameaçadas de cortes ou mesmo fechamento devido à retração das fontes tradicionais de financiamento” (BM, 2000, p. 41) e

impõe o desafio de assegurar uma maior sustentabilidade institucional e financeira dessas organizações.

As ONGs precisam ser vistas como uma boa opção de carreira e não como estágio passageiro para os que querem seguir carreira no governo ou na universidade. Em termos de orçamento, as ONGs devem criar e diversificar as fontes e desenvolver novas opções internacionais e (principalmente) locais de financiamento junto ao setor privado, governo e organismos multilaterais, assim como partir para outros meios de gerar receitas, como a formação de uma base de filiados que paguem mensalidades ou venda de serviços. Diversas ONGs e agências de cooperação estão começando a analisar a possibilidade de estabelecerem *endowments*, ou fundos de investimentos, para financiar ONGs. A ABONG, por exemplo, recebeu financiamento de diversos doadores, inclusive do BID, para explorar a possibilidade de criar uma fundação comunitária no Brasil voltada para apoiar a consolidação das ONGs (BM, 2000, p. 48-49, grifos nossos).

A educação superior no Brasil sempre foi subordinada aos interesses da burguesia internacional e da burguesia brasileira. O capitalismo dependente gera a dependência econômica, política e sociocultural. Assim, a reformulação da educação superior deve ser caracterizada como a “reforma universitária consentida” pelo capital. E os intelectuais têm como tarefa a defesa do pensamento e do conhecimento crítico e, através das ações políticas junto aos movimentos sociais, a mudança dessa realidade e transformação revolucionária (FERNANDES, 1979).

O BM, sujeito político coletivo do capital, implementa as ações e direciona sua concepção de política social para a América Latina ao longo dos anos. Eixos estruturantes do processo de contrarreforma do Estado brasileiro estão presentes no discurso do Banco em diversos documentos da década de 1990 e nos anos 2000. A orientação para o fortalecimento das instituições mercantil-filantropicas⁵ em busca de novas fontes lucrativas por meio das diversas modalidades de parcerias público-privadas, entre elas os fundos patrimoniais (*endowments funds*) ou fundos de investimentos para financiar essas instituições, constitui o projeto de sociabilidade burguesa.

A educação superior no Brasil sempre foi subordinada aos interesses da burguesia internacional e da burguesia brasileira. O capitalismo dependente gera a dependência econômica, política e sociocultural. Assim, a reformulação da educação superior deve ser caracterizada como a “reforma universitária consentida” pelo capital. E os intelectuais têm como tarefa a defesa do pensamento e do conhecimento crítico e, através das ações políticas junto aos movimentos sociais, a mudança dessa realidade e transformação revolucionária (FERNANDES, 1979).

O intenso processo de crescimento da iniciativa privada na educação superior brasileira corresponde, historicamente, à participação organizada do empresário no debate educacional e ao compartilhamento do Estado burguês às demandas apresentadas por esses sujeitos coletivos do capital, legitimadas e defendidas pelos governos brasileiros.

Em 2011, formou-se uma articulação de vários sujeitos políticos coletivos do capital⁶ que iniciaram o processo de organização do movimento para desenvolver o tema dos fundos patrimoniais no país. O Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) organizaram eventos, encontros, reuniões sobre a temática, que resultaram na elaboração do primeiro livro “Fundos Patrimoniais: criação e gestão no Brasil” (2012)⁷.

Esse movimento criou, em 2012, o Grupo de Estudos Fundos Patrimoniais, que teve a coordenação da *Endowments* do Brasil (atual Vérrios) e do IDIS e o apoio do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e do Banco JP Morgan para desenvolver o tema do Fundo Patrimonial do Brasil e criar estratégias para a proposta de projeto de lei que regulamenta a “criação de Fundos Patrimoniais Vinculados (chamados de ‘*endowments*’ nos EUA e Europa), que são instrumentos criados para viabilizar a existência e prover recursos financeiros para uma instituição sem fins lucrativos com finalidade de benefício público”⁸. A convocação do grupo tem como objetivos: determinar os principais pontos de uma legislação favorável; proporcionar melhorias ao projeto de lei ou elaborar um novo documento; e deliberar a estratégia de *advocacy* pela aprovação do projeto final.

Com o principal objetivo de ampliar o conhecimento de *endowments* no país, a mobilização das

entidades em defesa dos fundos patrimoniais no Brasil se intensifica nesse período, com a criação do I Fórum Internacional de *Endowments*, em 2017. O Fórum foi patrocinado e sediado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e contou, também, com a Petrobras e a Caixa Econômica Federal como patrocinadores. O evento foi construído por mercado de capitais, instituições mercantil-filantrópicas, patrocinadores e agentes públicos, entre outros interessados no tema. Nesse espaço foi lançado um material, os Guias *Endowments*, que abordam os seguintes aspectos: diretrizes para o aprimoramento da legislação; melhores práticas de gestão e governança; e passo a passo para a criação de *endowments*.

O II Fórum Internacional de *Endowments* ocorreu em 2018 com o objetivo central de debater junto aos parlamentares ajustes nos projetos de lei em curso sobre a regulação favorável aos *endowments* no Brasil. O discurso desses sujeitos políticos do capital reforça o processo de mercadorização, privatização e empresariamento das políticas sociais, subordinando-as aos interesses do grande capital. O próximo Fórum será em setembro de 2019 e terá o objetivo de atrair investimento nacional e internacional para os *endowments* brasileiros.

Cabe destacar as ações em curso dos sujeitos políticos coletivos combativos que resistem e lutam em defesa da educação pública e gratuita. O III Encontro Nacional de Educação realizado na Universidade de Brasília (UnB), nos dias 12, 13 e 14 de abril de 2019, reuniu mais de 1200 pessoas de todo o país e coloca como tarefas do movimento “avançar no debate de um projeto classista e democrático de educação e, ao mesmo tempo, resistir contra o programa da extrema-direita a serviço do capital” (Carta do III ENE)⁹.

O fundo patrimonial (*endowment fund*) no Brasil: as orientações para a criação de fundo patrimonial (*endowment fund*) para as universidades brasileiras

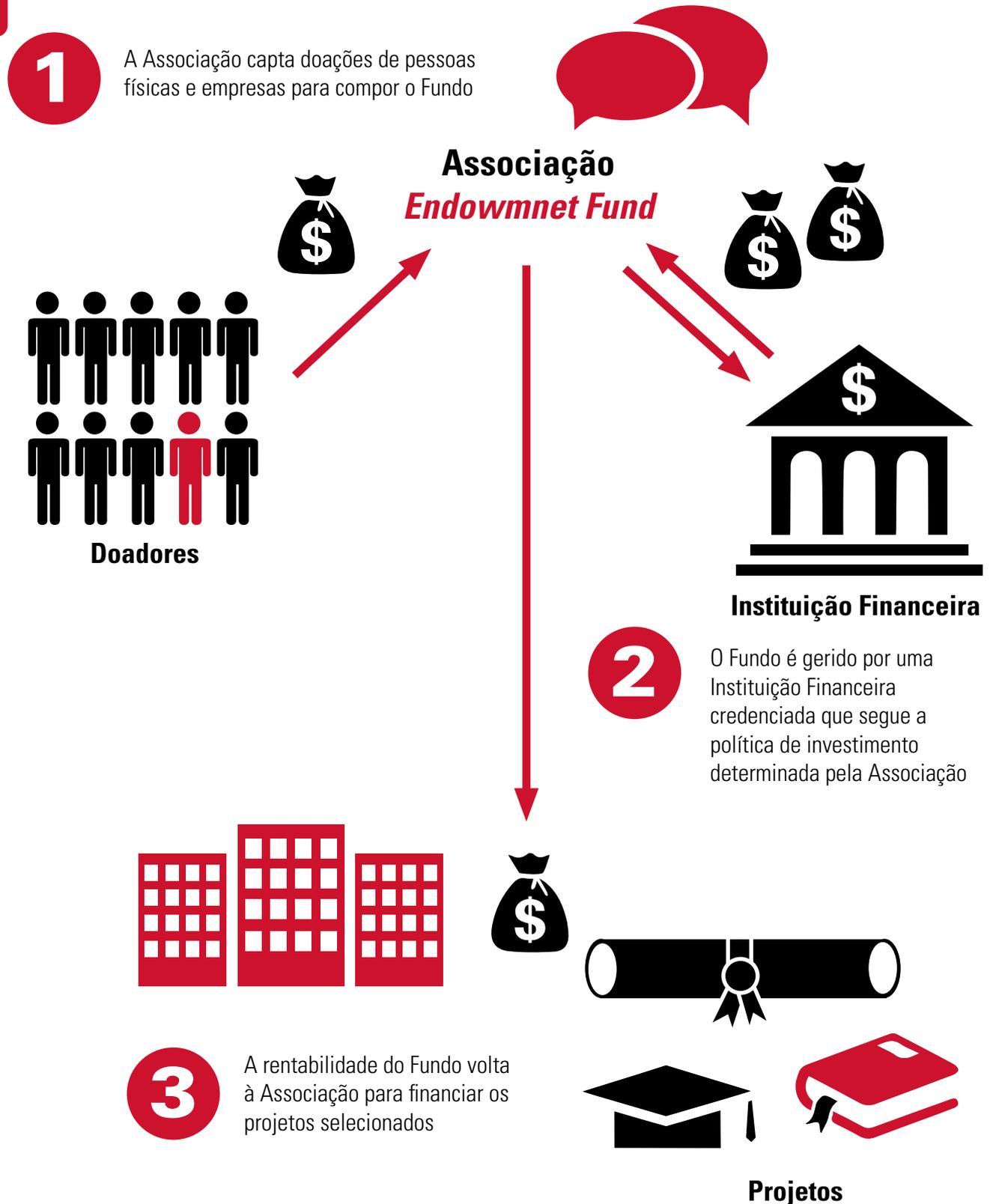
Os fundos patrimoniais constituem-se por uma soma de recursos provenientes de doações, heranças

onde o valor principal é aplicado no mercado financeiro, que gera rendimentos e são direcionados para diversas iniciativas a longo prazo. Esses fundos são cada vez mais utilizados por aparelhos privados de hegemonia – as chamadas Organizações não Governamentais (ONGs), Fundações e Associações sem fins lucrativos (Fasfil) e instituições de ensino no Brasil – como fontes de financiamento para as políticas sociais.

Segundo a matéria da revista Isto É, intitulada “Dinheiro que não acaba mais”¹⁰, *endowment* é um fundo patrimonial perpétuo “que tem como princípio o investimento no mercado financeiro dos recursos recebidos por meio de doações. O capital principal deve ser preservado e apenas os rendimentos podem ser utilizados. As instituições escolhem um banco ou uma gestora para cuidar do patrimônio”. Esse mecanismo de doações adota uma postura filantrópica mercantilizada; os fundos filantrópicos reivindicam a doação como investimento em longo prazo.



Como funciona?



Fonte: Elaborado pela Associação *Endowment Fund*¹¹.

Em 1974, foi criado o fundo patrimonial da universidade de Harvard, um dos maiores fundos globais de *endowment*. Esse é um sistema de doações tradicional nos Estados Unidos, construído por ex-alunos (entre eles o bilionário Jorge Paulo Lemann¹²). A experiência norte-americana pauta que a educação superior não deve ser responsabilidade apenas do Estado e sim da iniciativa privada para garantir os seus lucros. Segundo Fabiani e Cruz¹³ (p. 191, 2017),

Os retornos dos *endowments* ao redor do mundo impressionam, devido à sua gestão profissional e seus resultados. Conforme relatório publicado pelo banco de investimentos Morgan Stanley em 2008 (*Portfolio Strategy: The "Endowment Model"*), muitos dos grandes *endowments* americanos adotaram uma alocação de ativos diversificada com menor concentração em títulos do governo ou ações de grandes empresas, o que resultou em retornos elevados e chamou a atenção de investidores ao redor do mundo para este modelo de gestão de recursos (grifos dos autores).

O discurso dos sujeitos políticos coletivos do capital é estimular o aumento das doações para garantir o crescimento dos fundos patrimoniais. Destacam que uma das maiores dificuldades encontradas é a falta de incentivos fiscais e de uma legislação específica que fortaleça a criação do *endowment fund* no Brasil. Segundo o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS) (2014, p. 14), “é urgente a modernização da legislação para fomentar esta prática no país que favorecerá diretamente organizações que exercem atividades em benefício da sociedade e apoiam o desenvolvimento de um Brasil mais justo e igualitário”. Cabe destacar que a essência desse debate é a disseminação do projeto de sociabilidade burguesa e a busca de doações está atrelada ao investimento social e negócio social, ou seja, as políticas sociais não como um direito e sim como mercadoria.

As experiências dos EUA e da Europa são as referências nas análises dos intelectuais orgânicos do capital que buscam desenvolver e lucrar com os fundos

Quadro 1 - Os países com legislação para fundos patrimoniais

Estados Unidos (e Reino Unido)	“Os <i>endowments</i> são beneficiados por incentivos fiscais que criam um ambiente propício para a propagação de uma cultura de doação e instituição de milhares de <i>endowments</i> . O imposto sobre herança não é exigido sobre as doações para fundações e estes recursos têm isenção de imposto de renda dos rendimentos auferidos. Nos Estados Unidos, um mínimo de 5% dos recursos recebidos com benefício fiscal pelas fundações deve ser utilizado anualmente”.
Rússia	“Uma lei de 2006 regulamentou a criação de <i>endowments</i> por organizações sem fins lucrativos, ressaltando a importância da gestão transparente desses recursos e sua utilização apenas para boas práticas. Um grande número de fundos foi criado após esta lei e tem gerado resultados profícuos no campo da educação e saúde, entre outros”.
França	“Aprovada em 2008, a Lei de Modernização da Economia reconheceu oficialmente a figura dos <i>endowments</i> como um instituto jurídico autônomo. O artigo 140 dessa lei define os <i>endowments</i> como entidades jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que podem receber e administrar propriedades e direitos de todos os tipos, utilizando a capitalização de renda para a realização de uma obra ou uma missão de interesse geral ou até mesmo redistribuir recursos para ajudar uma organização sem fins lucrativos na execução de seus trabalhos. Essa lei possibilitou a criação de cerca de 230 <i>endowment funds</i> apenas no primeiro ano de sua vigência, fato certamente relacionado aos incentivos fiscais concedidos para os <i>endowment funds</i> e para os doadores. Um dos beneficiados foi o conhecido Museu do Louvre, cujos gestores criaram em 2009 um <i>endowment fund</i> com o propósito de construir um centro de conservação de obras de arte, ampliar suas galerias abertas ao público e renovar suas coleções”.
República Tcheca	“Foi aprovada uma lei sobre fundações e <i>endowments</i> , permitindo que as Fundações estabeleçam fundos patrimoniais, com o valor mínimo de 500 mil coroas tchecas (cerca de US\$ 15 mil), que deverá subsistir durante toda a existência da fundação. As fundações que não tenham <i>endowments</i> terão toda a renda de suas propriedades sujeita ao pagamento de impostos sem redução de alíquotas”.
Índia e China	“Possuem legislações semelhantes, sendo que no caso da China, trata-se de uma legislação relativamente nova, que busca fortalecer a filantropia do país como veículo de desenvolvimento da educação, cultura e meio ambiente, entre outras causas relevantes para o desenvolvimento do país”.
América Latina	“Relatos na América Latina têm apontado dificuldades para a constituição dos <i>endowments</i> . Países como o México, que possuem incentivos fiscais à doação, apresentam cenário mais propício para a criação de fundos patrimoniais”.

Fonte: Dados retirados das análises produzidas pelo IDIS (2014).

patrimoniais. Nas universidades americanas, as doações são arrecadadas entre os empresários, alunos, ex-alunos, docentes e pais. “O dinheiro arrecadado é, então, gerido por administradores que o aplicam no mercado financeiro, em renda fixa, renda variável e outros ativos. O sistema submete-se à fiscalização de auditores externos para garantir sua transparência” (IDIS, 2014, p. 16).

Alguns países desenvolvem os *endowments* com legislações que promovem os fundos patrimoniais. Para sistematizar as análises do IDIS (2014), ver o Quadro 1.

No Brasil, os pioneiros do fundo patrimonial foram os bancos no início dos anos 2000, por meio de suas ações mercantil-filantrópicas – Fundação Bradesco (R\$ 34,5 bilhões), Itaú Social (R\$ 2,4 bilhões) e Instituto Unibanco (R\$ 1 bilhão) – que vêm consolidando esse modelo de investimento, assim como as instituições culturais, educacionais e do terceiro setor, como Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (R\$ 400 milhões) e Instituto Alana (R\$ 280 milhões), que compõem os maiores fundos patrimoniais do Brasil, conforme o Quadro 2.

Os maiores fundos patrimoniais existentes no Brasil são: Fundação Bradesco (um dos maiores do mundo), Itaú Social, Instituto Unibanco, Associação Maria Cecília Souto Vidigal (criada pelos donos do Banco Mercantil Finasa), Fundação Renova, Associação Samaritano (maior fundo patrimonial na área da saúde do Brasil, fruto da venda do hospital Samaritano de São Paulo), Instituto Alana (ligado ao

Banco Itaú), Fundação Volkswagen, Fundação Banco do Brasil e Instituto Moreira Sales, entre outros. Nesse sentido, percebe-se que há vários fundos patrimoniais emergindo no Brasil e a grande maioria tem origem no setor bancário. Uma grande parte é focada na política de educação, nas universidades e museus, entre outras áreas.

A matéria do jornal Brasil de Fato¹⁵ destaca que a Universidade de Harvard é uma das maiores proprietárias de terras do mundo, possuidora de mais de 300 mil hectares de terras agrícolas na Bahia e no Piauí. A universidade americana mantém negócios com empresas brasileiras para não cumprir a legislação do país, por meio de seu fundo patrimonial. “De 2008 até 2016, a Universidade tornou-se um dos maiores proprietários estrangeiros de terras aráveis do país; contudo, a compra do domínio não é feita de forma direta, envolve estruturas comerciais nada transparentes, o que dificulta o caminho dessa verificação”.

Encontra-se em tramitação projetos de lei¹⁶ na Câmara e no Senado Federal sobre o tema. A proposta do projeto de lei PL 4643/2012, da Deputada Federal Bruna Furlan (PSDB/SP), que autoriza a criação de Fundo Patrimonial (*endowment fund*) nas instituições federais de ensino superior, é criar um regime misto em que as IFES poderiam receber verbas também de entes privados. Isso significa reduzir recursos públicos do Estado para essas instituições, o que compromete a autonomia da universidade, subordinando-a aos interesses privados.

Quadro 2 - Maiores fundos patrimoniais no mundo e no Brasil

No mundo	No Brasil
Universidade Harvard - US\$ 32 bilhões (R\$ 132,24 bilhões)	Fundação Bradesco - R\$ 34,5 bilhões
Universidade Stanford - US\$ 17 bilhões (R\$ 70,25 bilhões)	Itaú Social - R\$ 2,4 bilhões
MIT (Instituto de Tecnologia Massachusetts) - US\$ 10 bilhões (R\$ 41,33 bilhões)	Instituto Unibanco - R\$ 1 bilhão
Universidade de Chicago - US\$ 6,67 bilhões (R\$ 27,52 bilhões)	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - R\$ 400 milhões
Universidade de Oxford - 3,9 bilhões de libras	Instituto Alana - R\$ 280 milhões

Fonte: Matéria do Jornal Folha de São Paulo¹⁴.

O governo federal anunciou, em 2016, cortes orçamentários para a Educação Pública; intensifica-se o processo de reconfiguração da educação superior brasileira após a promulgação da Emenda Constitucional - EC nº 95/2016, que limita por vinte anos os gastos públicos. Leher (2018, p. 12) afirma que

[...] o Estado está sendo todo redesenhado. A medida matriz da contrarreforma é a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela as despesas primárias do governo federal por 20 anos, provocando uma queda acentuada dos gastos sociais, mensuradas por percentuais do PIB (Produto Interno Bruto), podendo alcançar queda anual das despesas primárias entre 0,5% e 0,8%, o que inviabilizará os gastos sociais. É importante lembrar que as despesas primárias compõem todos os gastos públicos, exceto o pagamento dos juros, serviços e amortizações da dívida pública, que, com a Emenda, fica protegido de qualquer corte ou limitação futura.

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/55 – conhecida como PEC do fim do mundo – foi aprovada em 16 de dezembro de 2016, consolidando-se na Emenda Constitucional de número 95, que instituiu até 2036 um novo regime fiscal que estará valendo nos próximos 20 anos. As universidades federais estão sendo profundamente atingidas com seus recursos públicos estagnados e repassados ao setor privado, comprometendo o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, atingindo a área de ciência, tecnologia e inovação.

Nesse sentido, apresentam novas ações e propostas para o fortalecimento das IES privadas e cobrança de mensalidades nas IES públicas, associadas aos interesses do capital financeiro, orientado e reforçado pelo Banco no documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017), entregue ao ministro Henrique Meireles, mas que havia sido encomendado pelo Ministro da Fazenda Joaquim Levy¹⁷ do governo Dilma Rousseff, em 2015. O desmonte da universidade pública significa também destruir a ciência e tecnologia no Brasil, os cortes de bolsas de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado e impossibilitará o desenvolvimento de alternativas aos problemas estruturais que envolvem a humanidade, colocando o país numa condição neocolonial.

Essa grave crise compromete o futuro da pesquisa no Brasil e fortalece a agenda educacional do capital. Reforça a pauta da burguesia local e internacional de criação dos fundos privados para as universidades públicas, como já ocorre em alguns países centrais. Os “Guias de *Endowments* Culturais” (2017), elaborados pelo BNDES, destacam a importância do fundo patrimonial para a educação superior, sendo a essência do fenômeno transformar esse nível de ensino um campo de exploração lucrativa.

Segundo a reportagem de Sílvia Mugnatto¹⁷, o ministro da educação propõe alterações na legislação sobre financiamentos nas universidades públicas para que essas possam buscar recursos. Sugere “que a Lei de Diretrizes Orçamentárias traga uma regra que permita às universidades prestar serviços públicos, inclusive para instituições públicas fundamentais”. Seguindo a mesma lógica, o deputado Alex Canziani (PTB-PR) defende que é necessário estimular a criação de fundos de doações privadas para as universidades públicas. “Isso é uma prática que existe no mundo inteiro: na Ásia, na Europa, nos Estados Uni-

O desmonte da universidade pública significa também destruir a ciência e tecnologia no Brasil, os cortes de bolsas de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado e impossibilitará o desenvolvimento de alternativas aos problemas estruturais que envolvem a humanidade, colocando o país numa condição neocolonial.

dos. E acreditamos que, até em função do momento que o Brasil está vivendo de contenção de gastos, seria uma maneira de levantarmos recursos para as nossas universidades” – afirmação do deputado destacada pela repórter.

O estudo do BNDES (2017) destaca que a aprovação desse Projeto de Lei trará grandes benefícios. “Organizações sem fins lucrativos e universidades públicas (e fundações de amparo à pesquisa) poderão ampliar sua capacidade de financiamento operacional e atração de doadores à sua causa” (p. 21). Cabe destacar que os benefícios elencados pelo BNDES atendem aos interesses do grande capital portador de juros, projeto antagônico dos sujeitos coletivos

combativos que defendem o uso exclusivo do fundo público à educação pública.

No Brasil já existem experiências do fundo patrimonial por meio de instituições públicas e privadas de educação superior. Segundo a revista *Época Negócios*¹⁹, “num universo de 2,5 mil instituições de ensino superior, ao menos 8 universidades brasileiras têm fundos do tipo para complementar o orçamento”. O fundo do XI de Agosto do Centro Acadêmico da Faculdade de Direito da USP e a Associação Fundo Patrimonial Amigos da Poli (da Escola Politécnica da USP) são os pioneiros dessas ações. De acordo com a matéria, as doações aos *endowments* “são administradas por equipes específicas de gestores e, por sua vez, **investidas no mercado financeiro**, para criar um patrimônio perpétuo para a instituição” (idem, grifos nossos).

Segundo esses aparelhos privados de hegemonia, há uma falta de cultura de investimento social privado no Brasil. A gestão e a política de investimentos são definidas pelos sujeitos políticos coletivos que criaram os fundos, que acumulam recursos e desti-

No Brasil já existem experiências do fundo patrimonial por meio de instituições públicas e privadas de educação superior. Segundo a revista *Época Negócios*, “num universo de 2,5 mil instituições de ensino superior, ao menos 8 universidades brasileiras têm fundos do tipo para complementar o orçamento”.

nam apenas os rendimentos aos projetos. Os fundos de investimento, semelhante aos fundos patrimoniais *endowment*, são formas de unir recursos aplicados no mercado para obter retornos financeiros por meio de investimentos coletivos.

Encontramos algumas experiências de *endowments* na educação superior brasileira. Os fundos patrimoniais já consolidados são: Fundo de Investimento XI de Agosto do Centro Acadêmico XI de Agosto - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP); *Endowment* Direito GV da Associação *Endowment* Direito GV - Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Fundo Patrimonial Amigos da Poli da Associação Fundo Patrimonial Amigos da Poli - Escola Politécnica da

Universidade de São Paulo (USP); Fundo Patrimonial FEAUSP da Fundação Fundo Patrimonial - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP); e Fundo Areguá da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP).

O mais recente é o Fundo Patrimonial Centenário – o primeiro *endowment* em uma universidade federal brasileira – na Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lançado no dia 25 de março de 2019. O objetivo “é ser uma fonte de recursos perpétua, dedicada a apoiar projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação da Escola de Engenharia da UFRGS”²⁰. Esses fundos de investimento se constituem como mais uma modalidade de parceria público-privada e uma nova fronteira de valorização do capital fictício.

Considerações finais

Historicamente, os governos brasileiros criam e fortalecem as iniciativas privadas por meio das diversas modalidades de parcerias público-privadas, como o Programa de Crédito Educativo (CREDUC), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa IES/BNDES, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), o marco legal da Ciência e Tecnologia (Lei nº 13.243/2015), a cobrança de mensalidade pela pós-graduação *lato sensu* e o corte no orçamento para as IES públicas, respondendo às demandas do setor privatista de várias formas de financiamento criadas e/ou alteradas contando com a participação do fundo público.

As entidades empresárias atuam por dentro e por fora do Estado. Após o incêndio que destruiu grande parte do acervo do Museu Nacional no Rio de Janeiro, essas entidades conseguiram emplacar as suas propostas de regulamentação para as instituições com fundo patrimonial como política de governo com a aprovação da Medida Provisória (MP) nº 851/2018, que visa regulamentar os Fundos Patrimoniais Filantrópicos no Brasil, assinada pelo presidente Michel Temer no dia 10 de setembro de 2018.

notas

Os fundos patrimoniais já são regulamentados por algumas leis, porém especificados para a causa que seria beneficiada. Nessa medida foram abarcadas várias áreas, como saúde, cultura, educação, ciência, tecnologia, pesquisa e inovação, meio ambiente, assistência social e desporto. O primeiro artigo da MP nº 851/2018 dispõe sobre a constituição de fundos patrimoniais com o “objetivo de arrecadar, gerir e destinar doações de pessoas físicas e jurídicas privadas para programas, projetos e demais finalidades de interesse público e institui o Programa de Fomento à Pesquisa, ao Desenvolvimento e à Inovação - Programa de Excelência”²¹.

O Programa de Excelência das Universidades e Institutos Brasileiros em Pesquisa e Desenvolvimento consente captar e destinar recursos para pesquisa e inovação independentemente de governos. Segundo a matéria realizada com o presidente da CAPES²², o fundo será constituído por recursos de várias fontes, “como recursos de entes privados e doações de estados estrangeiros, organismos internacionais e multilaterais. Um conselho curador, formado por representantes de 11 entidades da indústria e de ciência e tecnologia, administrará o programa”.

No dia 4 de janeiro, foi aprovada pelo presidente Jair Bolsonaro (PSL) a Lei 13800/2019 - conversão da MP 851/2018, que regulamenta a criação dos fundos patrimoniais. Segundo Paula Fabiani, em entrevista à Folha de São Paulo²³, um dos aspectos positivos dessa legislação é o benefício para o mercado de capitais. “São pessoas que podem investir em papéis com longo prazo, para *startups*, infraestrutura, projetos que requerem capitais pacientes”.

Esse arcabouço jurídico proposto para a criação do fundo patrimonial nas universidades públicas reforça a desoneração do Estado na manutenção do ensino, pesquisa e extensão da universidade brasileira, compromete a autonomia e ataca o caráter público da educação superior por meio de mais uma modalidade de parceria público-privada que tem como princípio intermediar a prestação de serviços entre o mercado e as instituições de ensino públicas, sendo mais uma estratégia lucrativa dos rentistas à valorização do capital. **US**

1. Disponível em: www.abmes.org.br. Acesso em: 18 abr. 2018.

2. Segundo Minto (2011), o caráter privatista é constituinte do processo de ensino superior no Brasil. “Chama-se ‘privatismo’ o processo pelo qual a lógica do capital se hegemoniza crescentemente no campo educacional, do qual a ampliação do setor privado de ensino é uma das formas. Muitas das tendências privatizantes constituintes do processo de expansão do ensino superior no Brasil pós-1964 já estavam em curso antes do período da Ditadura. A predominância dos interesses do setor de ensino privado na educação superior brasileira, por exemplo, já se concretizara no texto final da LDB/1961 e noutros dispositivos legais em disputa desde os anos 1930. A tendência de substituir o regime jurídico das novas universidades criadas a partir de 1961 (antes e depois da LDB, seguindo uma velha tradição no país), por meio da criação de fundações ao invés de autarquias, também é exemplar (MINTO, 2011, p. 189).

3. Rodrigues (2012, p. 43) caracteriza os empresários do ensino como “fração da nova burguesia de serviços, embora atuantes em todos os níveis e modalidades de venda do ensino-mercadoria, atuam mais fortemente na educação superior, sendo responsáveis por mais de 70% das vagas desse nível educacional”.

4. Segundo Fontes (2010, p. 230 e 231), a denominação Organização Não Governamental (ONG) não esclarece o fenômeno e destaca dois problemas: “esquece o fato de que a contraposição fundamental a governo/público é privado/empresa e, em seguida, decreta essa diferenciação unicamente por decisão nomeadora, sugerindo uma existência idealizada, apartada tanto da propriedade privada (mercados) quanto da política. Se a etiqueta ONG não é inocente, bem menos inocente são os que procuram justificar tais entidades através de argumentos angelicais”.

5. Conceito desenvolvido por Fontes (2010).

notas

6. O estudo do BNDES (2017b, p. 20) destaca que “em 2012 foi criado um grupo de estudos encabeçado pelo IDIS (Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social) e pela Vérios Investimentos (atual denominação da *Endowments* do Brasil), com o apoio do GIFE (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e de JP Morgan, convidando representantes da sociedade civil, governo e acadêmicos para desenvolver o tema dos fundos patrimoniais no País. Os trabalhos do grupo – que conta com a contribuição de representantes de 33 organizações da sociedade civil, Ministério Público, universidades e advogados, totalizando 90 participantes – tiveram início com a análise do projeto de lei da deputada Bruna Furlan, que prevê a criação de fundos patrimoniais nas instituições federais de ensino superior”.

7. Autores: Marcos Kisil, Paula Fabiani e Rodrigo Alvarez. “Esta publicação é fruto do encontro técnico Criação e Gestão de Fundos Patrimoniais no Brasil, realizado em São Paulo, em 28 de novembro de 2011 na Fundação Getúlio Vargas. Com o objetivo de contextualizar, trocar experiências e fomentar a criação de fundos patrimoniais como alternativa efetiva para a sustentabilidade no longo prazo de organizações sem fins lucrativos, o evento contou com o apoio da Fundação Getúlio Vargas, Fundo Vale e patrocínio da Ford Foundation” (2011, p. 3).

8. Proposta de Projeto de Lei Fundos Patrimoniais Vinculados - documento elaborado pelos intelectuais orgânicos do capital. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/arquivos/fundos-patronais>. Acesso em: 19 nov. 2018.

9. Carta do III ENE. Disponível em: <http://www.andes.org.br/diretorios/files/Carta%20do%20ENE.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

10. Matéria do dia 09 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/financas/20161209/dinheiro-que-nao-acaba-mais/440677>. Acesso em: 12 set. 2018.

11. Matéria “Apoie a criação da Associação *Endowment Fund* e contribua com a educação” de 08/10/2015. Disponível em: <https://www.kickante.com.br/campanhas/associacao-endowment-fund>. Acesso em: 15 set. 2018.

12. Em 2019, foi considerado pela Forbes o segundo homem mais rico do Brasil e da Suíça. E ficou em 35º lugar entre os mais ricos do mundo. Disponível em: <https://www.forbes.com/billionaires/#1a46adf4251c>. Acesso em: 16 abr. 2019.

13. Sujeitos políticos e intelectuais orgânicos do capital. Paula Maria de Jancso Fabiani é diretora-presidente do IDIS desde 2014. Autora do livro “Fundos Patrimoniais, Criação e Gestão no Brasil”, é economista formada pela FEA-USP, com MBA pela Stern School of Business - New York University, especialização em Endowment Asset Management na London Business School e Yale e Gestão de Organizações do Terceiro Setor na FGV. E o Helio Nogueira da Cruz é professor e chefe do Departamento de Economia da FEA-USP e foi vice-reitor da Universidade de São Paulo. Mestre e doutor pela FEA-USP, realizou pós-doutorado da Yale University (EUA). É membro do Conselho da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) e do Comitê de Investimentos da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

14. Matéria do dia 05 de setembro de 2018: Coalizão apoia lei para criação dos fundos patrimoniais para museus e outras instituições. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2018/09/coalizacao-apoia-lei-para-criacao-de-fundos-para-museus-e-outras-instituicoes.shtml>. Acesso em: 08 set. 2018.

15. Matéria do Jornal Brasil de Fato do dia 06 de setembro de 2018 - Harvard compra 300 mil hectares de terras e gera conflitos com comunidades locais. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/09/06/harvard-compra-300-mil-hectares-de-terras-e-gera-conflitos-com-comunidades-locais>. Acesso em: 09 set. 2018.

16. Para a versão final da tese, iremos desenvolver os Projetos de Lei mencionados.

17. Em janeiro de 2016, logo depois de deixar o Ministério da Fazenda, foi nomeado diretor financeiro do Banco Mundial (BIRD), em Washington. E no dia 07 de janeiro de 2019, ocupou o cargo de presidente do BNDES do governo Jair Bolsonaro.

18. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/557480-MINISTRO-SUGERE-ALTERACAO-NA-LEI-PARA-QUE-UNIVERSIDADES-POSSAM-BUSCAR-RECURSOS.html>. Acesso em: 06 ago. 2018.

19. Matéria do dia 07 de julho de 2014 - Fundos de doações para universidades avançam no país. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2014/07/fundos-de-doacoes-para-universidades-avancam-no-pais.html>. Acesso em: 27 ago. 2018.

20. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/engenharia/wp/lancamento-do-fundo-patrimonial-da-escola-de-engenharia-da-ufrgs/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

21. Medida Provisória nº 851, de 2018. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/134246>. Acesso em: 21 nov. 2018.

22. Matéria publicada pela CAPES no dia 06 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8822-programa-de-excelencia-tera-recursos-independentes-de-governos-aponta-capes>. Acesso em: 21 nov. 2018.

23. Matéria publicada no dia 08 de janeiro de 2019 - Fundos patrimoniais serão bons para o mercado de capitais, diz especialista. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2019/01/fundos-patrimoniais-serao-bons-para-mercado-de-capitais-diz-especialista.shtml>. Acesso em: 23 fev. 2019.

notas

BANCO MUNDIAL. **Do confronto à colaboração** - relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Washington, 2000. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/139591468741348358/pdf/216450Portugues.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BNDES. Orientações e informações ao poder público: aspectos de regulação e tributação, In: Guias de Endowments Culturais (2017b). Disponível em: http://static.mtools.digital/clientes/levisky/guias/_GUIA_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

ANDES-SN. Propostas do ANDES-SN para a universidade brasileira. **Caderno 2 do ANDES**. 4 ed. Atualizada e Revisada. Brasília, 2013.

FABIANI, Paula Maria de Jancso; CRUZ, Helio Nogueira da. **REPATS - Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor**. Brasília, V. 4, nº 2, p.186-203, Jul.-Dez., 2017;

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2 ed. SP: Alfa-Omega, 1979.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. SP: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea).

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

IDIS. **Fundos patrimoniais vinculados** - proposta de projeto de lei. Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social - IDIS. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/arquivos/fundos-patronais>. Acesso em: 05 set. 2018.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma da Educação Superior nos anos de contrarrevolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005, 469 pág.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Tese de doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

RODRIGUES, José dos Santos. **A universidade brasileira rumo à nova América: pós-modernismo, shopping center e educação superior**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

referências

“Eu só quero minha vida de volta”

Desgaste mental e saúde dos servidores técnico-administrativos de uma universidade pública em Niterói (RJ)

Tatiana dos Anjos Magalhães

Doutoranda em Saúde Pública - ENSP/FIOCRUZ

E-mail: tanjosmag@yahoo.com.br

Lucia Rotenberg

Pesquisadora Permanente - IOC/FIOCRUZ

E-mail: lucia.rotenberg@gmail.com

Resumo: O estudo aborda o processo de trabalho na Universidade considerando seus efeitos adoecedores, assim como a possibilidade de potencializar a saúde. Objetivo: identificar os aspectos do processo de trabalho de assistentes em administração da Universidade Federal Fluminense que potencializam o desgaste mental e os que se associam ao prazer e à saúde. Metodologia: vinte assistentes em administração participaram de entrevistas semiestruturadas, cuja transcrição se baseou na análise de conteúdo. Resultados: a burocracia, a falta de autonomia e a relação entre professores e técnico-administrativos foram fonte de desgaste mental. Já a contribuição do trabalho para a missão da universidade atuou como principal fonte de prazer, potencializando a saúde no trabalho. Considerações finais: o vínculo entre as atividades desenvolvidas e a saúde dos trabalhadores contribui para o mandato social da universidade e se contrapõe à imagem negativa que paira sobre o servidor público.

Palavras-chave: Universidade. Saúde. Desgaste Mental. Defesa. Servidores Técnico-Administrativos.

Introdução

No imaginário social, os servidores públicos são representados pejorativamente como burocratas, associados à imagem do paletó largado na cadeira (NUNES; LINS, 2009; RIBEIRO; MANCEBO, 2013). Segundo Ribeiro e Mancebo (2013), esta imagem negativa é antiga, porém se intensificou a partir de 1995 com a implementação da Reforma do Estado no

governo Fernando Henrique Cardoso. A debilitação da identidade dos servidores públicos foi permeada por Programas de Demissão Voluntária, pela campanha de desmoralização dos servidores (chamada de “Caça aos Marajás”) e pela identificação do serviço público com a corrupção, a ineficiência e o desperdício (NEVES, 2005; RIBEIRO; MANCEBO, 2013).



Tais imagens depreciativas potencializam a desvalorização dos servidores públicos favorecendo o adoecimento (RIBEIRO, 2012). Os transtornos mentais são as principais causas de afastamento do trabalho entre os servidores públicos (OLIVEIRA; BALDANÇA; MAIA, 2015; CUNHA; BLANK; BOING, 2009; SCHLINDWEIN; MORAES, 2018). A este respeito, cabe destacar que a própria administração pública frequentemente vê o servidor como um *fraudador de licenças médicas* (CARNEIRO, 2006), o que também contribui para a desvalorização do servidor. O adoecimento em servidores tem sido analisado, em muitos estudos, sob o ponto de vista biomédico, representado por encaminhamentos periciais que analisam o trabalhador em seu aspecto individual, sem dar atenção às características de seu trabalho (CUNHA; BLANK; BOING, 2009).

Em contrapartida, o campo da saúde do trabalhador oferece uma contribuição essencial para a análise da saúde dos servidores públicos, ao considerar o trabalho como principal determinante do processo saúde-adoecimento (BRITO *et al.*, 2012). A visão marxista percebe o trabalho como criação (MARX,

1983) e compreende que o homem afeta e é afetado pelo seu trabalho. Assim, o processo de trabalho não é a-histórico ou natural, mas sim um processo social (LAURELL; NORIEGA, 1989). Dessa forma, os modos de trabalhar influenciam os modos de vida das populações, podendo potencializar sua saúde mental ou produzir agravos e adoecimento.

O presente artigo integra uma pesquisa maior sobre o trabalho de assistentes de administração da Universidade Federal Fluminense (UFF) (MAGALHÃES, 2018), buscando contemplar o processo de trabalho tanto em seu aspecto adoecedor como em sua possibilidade de promover a saúde dos trabalhadores. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, ela foi aprovada pelo Comitê de Ética da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/FIOCRUZ (CEP - ENSP) e pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Antônio Pedro/UFF (CEP - HUAP), com pareceres de aprovação de número 2.000.425 e 2.069.717, respectivamente.

A elaboração do estudo considera que a maioria das pesquisas sobre o trabalho em universidades foca a categoria dos docentes, com poucos estudos sobre

os assistentes em administração (FARIA; LEITE; SILVA, 2017; LOUREIRO, 2017), maior categoria dentre os servidores técnico-administrativos. Os assistentes em administração atuam em atividades intermediárias consideradas “invisíveis” (LOUREIRO, 2017), com pouca autonomia (FARIA; LEITE; SILVA, 2017), e em tarefas consideradas rotineiras e que são associadas ao sofrimento no trabalho (RIBEIRO, 2012). Por outro lado, com relação à produção de saúde, pesquisa com servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) identificou que os aspectos do trabalho relacionados à missão da universidade pública eram associados ao prazer no trabalho, como descrito pelos participantes através de grupos focais (FARIA; LEITE; SILVA; 2017).

A atuação da primeira autora assistente social da universidade, a vivência das situações de trabalho e os dados sobre o sofrimento dos servidores foram motivadores para a realização do estudo. Além disso, a discussão acadêmica sobre as implicações do trabalho para a saúde dos servidores técnico-administrativos e a escassez de pesquisas sobre esta temática justificam a realização de estudos com este grupo de trabalhadores. Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo identificar os aspectos do processo de trabalho dos assistentes em administração da Universidade Federal Fluminense que potencializam o desgaste mental e os que se associam ao prazer e à saúde no trabalho.

Do desgaste operário ao desgaste mental

A saúde dos trabalhadores tem sido discutida de diferentes modos ao longo da história, conforme narrado por Foucault em seu texto *O nascimento da medicina social* (1979). Entre algumas vertentes analisadas pelo autor, a medicina da força de trabalho, presente na Inglaterra da Revolução Industrial, tinha como preocupação manter os trabalhadores saudáveis para a fábrica. Tal corrente não tinha a pretensão de discutir a influência do trabalho no adoecimento dos trabalhadores; a medicina da força de trabalho era centrada no modelo biomédico. A medicina social latino-americana, influenciada pelo Movimento

Operário Italiano, rompeu com esse paradigma ao lutar por melhores condições de trabalho e de vida nas fábricas. Tendo entre seus preceitos a não monetarização do risco à saúde, influenciou fortemente o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil (ODDONE *et al*, 1986; MUNIZ *et al*, 2013).

Laurell e Noriega (1989) contribuíram de maneira significativa para a medicina social latino-americana ao discutirem o adoecimento no trabalho a partir do conceito de desgaste operário. Para os autores, as partes constitutivas do processo de trabalho e o ambiente no qual o trabalho se desenvolve influenciam a saúde dos indivíduos. Durante o processo de trabalho, o corpo do trabalhador interage com as chamadas cargas de trabalho, que podem ser físicas, químicas, biológicas, mecânicas, fisiológicas e psíquicas. O desgaste operário decorre da interação destas cargas no corpo do trabalhador, sendo descrito como a “perda da capacidade potencial e/ou efetiva, corporal e psíquica” (LAURELL; NORIEGA, 1989, p. 110).

A interação entre o trabalhador e as cargas de trabalho produz uma correlação de forças desigual. O trabalhador se desgasta durante o processo de trabalho, assumindo uma posição de “perdedor” de suas capacidades físicas e psíquicas (SELIGMANN-SILVA, 2011). Neste cenário, trabalhar é desgastar-se, o que é próprio das sociedades capitalistas, nas quais o trabalho é dominado, gerando o consumo não só do corpo como também da mente dos trabalhadores (LAURELL; NORIEGA, 19889; SELIGMANN-SILVA, 2011).

Ao refletir sobre o desgaste mental, Seligmann-Silva (2011) avançou na produção teórica do campo da saúde do trabalhador ao propor que se o corpo do trabalhador pode ser consumido durante o processo de trabalho, a mente também poderia. A autora expõe em seu livro dois fatores que podem contribuir para a potencialização do desgaste mental: a precariedade das condições de vida e o desrespeito à cidadania e aos direitos humanos fundamentais (SELIGMANN-SILVA, 2011). A conjuntura atual demanda urgência na proposição de estudos sobre a temática do desgaste mental, pois se vive o aumento da precarização da vida e do trabalho em conjunto com ataques aos direitos civis e humanos, refletidos muitas vezes em perseguições às universidades públicas.

Contribuições de Canguilhem e Dejours para pensar a saúde no trabalho

A saúde no trabalho é uma importante bandeira de luta pelos trabalhadores, *mas qual conceito de saúde a ser utilizado?* Para o filósofo francês Canguilhem (2017), “a saúde é uma margem de tolerância às infidelidades do meio” (p. 139). Por infidelidade o autor entende os acontecimentos, a história, o devir, que são próprios da vida humana. Assim, é a capacidade do homem de criar normas diante das situações da vida que determinará a sua saúde (CANGUILHEM, 2017). A tolerância às variações das normas e a capacidade de lidar com elas são o que tornam o homem sadio (COELHO; ALMEIDA, 1999).

Na única publicação em que analisa a saúde em relação ao trabalho, Canguilhem (2001) aborda o estudo de um sociólogo americano, Georges Friedman, sobre as fábricas tayloristas. Para Canguilhem (2001), a repugnância dos operários ao automatismo exigido pelo sistema revela o choque entre a subjetividade humana e a racionalização taylorista. As reações dos trabalhadores às investidas da organização de transformá-los em máquinas foram consideradas por Canguilhem como reações de saúde, pois o trabalhador buscava se defender de investidas impostas por fatores exteriores que não consideraram sua subjetividade (CANGUILHEM, 2001).

Esta conceituação de saúde tem sido aplicada ao campo da saúde do trabalhador para discutir a produção de saúde no trabalho (SILVA; RAMMINGER, 2014; BRITO *et al*, 2012). Basicamente, considera-se que o trabalho será benéfico à saúde na medida em que permita ao trabalhador promover um ambiente que favoreça a criação de novas normas, atribuindo sentido ao seu trabalho. Já o trabalho que não favoreça a criação de normas contribui para o adoecimento. O material de pesquisa será analisado a partir deste conceito de saúde, buscando perceber quando o trabalho é produtor de saúde e quando o trabalho favorece o adoecimento.

Outra corrente teórica que contribui de maneira significativa para a análise da relação prazer-sofrimento e trabalho é a Psicodinâmica do Trabalho

- PDT, fundada pelo médico e psicanalista francês Christophe Dejours. A Psicodinâmica do Trabalho investiga a dinâmica dos conflitos que surgem entre o trabalhador e as situações de trabalho, em que de um lado está o trabalhador com sua história singular e, de outro, as situações que não dependem de sua vontade (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2007). Os resultados desse encontro terão impacto positivo ou negativo na saúde mental dos indivíduos, pois, para Dejours (2012), o trabalho nunca é neutro diante da saúde mental.

Para Dejours (2009), o reconhecimento no trabalho é peça fundamental na dinâmica entre prazer e sofrimento. Tal reconhecimento pode ocorrer pelo julgamento da utilidade, relacionado ao reconhecimento dos usuários daquele serviço e pelo julgamento da beleza, que está relacionado ao reconhecimento

Outra corrente teórica que contribui de maneira significativa para a análise da relação prazer-sofrimento e trabalho é a Psicodinâmica do Trabalho - PDT, fundada pelo médico e psicanalista francês Christophe Dejours. A Psicodinâmica do Trabalho investiga a dinâmica dos conflitos que surgem entre o trabalhador e as situações de trabalho, em que de um lado está o trabalhador com sua história singular e, de outro, as situações que não dependem de sua vontade.

pelos colegas de trabalho (SILVA; DEUSDEDIT-JUNIOR; BATISTA, 2015). Quando o trabalhador não se reconhece no trabalho desenvolvido, quando a atividade é impedida, esvaziada de sentido, ocorrem situações de sofrimento e desgaste no trabalho, conforme foi evidenciado por Silva e Ramminger (2014). Assim como Canguilhem (2001), ao discutir a racionalização da organização taylorista, refere que as normas da organização só farão sentido para o trabalhador quando este participar da sua elaboração, para Dejours, o trabalho só será um operador de saúde nas situações nas quais o trabalhador não é coagido ou quando sua capacidade criativa no trabalho não está restrita. Silva e Ramminger (2014) analisam a capacidade criativa como a possibilidade de instituir novas normas de vida frente às infidelidades do meio.

Metodologia

O presente artigo é fruto da pesquisa social desenvolvida no mestrado intitulada *Trabalho e desgaste mental na perspectiva dos servidores técnico-administrativos de uma universidade pública no Rio de Janeiro*. Segundo Minayo (2014), pesquisas sociais em saúde são aquelas que investigam o fenômeno saúde/doença, suas representações para atores ou instituições de um campo específico. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/FIOCRUZ (CEP - ENSP) e pelo Comitê de Ética do Hospital Universitário Antônio Pedro/UFF (CEP-HUAP), com pareceres de aprovação de número 2.000.425 e 2.069.717, respectivamente.

A pesquisa foi realizada nas dependências da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir do método bola de neve (VINUTO, 2014), que consiste num método de amostragem no qual são utilizados informantes-chaves que indicam novos participantes. Os

O presente artigo é fruto da pesquisa social desenvolvida no mestrado intitulada *Trabalho e desgaste mental na perspectiva dos servidores técnico-administrativos de uma universidade pública no Rio de Janeiro*. Segundo Minayo (2014), pesquisas sociais em saúde são aquelas que investigam o fenômeno saúde/doença, suas representações para atores ou instituições de um campo específico.

critérios de inclusão do estudo foram: ser servidor técnico-administrativo da UFF, ocupante do cargo de assistente em administração, estar lotado em Niterói, não estar afastado do trabalho por nenhum motivo e aceitar gravar entrevista, sendo excluídos aqueles que não se enquadravam nestas características.

O contato foi feito primeiramente com uma informante-chave, explicando a metodologia do trabalho, os objetivos e a necessidade da indicação de outro/a servidor/a, dentro dos critérios de inclusão do estudo. As pessoas indicadas eram convidadas por telefone a participar da pesquisa. A informação de que a entrevista seria gravada e que havia a necessidade de

preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) era transmitida neste momento e, só após o aceite, era agendada a entrevista. Por ocasião da realização da entrevista, duas pessoas não aceitaram participar da pesquisa em função da gravação da entrevista, mesmo tendo sido informadas anteriormente. Uma pessoa não deu resposta para a realização da entrevista, o que também foi considerado uma recusa.

O roteiro inicial das entrevistas foi testado através de estudo-piloto com quatro pessoas, considerando os mesmos critérios de inclusão e exclusão. Nesta etapa não ocorreu nenhuma recusa. As entrevistas-piloto foram gravadas e transcritas pela pesquisadora, primeira autora (T.A.M.) e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Durante o estudo-piloto foi percebida a necessidade de alteração de algumas perguntas do roteiro, pois geravam dúvidas entre os participantes ou geravam uma expectativa de resposta que não estava sendo atendida. Essa fase inicial do trabalho de campo permitiu testar a fluidez das perguntas, bem como a interferência de ruídos na gravação e evitar engasgos por parte do pesquisador, como recomenda Duarte (2004). O roteiro definitivo abordava aspectos relacionados ao trabalho e à saúde, ao desgaste mental, à autonomia dos servidores e suas atividades de trabalho, entre outros.

Ao iniciar as entrevistas, os participantes eram comunicados que a pesquisadora (T.M.A.) era servidora da UFF, o que proporcionou uma interação com os participantes da pesquisa, que se mostraram interessados pelo tema. Alguns servidores perguntaram por que o mestrado não era realizado na UFF e fizeram perguntas sobre o comitê de ética e o porquê da escolha pelo tema da saúde mental. Por escolha dos próprios participantes, a maioria das entrevistas ocorreu em seu local de trabalho. Os horários também foram escolhidos pelos mesmos, que preferiram os de pouco movimento e que não atrapalhassem sua rotina de trabalho. Alguns servidores preferiram realizar as entrevistas na sala de atendimento do local de trabalho da pesquisadora.

Após a transcrição dos áudios, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para o tratamento do material derivado das entrevistas. A consulta ao

material de pesquisa buscou interpretar a informação contida nas mensagens de maneira sistemática, através das etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016). As etapas de categorização dos dados coletados foram realizadas a partir da leitura exaustiva das entrevistas e da separação do *corpus* da pesquisa, seguindo o critério da exaustividade e representatividade. Neste caso, foram consideradas as 20 entrevistas para análise dos dados, não sendo utilizadas as entrevistas do estudo-piloto.

A análise de conteúdo temática foi escolhida para este estudo por ser considerada a mais apropriada para identificar na fala dos entrevistados aquilo que remetia à saúde e/ou adoecimento. Na análise de conteúdo, as categorias de análise foram estabelecidas por critérios semânticos. Segundo Duarte (2004), as unidades de significação são “o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa” (p. 221). Após a leitura exaustiva do material das entrevistas, as falas dos entrevistados foram agrupadas de acordo com os temas, considerando o referencial teórico adotado.

Com o fim da etapa de categorização, chegou-se às categorias empíricas que serão tratada neste artigo: *as manifestações de desgaste mental e os significados de saúde relacionados ao prazer, reconhecimento no trabalho e vínculo com a universidade*. Tais categorias buscavam discutir os aspectos do trabalho vinculados ao desgaste mental e ao prazer dos servidores; neste último caso, aquelas que se mostravam relacionadas à saúde. A descrição das falas mantém o anonimato dos trabalhadores, sendo feita a referência ao gênero, à idade e ao tempo de atuação na universidade. A ênfase em algumas falas foi descrita com letra maiúscula.

Resultados e discussão

Para analisar o cotidiano de trabalho e suas relações com o desgaste e a saúde dos servidores, buscou-se estabelecer uma diferença conceitual entre a tarefa e a atividade. Segundo a Lei 11.091, de 2005, entre as atribuições do cargo de assistente em administração, destacam-se tratar e preencher docu-

mentos, preparar relatórios, formulários e planilhas, acompanhar processos administrativos, atender ao público, executar rotina de apoio à área de recursos humanos e executar rotinas de apoio orçamentário e financeiro, entre outras. Trata-se da tarefa, como descreve Dejours (2009, p. 2), ou seja, tudo aquilo que a organização do trabalho espera que o trabalhador realize “é o conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado” (SILVA; RAMMINGER, 2014: 5).

Embora na fala dos entrevistados tenham emergido as tarefas realizadas pelos mesmos, o dia a dia de trabalho é sempre singular. E em alguns momentos, durante as entrevistas, tais singularidades surgiram no discurso dos assistentes em administração.

Porque a gente faz de tudo *para* que os professores tenham o que eles precisam *para* dar aula né, a gente se preocupa, por exemplo, aqui na faculdade a gente *estava* sem cadeira, e era aflitivo *para a* gente. Você vê os alunos sem cadeira *para* sentar-se, e a gente foi, a gente pediu VÁRIOS outros institutos até recebemos algumas, agora chegou. Chegaram setenta e cinco cadeiras ontem, então tem coisas assim, eu acho se não tivesse uma pessoa ali *para* se preocupar é, e assim, até para encaminhar, os alunos estariam sem cadeiras (A9, feminino, 35 anos, 5 anos de trabalho na UFF).

Correr prédio *para* saber se está tudo em ordem, atender os professores no balcão, as solicitações deles, então, essas coisas, assim são diárias. É cíclico, porque a nossa secretaria funciona das 7:00 da manhã às 22:00 da noite, passando um pouquinho entendeu? E aí tem que ter aquela conversa entre os turnos né, porque todo mundo tem que saber o que *está* acontecendo, porque se a gente deixa um furo no fechamento da faculdade, o colega vai ficar maluco (A10, feminino, 36 anos, 5 anos de trabalho na UFF).

Nos relatos anteriores, percebe-se uma preocupação com o funcionamento da faculdade e com os alunos. Não há uma prescrição de que os assistentes em administração devem verificar se as salas têm cadeiras suficientes para os alunos ou que eles devem *correr o prédio* para verificar se está tudo *certinho*. Entretanto, essa atividade é realizada, pois está explícita a preocupação com a atividade-fim da universidade.

Os assistentes em administração entrevistados sentem que contribuem para o processo de ensino

quando atuam favorecendo o funcionamento da universidade. Coutinho, Diogo e Joaquim (2008), ao entrevistarem os trabalhadores da manutenção de uma universidade pública, também observaram o prazer associado à atividade-fim da instituição, como, por exemplo, ao consertar um equipamento de um laboratório de pesquisa (COUTINHO; DIOGO; JOAQUIM, 2008). No presente estudo, a preocupação com a missão da universidade também emergiu sob outro enfoque.

Chegar no fim do dia e saber que toda aquela missão, que aquele cronograma que eu tinha para aquele dia eu consegui cumprir direitinho, consegui colaborar. Tinha uma pessoa perdida daí consegui colocar no caminho, o professor chega todo atrapalhado com um monte de coisa que tem que resolver, eu consegui resolver para ajudar, que eu acho que a missão do servidor é servir. A gente está aqui para isso, para trabalhar, para vir fazer o melhor para a universidade (A10, masculino, 36 anos, 5 anos de trabalho na UFF).

Segundo Silva (2001), a produção e difusão de conhecimento é uma das missões da universidade pública, que deve estar associada à devolução desse conhecimento para a sociedade. Leher (2017) entende que a universidade não deve apenas produzir conhecimento, mas, sim, colaborar com a transformação da realidade e comprometer-se com as lutas do povo. Contribuir para resolver problemas e fazer o melhor para a universidade implica vincular suas atividades mais prazerosas à razão de ser da universidade pública. Faria, Leite e Silva (2017) também identificaram que a sensação de pertencimento pela utilidade da atividade profissional e o cumprimento da missão da universidade são fontes de prazer para os servidores da Universidade Federal de Minas Gerais. O reconhecimento é um aspecto importante a ser considerado.

A minha vida na universidade sempre foi muito elogiada talvez não no papel, mas pelos meus superiores, pessoas que me pediam atividade (A16, masculino, 59 anos, 35 anos de trabalho na UFF).

O reconhecimento da chefia relatado pelo entrevistado é o julgamento da beleza; ele se manifesta muitas vezes por meio da frase “Que belo trabalho”

(DEJOURS, 2009). Para Castro e Merlo (2011), esse é o julgamento mais exigente, pois ele é prestado por aqueles que também executam o trabalho, tendo igual propriedade para reconhecer um trabalho bem feito. O reconhecimento no trabalho e o reconhecimento da abrangência do trabalho foram relatados pelo mesmo servidor em diferentes momentos da entrevista.

Um belo dia, como eu era responsável pelo fichário, eu assumi órtese e prótese. Esse professor foi no almoxarifado e eu pedi a ele que me explicasse o que era órtese e prótese, qual a real necessidade disso e a importância. Ele me levou para o centro cirúrgico e mostrou... E ele me mostrou as pessoas com aquelas gaiolas pontadas na perna, aí que eu entendi o que que era, então eu passei a fazer um controle rígido em cima disso, não deixava faltar (A16, masculino, 59 anos, 35 anos de trabalho na UFF).

Embora a tarefa de lidar com o fichário tenha permanecido a mesma, as atividades rotineiras adquiriram um novo sentido. A visita ao centro cirúrgico, motivada pelo interesse do trabalhador, proporcionou o conhecimento de todo o processo de trabalho, desde a aquisição até o destino das órteses e próteses. O servidor passou de um executor da tarefa a alguém que detém o conhecimento da utilidade de seu trabalho, dando sentido ao *controle rígido* do material. O reconhecimento no trabalho é importante, por menor que ele possa parecer.

A gente não para pra pensar muitas vezes, você está renovando pessoas, está possibilitando para aquela pessoa lugar mais agradável, quando você faz o provimento desse pessoal, através das portarias, através desse trabalho que a gente executa, a gente está possibilitando, a gente está sendo uma ponte né para de alguma forma alguma pessoa entrar na universidade, e até beneficia muitas pessoas, terceiros né porque essas pessoas têm filhos, têm coisa e tal (A14, masculino, 53 anos, 12 anos de trabalho na UFF).

No relato acima, há uma percepção de que o trabalho pode gerar transformações na vida de outras pessoas. Este reconhecimento corresponde ao que Dejours (2009) define como julgamento da utilidade, que, em geral, é proferido pela hierarquia, mas também pode surgir dos clientes ou pares. O reconhecimento é importante para a construção da identidade

e da saúde mental dos trabalhadores. Por outro lado, o não-reconhecimento é uma fonte de sofrimento e emergiu na fala de alguns entrevistados.

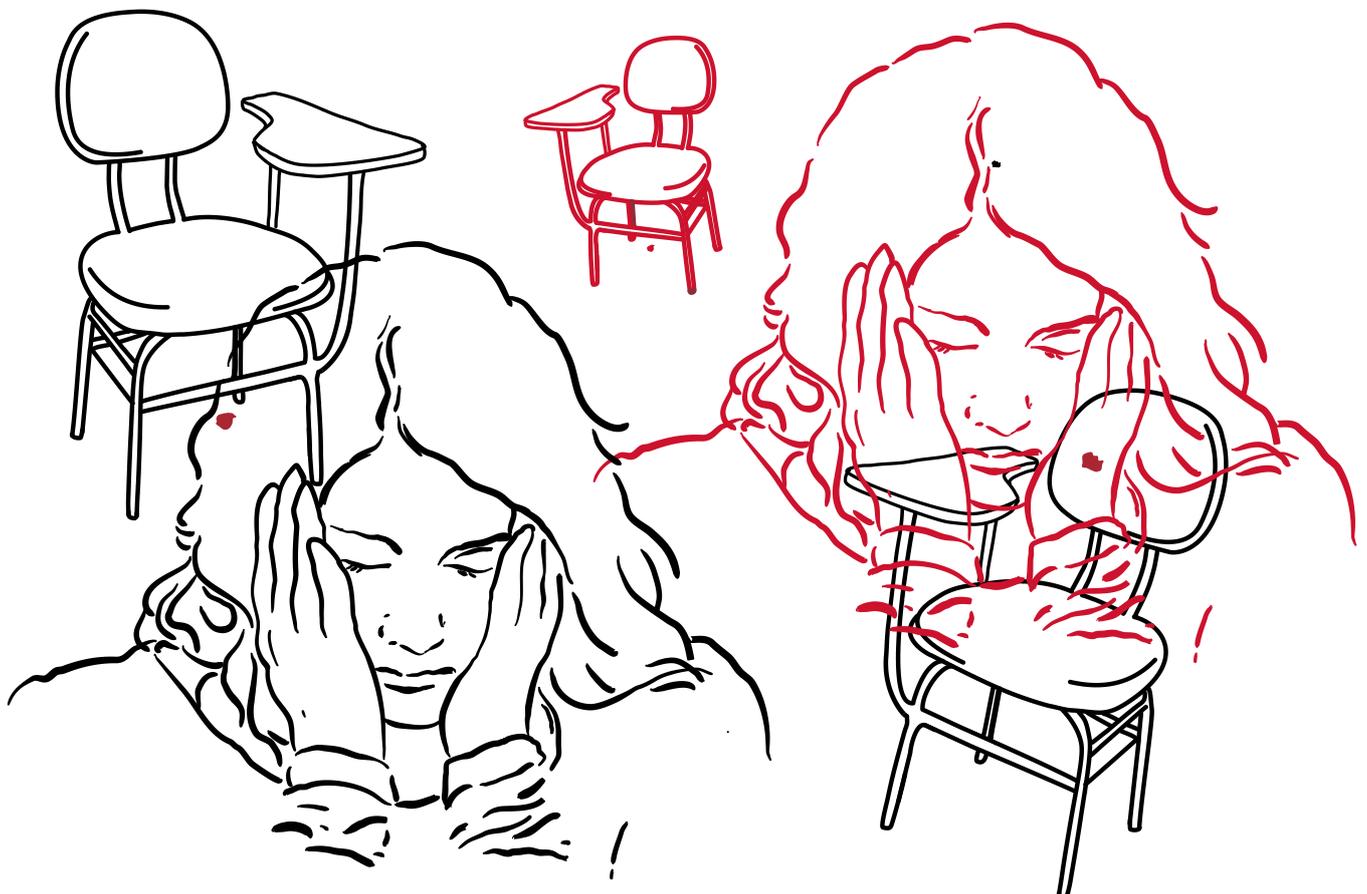
Eu acho que o assistente não é reconhecido, ninguém considera a gente como uma peça fundamental na universidade. Eu acho que a gente, que nós somos ferramenta também, embora estejamos na atividade-meio e a nossa falta não atrapalha a atividade-fim, mas eu acho que a gente faz com que a atividade-fim seja feita, seja cumprida. Facilita a atividade-fim entendeu? Porque a gente faz de tudo para que os professores tenham o que eles precisam pra dar aula né, a gente se preocupa. Eu acho que o assistente é importante também né na universidade, mas não reconhecido (A9, feminino, 35 anos, 5 anos de trabalho na UFF).

O trabalho dos servidores técnico-administrativos é permeado por diversos atravessamentos ao longo do dia, tais como prazos e relação com chefia, dentre outros. Nesta dinâmica diária, a autonomia exerce um importante papel na produção de saúde ou adoecimento no trabalho. Para Silva e Ramminger (2014), a autonomia é fundamental para o processo de criação no trabalho, atuando no limite entre a saúde e o

adoecimento no trabalho. No relato que se segue, o servidor não tem autonomia para o estabelecimento de prazos e, assim, ele é consumido durante o processo de trabalho.

Início e fim de semestre. É, a gente fica um pouco mais nervoso, porque tem que resolver as situações rápido e prazo né. A gente fica assim mais nervoso por conta da parte de prazo, é isso a gente tenta dar uma às vezes ficam muito, os alunos ficam muito nervosos no início, de vaga e a gente tenta encaixar essas situações (A7, masculino, 29 anos, 5 anos de trabalho na UFF).

A autonomia é descrita como a capacidade de fazer escolhas, criar soluções dentro dos caminhos possíveis (SILVA; RAMMINGER, 2014), percorrendo a distância entre o prescrito e o real. No relato anterior, ainda que não tivesse autonomia em relação aos prazos de trabalho, o servidor buscou “encaixar” as situações não previstas. Ao mesmo tempo em que o “encaixe” exemplifica o movimento de resistir às infidelidades do meio, na concepção de Canguilhem (2017), a menção ao nervoso denota o desgaste mental associado ao trabalho. O movimento de criar normas para se desvencilhar das situações de sofrimento



no trabalho leva os servidores a exercerem cada vez mais o seu saber-fazer, que é o engajamento do corpo e a mobilização da inteligência no trabalho (DEJOURS, 2004).

Aconteceu assim que eu cheguei, houve um problema no pagamento desses processos, então eu simplesmente perguntei, eu procurei saber as pessoas que resolveriam, entrei em contato com elas, essas pessoas me orientaram como fazer o registro junto ao Ministério do Planejamento e após o chamado de forma insistente, nós conseguimos liberar. Esse caso eu tomei a frente, entendeu? O fato de ter quatro, cinco anos de casa, para mim é fácil MESMO QUE EU FOSSE NOVATO NO SETOR (A3, masculino, 33 anos, 5 anos de trabalho na UFF).

As situações de trabalho são dinâmicas e o dia a dia dos servidores é permeado pela necessidade de “tomar a frente”, conforme descrito em algumas entrevistas. A conversa entre equipes e a negociação dos prazos nem sempre é possível. Assim, os trabalhadores precisam muitas vezes exercer sua autonomia na tomada de decisões. Entretanto, em algumas situações, o uso dessa autonomia foi o potencializador do desgaste, gerando sofrimento mental e até sintomas físicos.

Eu cheguei a passar mal aqui de nervoso porque iriam começar as aulas e a gente não tinha os horários. Então eu repeti do período anterior e aí chegou até o coordenador, ele foi muito grosso sabe? E ele falou para mim assim, “Você não respondeu meu e-mail”, só que eu tinha um MONTE de e-mails. E ele foi supergrosso sabe? Eu fiquei com o olho cheio d’água, saí daqui, depois eu chorei algumas vezes, por isso não teve respeito (A13, feminino, 33 anos, 3 anos de trabalho na UFF).

A falta de comunicação entre a equipe pode resultar numa situação de sofrimento. A dificuldade de relacionamento com os professores também foi mencionada em outras pesquisas com servidores técnico-administrativos (COIMBRA; BARROS, 2016; RIBEIRO, 2011). Essa é uma relação de trabalho pouco discutida, que muitas vezes é descrita pelos servidores técnico-administrativos como “a velha rixa” (COIMBRA; BARROS, 2016). Em alguns momentos, essa dificuldade é exponenciada pela falta de conhe-

cimento do processo de trabalho do outro, conforme o relato abaixo.

Eu acho que a falta de compreensão e a falta de paciência de muitos professores, não só da casa, como alguns de fora também. E também, INFELIZMENTE, tem uns professores por aqui, por exemplo, tem uma leva assim muito legal, agora tem uns que dão de pele, eles acham que você tem AQUELA obrigação, nem tudo a gente pode fazer. Conforme eu te falei, se a gente lida com sistema, o sistema me pede x y z de burocracia, eu não posso fugir daquilo e tem professor que não entende, entendeu? (A10, feminino, 36 anos, 5 anos de trabalho na UFF).

Para Seligmann-Silva (2011), as defesas são as formas que o trabalhador utiliza para evitar ou tornar suportável o sofrimento no trabalho. A resistência também é outro conceito utilizado pela autora para exemplificar a luta dos trabalhadores contra as situações de sofrimento, que propõe a transformação das condições de trabalho. As defesas em geral são ações individuais, enquanto as resistências têm uma dimensão de luta coletiva (SELIGMANN-SILVA, 2011). No presente estudo, o que se percebeu com as falas dos entrevistados é que os servidores têm utilizado suas defesas para reagir às situações de sofrimento, buscando soluções individualizadas.

E eu trabalhei 10 anos sem ter sábado e domingo, sem ter dia das mães, dia dos pais. Eu sabia que era assim, só que eu cansei. Quando eu pedi pra sair, todo mundo, foi logo na troca de gestão, e de... de direção, a pessoa que entrou achou que era pessoal, eu queria sair porque entrou uma direção nova, eu falei não, eu nem te conheço, nada a ver, mas eu só quero minha vida de volta, eu quero ter horário pra entrar, horário pra sair, sábado, domingo e ter feriado (A4, feminino, 53 anos, 30 anos de trabalho na UFF).

Em pesquisa com assistentes em administração da Universidade Federal de São Carlos, Loureiro (2017) identificou que a remoção foi utilizada pelos servidores diante da incapacidade de lidar com as situações laborais. A remoção é uma defesa no sentido descrito por Seligmann-Silva (2011), pois não tem uma capacidade de transformação das realidades de trabalho vivenciadas pelos servidores, porém, é um recurso comumente utilizado. Esse dado sobre as remoções

pode se constituir em um importante indicador de saúde nas universidades. Assim, será possível elaborar políticas de gestão de pessoas sobre a temática do adoecimento com o intuito de transformar a realidade de trabalho.

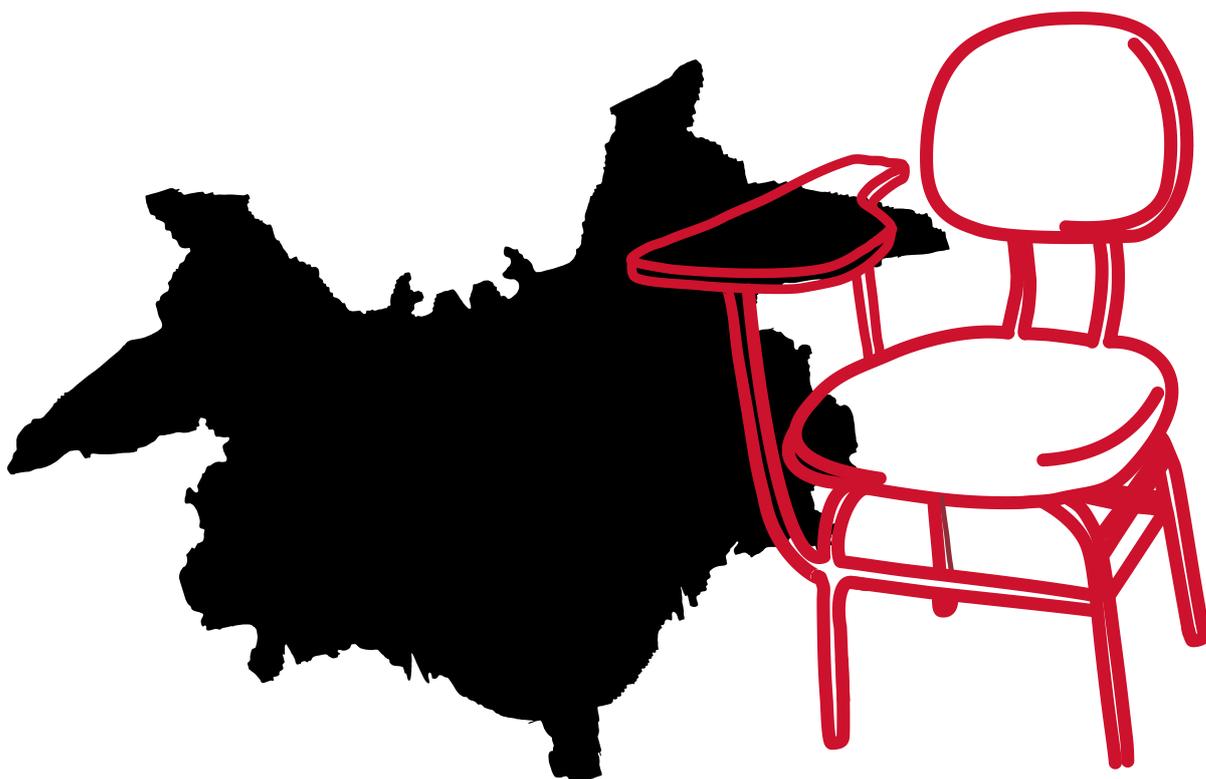
A burocracia institucional, uma das características do serviço público (NUNES; LINS, 2009), pode gerar sofrimento no trabalho. Os assistentes em administração lotados na Universidade Federal do Maranhão manifestaram em suas falas o sentimento de impotência e frustração diante da burocracia institucional (RIBEIRO, 2012). As decisões “tomadas no andar de cima”, em menção às instâncias hierárquicas superiores, também foram relatadas pelos servidores da Universidade Federal de Minas Gerais como causa de sofrimento (FARIA; LEITE; SILVA, 2017, p. 549), de forma análoga à observada no presente estudo.

Então chegou uma decisão com uma ordem do reitor falando “Cumpra-se”, a gente vai cumprir e tal, mas a gente pensa, faz, soma esforços para discutir essas questões, e pensar que estratégia que nós temos dentro do regimento da universidade, dos documentos legais que são possíveis de serem publicados no âmbito da

universidade (A2, feminino, 38 anos, 1 ano de trabalho na UFF).

Quando os trabalhadores defendem sua autonomia e seu pensar, essa defesa assume um caráter de resistência (SELIGMANN-SILVA, 2011). Para a autora, os trabalhadores estão protegendo a sua identidade, tentando evitar o mal-estar. No caso descrito acima, a defesa assumiu um caráter coletivo, uma vez que a equipe se uniu na busca de documentos que corroborassem seu ponto de vista. Assim, frente a uma decisão do Reitor, a equipe se articulou para defender sua autonomia profissional.

As equipes de trabalho e a remoção foram mencionadas como importantes estratégias de defesa utilizadas pelos servidores, o que denota a busca de alternativas individuais para enfrentar o sofrimento no trabalho. As motivações para a remoção têm sido pouco analisadas no âmbito das universidades públicas (LOUREIRO, 2017). Sugere-se uma atenção maior sobre os motivos pelos quais os servidores solicitam remoção dos seus locais de trabalho.



Considerações finais

O conceito de desgaste mental subsidia a discussão do processo de trabalho como fonte de adoecimento dos servidores públicos, tendo a organização do trabalho como norteador. Discutir o tema da saúde do trabalhador no serviço público é de suma importância, pois muitas vezes o olhar sobre a saúde dos servidores está restrito à visão pericial, vinculada ao modelo biomédico e que não relaciona os aspectos de sua saúde às atividades desenvolvidas no trabalho. Sugere-se a realização de pesquisas que aprofundem a análise do processo de trabalho dos servidores públicos e as suas motivações para o pedido de remoção.

Em tempos em que a universidade é extremamente questionada, perceber nos relatos dos servidores a vinculação das suas atividades de trabalho com a missão da universidade pública pode fortalecer o mandato social da mesma. Aspectos referentes à atividade de trabalho, como a contribuição para a missão da universidade, o vínculo com a universidade, a inteligência e capacidade criativa, assim como os sentidos do trabalho, atuaram como potencializadores da saúde dos servidores, revelando comprometimento com a atividade profissional incompatível com a imagem negativa dos servidores públicos, presente no imaginário social de uma parcela da população. **US**

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antônio Reto, Augusto Pinheiro. Edição revisada e ampliada. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRITO, Jussara Cruz de et al. Saúde, subjetividade e trabalho: o enfoque clínico e de gênero. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 37, n. 126, p. 316-329, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572012000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 out. 2019.
- CANGUILHEM, Georges (1904-1995). Meios e normas do homem no trabalho. **Proposições**, Campinas, v. 2, n. 2-3 (35-36), jul.-nov., 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643999>. Acesso em: 6 out. 2019.
- CANGUILHEM, Georges (1904-1995). **O normal e o patológico**, trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. 4a. ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2017.
- CARNEIRO, Sérgio Antônio Martins. Saúde do trabalhador público: questão para a gestão de pessoas - a experiência na Prefeitura de São Paulo. In: **Revista do Serviço Público**, Brasília, 57 (1): 23-49 jan./mar., 2006. Disponível em <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/188>. Acesso em: 6 out. 2019.
- CASTRO, Thiele da Costa Muller; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Reconhecimento e saúde mental na atividade de segurança pública. In: **Psico**, v. 42, n. 4, pp. 474-480, out.-dez., 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6921/7452>. Acesso em: 6 out. 2019.
- COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ALMEIDA FILHO, Naomar. de. Normal-patológico, saúde-doença: revisitando Canguilhem. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 13-36, jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73311999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2017.
- COIMBRA, Beatriz Cysne; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Relações de trabalho em uma universidade pública: atividade de servidores técnico-administrativos. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 89-101, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172016000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 out. 2019.
- COUTINHO, Maria Chalfin; DIOGO, Maria Fernanda; JOAQUIM, Emanuelle de Paula. Sentidos do trabalho e saber tácito: estudo de caso em universidade pública. In: **PSIC- Revista de Psicologia da Vetor Editora.**, v. 9, nº 1, p. 99-108, jan.-jun., 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n1/v9n1a12.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- CUNHA, Jane Bittencourt; BLANK, Vera Lúcia G.; BOING, Antonio Fernando. Tendência temporal de afastamento do trabalho em servidores públicos (1995-2005). **Rev. bras. epidemiol.** São Paulo, v. 12, n. 2, p. 226-236, jun. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2009000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2017.
- DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. Tradução Maria Irene Stocco Betiol, et al - 1 ed., 8. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

referências

- DEJOURS, Christophe. **Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho**. Revista CULT, São Paulo, v. 139, n. 12, p. 49-53, 2009. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/reencantar-o-trabalho/>. Acesso em: 6 out. 2019.
- DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho e teoria da sedução**. In: Psicodinâmica em estudo. Maringá. V. 17 n. 3, p. 363-371, jul.-set., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722012000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 out. 2019.
- DEJOURS, C. **Subjetividade, trabalho e ação**. Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 027-034, set.-dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132004000300004. Acesso em: 3 nov. 2019.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, 4: 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 7 out. 2019.
- FARIA, Renata Mercês Oliveira de; LEITE, Isabel Cristina Gonçalves; SILVA, Girlene Alves da. O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no Estado de Minas Gerais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 541-559, jul. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312017000300541&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 out. 2019.
- FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Editora Graal, 1979.
- LAURELL, Asa Cristina; NORIEGA, Mariano. **Para o estudo da saúde na sua relação com o processo de produção**. In Processo de Saúde e Produção e Saúde. São Paulo: Hucitec, 1989.
- LEHER, Roberto. Darcy Ribeiro e a universidade (cada vez mais) necessária, In: **Revista Arte de Educar**. v. 3, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/31717>. Acesso em: 6 out. 2019.
- LOUREIRO, Thiago. Assistentes em administração: trabalho, sofrimento e adoecimento de servidores. **R. Laborativa**, v. 6, n. 2, p. 59-79, out. 2017. Disponível em <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/1774>. Acesso em: 6 out. 2019.
- MAGALHÃES, Tatiana dos Anjos. **Trabalho e desgaste mental na perspectiva dos servidores técnico-administrativos de uma universidade pública no Rio de Janeiro** [Dissertação]. Rio de Janeiro (RJ), Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca; 2018.
- MARX, Karl. O processo de trabalho e processo de Valorização. In: **O Capital, crítica da economia política**, Livro I, Seção III, Capítulo V. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Metodologia de pesquisa social e em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MUNIZ, Helder Pordeus et al. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 38, n. 128, p. 280-291, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572013000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 nov. 2019.
- NEVES, JMA. **A face oculta da organização: a microfísica do poder na gestão do trabalho**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

referências

NUNES, Aline Vieira de Lima; LINS, Samuel Lincoln Bezerra. Servidores Públicos Federais: uma análise do prazer e sofrimento no trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 51-67, nov. 2009. ISSN 1984-6657. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/11830>. Acesso em: 17 set. 2017.

ODDONE, Ivar et al. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, Luanne Alves; BALDAÇARA, Leonardo Rodrigo; MAIA, Maria Zoreide Brito. Afastamentos por transtornos mentais entre servidores públicos federais no Tocantins. In **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 40 (132): 156-169, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbso/v40n132/0303-7657-rbso-40-132-156.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. O trabalho do técnico-administrativo em Instituições Federais de Ensino Superior: análise do cotidiano e implicações na saúde. In **Revista de Políticas Públicas**. Pp 423-441, outubro, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1395>. Acesso em: 17 ago. 2017.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior: análise do trabalho e das condições de saúde**. Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 192-207, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100015>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SCHLINDWEIN, Vanderléia de Lurdes Dal Castel; MORAIS, Paulo Rogério. Prevalência de transtornos mentais e comportamentais nas instituições públicas federais de Rondônia. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 117-127, 2018. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/112336>. Acesso em: 5 mai. 2019.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Claudia Osorio da; RAMMINGER, Tatiana. O trabalho como operador de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4751-4758, dez. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001204751&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 out. 2019.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estud. av.*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a15.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

SILVA, Raquel Vitória Souza; DEUSDEDIT-JUNIOR, Manoel; BATISTA, Matilde Agero. A relação entre reconhecimento, trabalho e saúde sob o olhar da Psicodinâmica do Trabalho e da Clínica da Atividade: debates em psicologia do trabalho. *Gerai*, **Rev. Interinst. Psicol.**, Juiz de fora, v. 8, n. 2, p. 415-427, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202015000300010. Acesso em: 6 out. 2019.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. In: **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago.-dez., 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/2144-Texto%20do%20artigo-6186-1-10-20160216.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

referências

Movimento Estudantil de Serviço Social e os desafios contemporâneos: um balanço crítico do contexto pós-golpe¹

Tales Willyan Fornazier Moreira

Professor Substituto da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Goiás

E-mail: taleswf@live.com

Resumo: Este texto é decorrente da palestra proferida durante o 40º Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social, que ocorreu em Curitiba-PR, em julho de 2019. Realizamos um breve balanço dos dilemas e entraves colocados para a organização política dos/as estudantes no âmbito do Serviço Social, especialmente no último período recente, após o golpe de 2016, a partir do qual se intensificaram inúmeros retrocessos para todo o conjunto da classe que vive do trabalho. Sinalizamos as tensões, polêmicas e contradições no interior do movimento estudantil, no sentido de avançar no fortalecimento e na construção de estratégias políticas e coletivas que reafirmem a direção sociopolítica assumida pela profissão no Brasil, a qual se vincula à construção de outra ordem societária radicalmente oposta ao capital. Trata-se de reflexões construídas a partir de estudos bibliográficos, participação orgânica no âmbito do movimento estudantil durante a graduação, bem como nos diversos espaços de organização política no interior das entidades representativas da profissão.

Palavras-chave: Serviço Social. Movimento Estudantil. Organização Política. Desafios Contemporâneos.

Introdução

Historicamente, o Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS) brasileiro têm se expressado como partícipe fundamental na construção e fortalecimento da direção sociopolítica assumida pela profissão no final dos anos 1970, a qual recusa o monopólio conservador em seu interior e constrói

bases de legitimação que se vincula a valores libertários e emancipatórios, os quais apontam para a construção de uma sociabilidade radicalmente oposta à do capital. Ademais, o MESS, ao longo de sua história no país, tem se colocado na trincheira das lutas mais gerais da classe trabalhadora, assumindo um protagonismo e um compromisso ético-político de grande relevância para as lutas no campo da esquerda.



Considerando, porém, que o MESS “se configura enquanto movimento social e não pode ser concebido fora da trama das relações macrossocietárias” (Fornazier Moreira; Caputi, 2017, p. 130), ele sofre os rebatimentos conjunturais, bem como vivencia todas as contradições e desafios político-organizativos, sendo, portanto, também determinado pelo movimento da dinâmica da realidade social.

Destarte, realizamos aqui um breve balanço dos dilemas e entraves colocados para a organização política dos/as estudantes no âmbito do Serviço Social, especialmente no último período recente, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 – do qual decorreu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e Michel Temer assumiu a presidência da República, no período de agosto de 2016 a dezembro de 2018 –

visto que, a partir desse momento, se intensificaram inúmeros retrocessos para todo o conjunto da classe que vive do trabalho.

Este texto é decorrente da palestra proferida durante o 40º Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS), que ocorreu em Curitiba-PR, em julho de 2019. O objetivo dessa discussão se estabeleceu em recuperar como tem se consolidado a articulação histórica do Movimento Estudantil de Serviço Social com o Movimento Estudantil geral, bem como com os outros movimentos sociais de esquerda e entidades organizativas da classe trabalhadora. Assim, nossa intenção é socializar algumas das reflexões que realizamos sobre os desafios para a organização no interior do MESS nessa quadra histórica.

Breve retomada dos desafios político-organizativos dos últimos encontros nacionais da ENESSO e a necessidade de formação de quadros no interior do movimento

Boa noite a todas e todos! Primeiro, gostaria de dizer que é com imenso prazer que cumprimento todos/as vocês que aqui estão: estudantes de diversos lugares desse nosso Brasil, que não mediram esforços pra estarem presentes e contribuírem com a história dessa executiva tão aguerrida que é a ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social). Pra mim, é motivo de grande felicidade estar aqui com vocês, revendo companheiras e companheiros de gerações passadas do movimento estudantil, bem como da atual geração. E isso faz todo sentido com o nome proposto para essa mesa: “Aos que vieram e já foram e aos que ainda virão e irão” (Brenda Rodrigues). Esta passagem, do belíssimo poema da Brenda, sintetiza exatamente o que é a ENESSO: uma

Penso que a história recente da executiva nos convida a algumas reflexões, autocríticas e principalmente mudanças. Já estamos vindo de um período de grandes dificuldades de mobilização, organização, capilaridade com as bases, formação de quadros. Mas, na minha avaliação, 2016 e 2017, sobretudo, foram a eclosão das fragilidades da entidade. Em 2016, no ENESS Candango, em Brasília-DF, não conseguimos fazer revisão estatutária. Sei que há pessoas aqui que também estavam lá e bem sabemos o quão difícil foi aquele encontro.

entidade que vem sendo construída historicamente, por muitas mãos, sendo fruto dos que já vieram e já foram, dos que virão e irão, mas, sobretudo, ela é parte e reflexo dos/as que *estão*. E é exatamente desse lugar que quero dialogar com vocês que aqui estão.

Em tempos de negação e apatia aos espaços de construção coletiva e da luta política, ter vocês aqui sinaliza as possibilidades históricas que temos, contidas no movimento do real, de construção da organização política e superação desta medíocre estrutura de sociedade! Por isso, parablenho todos/as os/as presentes, especialmente, a comissão

organizadora e escola sede por não deixar que a nossa história se perdesse e por aceitarem construir esse encontro. Sabemos dos inúmeros desafios (históricos) em se construir encontros como este. Desafios do ponto de vista político, organizativo, estrutural, orçamentário etc. Sendo assim, o fato do 40º ENESS (Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social) estar acontecendo é de se comemorar! Ainda que não esteja sendo um encontro tão massivo como em outros que tivemos, por exemplo, cerca de 1 mil estudantes, é um encontro, a meu ver, determinante para os rumos dessa executiva, sobretudo por se tratar de um ENESS de revisão estatutária.

Penso que a história recente da executiva nos convida a algumas reflexões, autocríticas e principalmente mudanças. Já estamos vindo de um período de grandes dificuldades de mobilização, organização, capilaridade com as bases, formação de quadros. Mas, na minha avaliação, 2016 e 2017, sobretudo, foram a eclosão das fragilidades da entidade. Em 2016, no ENESS Candango, em Brasília-DF, não conseguimos fazer revisão estatutária. Sei que há pessoas aqui que também estavam lá e bem sabemos o quão difícil foi aquele encontro. Em 2017, o ENESS que seria realizado na Bahia, organizado pela UCSAL (Universidade Católica de Salvador), foi cancelado a apenas 18 dias da data do evento. Em 2018, o ENESS que seria em São Paulo foi alterado para Uberaba-MG, na UFTM, devido a todo o processo da ocupação da universidade vivenciado na PUC-SP, protagonizado pelos/as estudantes da graduação em Serviço Social².

Ou seja, os últimos 3 anos foram e vêm sendo extremamente desafiadores para a ENESSO. Primeiro, um encontro altamente polarizado e cheio de tensões que não permitiram avançar no debate e na construção de plataformas estratégicas incomuns; outro que não ocorreu, pois foi cancelado às vésperas; e um outro que também passou por inúmeros desafios para se concretizar. Junto a isso, diversos quadros políticos da ENESSO se graduaram e também sabemos da dificuldade histórica de formação de quadros. Nesse sentido, vale a pena destacarmos a importância da formação de novos quadros de militantes no âmbito do Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS) para ocuparem

as representações da ENESSO, visto que esses quadros, não raras vezes, “poderão vir a ocupar espaços de representações em outras instâncias da categoria, seja na ABEPSS ou no conjunto CFESS/CRESS, e, por conseguinte, serão responsáveis pelo direcionamento ideopolítico da profissão em solo brasileiro” (FORNAZIER MOREIRA, 2016, p. 101).

Desta forma, o MESS, especialmente através da sua entidade representativa que é a ENESSO, se coloca enquanto um espaço de formação de quadros políticos não apenas para as demais entidades da categoria profissional que são a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Serviço Social (conjunto CFESS-CRESS), mas também de formação de lideranças para demais setores da esquerda – o que contribui para a luta mais geral da classe trabalhadora. A esse respeito, Ramos (2011, p. 120) nos aponta que:

É interessante ressaltar que o Movimento Estudantil (ME) se estabelece como uma arena de formação política da maioria dos(as) futuros(as) dirigentes profissionais que irão atuar na Abepss e no Conjunto CFESS/Cress. Enquanto movimento social com base social transitória, o ME é um lócus, muitas vezes, de iniciação de parcelas da juventude na militância política, se configurando como um espaço de formação político-ideológica de militantes, que, depois, irão atuar em outras esferas organizativas. O ME de Serviço Social, em particular, vem desenvolvendo esse importante canal de capacitação de militantes políticos, que, ao saírem da graduação, continuam participando de outras entidades da categoria ou em outros espaços organizativos.

Estou dizendo isso pra refletirmos a *responsabilidade ético-política* de vocês que estão aqui, pois vocês são responsáveis pelo futuro não só da ENESSO, mas do Serviço Social Brasileiro. Em todo lugar que tenho participado e tido oportunidade de dialogar, faço questão de frisar que, pra mim, a manutenção da direção sociopolítica da profissão depende, substancialmente, do fortalecimento do Movimento Estudantil de Serviço Social.

Não é possível falar na manutenção do legado construído pela categoria profissional, especialmente a partir da década de 1980, do Projeto Ético-Político

da profissão calcado na tradição marxista, sem fortalecer a organização estudantil, por três principais motivos: 1) a dimensão político-organizativa é base para a sustentação do nosso projeto profissional hegemônico e autores/as como Marcelo Braz, Joaquina Barata e Bia Abramides apontam isso; 2) a participação nos espaços do MESS qualifica a formação do ponto de vista teórico e ético-político e isso tem implicação na prestação do trabalho profissional de qualidade à população usuária (princípio do nosso código de ética); 3) os/as estudantes que estão no MESS, majoritariamente de universidades públicas ou privadas que possuem sintonia com o projeto de formação elaborado pela ABEPSS, em pouco tempo estarão nas fileiras da categoria enquanto assistentes sociais e, como mencionamos acima, são estes/as que, potencialmente, ocuparão e construirão as demais entidades da categoria (CFESS-CRESS e ABEPSS), além de outras lutas no campo da esquerda.

Por isso, defendo que, com a nitidez de que o protagonismo é dos/as estudantes, também deve ser papel do corpo docente, de profissionais que foram do MESS e/ou que acreditam e defendem, de fato, esse projeto emancipatório para o Serviço Social, contribuir com o fortalecimento desse lugar tão importante que é a organização estudantil na graduação.

Por isso, defendo que, com a nitidez de que o protagonismo é dos/as estudantes, *também deve ser* papel do corpo docente, de profissionais que foram do MESS e/ou que acreditam e defendem, de fato, esse projeto emancipatório para o Serviço Social, contribuir com o fortalecimento desse lugar tão importante que é a organização estudantil na graduação. Assim, já fica a sinalização para o diálogo/debate/pressão junto às coordenações de curso e demais docentes para fortalecerem o MESS, no sentido de contribuir com debates acerca: da importância da dimensão político-organizativa para o Serviço Social; do protagonismo histórico do movimento estudantil e sua contribuição para as lutas mais gerais da classe trabalhadora; da relação da profissão com os movimentos sociais; da importância

das entidades organizativas da categoria para manutenção do legado crítico construído nos últimos anos etc. E essa defesa da importância da formação de quadros e da organização política em sintonia com as lutas mais gerais dos/as trabalhadores/as se faz *mister*, especialmente no atual momento que vivenciamos no país.

Desafios conjunturais e dilemas no interior do Movimento Estudantil de Serviço Social

Estamos vivendo no Brasil um cenário particularmente adverso. O atual governo de Jair Bolsonaro, enquanto representação da extrema direita, apresenta um novo contexto para a luta de classes. Esse atual presidente não só vem intensificando ainda mais o “pacote de desmandos” proposto pelo governo de Michel Temer, cortando ainda mais na carne do/a trabalhador/a, como representando uma grande ameaça para todas as conquistas democráticas do país. Os discursos de ódio de Bolsonaro contra a população negra, LGBT, mulheres, indígenas etc. ferem diretamente os direitos humanos e os princípios básicos de uma sociedade democrática (mesmo que nos limites da democracia burguesa). Bolsonaro e suas defesas são a representação concreta do irracionalismo, da bestialização desmedida e da putrefação e decadência ideológica. Posições estas que ganham ressonância no âmbito da vida cotidiana e que nos convoca, neste atual contexto, a (re)criar estratégias e novas mediações, bem como unidade no diverso, para que consigamos avançar na manutenção e defesa das liberdades e conquistas democráticas, sem perder de vista o horizonte estratégico de superação da ordem do capital.

O Serviço Social brasileiro, necessariamente, está imbricado nesse contexto. Temos grande responsabilidade ético-política, considerando que temos um projeto de profissão que se articula a um projeto societário contra-hegemônico, ou seja, que aponta para a construção de uma sociedade anticapitalista, anti-imperialista, uma sociedade em que consigamos destruir o racismo, o machismo, a LGBTfobia. Resu-

midamente: uma sociedade emancipada, fraterna e livre. Em se tratando da direção sociopolítica de nosso projeto profissional, o professor José Paulo Netto elucida que:

ele se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais; a ampliação e consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considera a democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida (NETTO, 1999, p. 16).

Nessa direção, Bia Abramides complementa a reflexão, apontando que:

A **direção sociopolítica estratégica do projeto profissional** pressupõe um processo de lutas sociais e mobilizações de massas que possa reverter o quadro de barbárie social em que estamos mergulhados e que foram impostos pela ditadura do capital. Lutar *pela consolidação e ampliação de direitos sociais implica somar forças com o conjunto das massas trabalhadoras, da cidade e do campo, em uma perspectiva de classe anticapitalista, anti-imperialista e socialista no interior do processo de ruptura profissional com o conservadorismo* (ABRAMIDES, 2006, p. 32).

Então, é preciso, parafraseando Gramsci, mais que doses de *pessimismo* da razão, mas sim de *otimismo da vontade*, para conseguirmos nos fortalecer, criar unidade e estratégias nessa conjuntura totalmente adversa, fortalecendo as lutas mais gerais dos/as trabalhadores/as, pois é desse lado da luta de classes que nosso projeto profissional se coloca.

Por isso que anteriormente eu disse que a ENES-SO é uma entidade que vem sendo construída historicamente, por muitas mãos, sendo fruto dos que já vieram e já foram, dos que virão e irão, mas, sobretudo, ela é parte e reflexo dos que *estão*. Do ponto de vista da organização do movimento estudantil, vocês são hoje os que contribuirão (*ou não*) com a defesa desse legado do Serviço Social brasileiro, assentado na ruptura com o conservadorismo e articulado à construção de uma nova sociabilidade.

É evidente que não podemos perder de vista a con-

juntura. Ou seja, o MESS, enquanto um movimento social (de base transitória), sofre todos os rebatimentos dessa conjuntura. E, num contexto como esse, é óbvio que as dificuldades serão ainda maiores, pois o cenário é altamente desafiador, haja vista todo processo de perseguição, criminalização no âmbito das universidades, de setores de esquerda etc. Não podemos esquecer, por exemplo, que a lei antiterrorismo 13.260, que coloca ainda mais entraves e dificuldades para os movimentos sociais, foi aprovada em 2016 no governo de Dilma Rousseff e bem sabemos a truculência desmedida desses governos atuais. Se historicamente matam lutadores/as no campo da esquerda, sobretudo lideranças femininas e negras (como o caso da Mariele Franco), esse governo puro-sangue é ainda mais cruel e nefasto. Sendo assim, é preciso destacar os desafios imensuráveis colocados na atual conjuntura para a luta de classes, para não parecer uma responsabilização individual às questões.

Por outro lado, contraditoriamente, apesar desse cenário discrepante e potencialmente desafiador, é importante pensarmos que esse momento também pode ser pedagógico. De acordo com Marcelo Braz (2017, p. 93), pode ser politicamente pedagógico, pois “expôs as vísceras do poder do capital no Brasil e mostrou como suas maquinações intestinais funcionam [...]. Além do mais, foi revelador de vários traços importantes das classes dominantes, que se tornaram visíveis, didática e escandalosamente”.

Nesse sentido, temos um produto posto no movimento da realidade e precisamos saber usá-lo a nosso favor: as contradições que o próprio capital produz. Por isso, mais do que os/as que já vieram e foram e os/as que virão e irão, vocês que estão no MESS têm essa grande tarefa que é saber trabalhar com o material e a realidade do tempo presente, com a nitidez necessária da direção do projeto profissional e societário que defendemos. E para que isso ocorra, penso que seja importante uma avaliação profunda e sincera de como tem sido construída a or-

ganização política no interior da ENESSO.

Só conseguiremos avançar, de fato, se conseguirmos fazer esse balanço honesto. Estamos num atual cenário, companheiros/as, em que precisamos tomar as contradições pela raiz. Precisamos dialogar com os/as companheiros/as de luta, fazer as críticas fraternas e autocríticas necessárias, sem pessoalismos, entendendo que nossa luta é muito maior, pois ela deve ser direcionada para a derrocada do capital.

Precisamos parar de criar *falsas polêmicas* e *tensões desnecessárias* e nos unificarmos no que temos em comum: quero acreditar que seja a defesa da direção da ENESSO articulada com a direção do projeto profissional hegemônico do Serviço Social, que aponta pra outra ordem societária.

Não se trata de esperar que os espaços de militância sejam harmônicos. Sabemos que todos os espaços são permeados por disputas. E todas as entidades da profissão não são diferentes. Eu já passei, mesmo que brevemente, pelas três entidades: ENESSO, ABEPSS e fui do CRESS-MG, numa gestão provisória. Então, sabemos das disputas internas e isso não é novidade para nós. O que chamo atenção para reflexão é que estamos num momento às beiras de perdermos nossas direções. O que está acontecendo é muitíssimo sério. O ensino a distância, juntamente com tendências como o Serviço Social libertário, estão vindo com tudo para disputar



as entidades e acabar com o legado crítico construído pela profissão.

Nas últimas eleições para o conjunto CFESS-CRESS, tivemos gestões de CRESS pelo Brasil afora, compostas apenas de pessoas do EAD. Aqui não se trata de uma crítica individual aos sujeitos que, pelas condições objetivas de classe, acabam recorrendo ao ensino a distância, mas sim à proposta de formação precarizada e totalmente descolada da direção social estratégica do nosso projeto profissional. Até porque sabemos que o fato de ser de instituição presencial (privada ou pública) não necessariamente garante uma formação ancorada com a direção sociopolítica hegemônica na profissão.

Bom, mas quero acreditar que aqui no âmbito da ENESSO, apesar das divergências existentes (que, se soubermos realizar o diálogo no diverso, são muito positivas), todos/as estão no mesmo campo, que é a defesa desse legado crítico construído pela profissão. Não defendo aqui unidade do inconciliável. A defe-

A defesa é de que precisamos saber estabelecer diálogo no diverso, pois somente assim conseguiremos avançar. Vale destacar que não somos homogêneos. O pluralismo, conforme apontado pelo professor José Paulo Netto (1999), faz parte da própria dinâmica da vida social. Logo, estará presente no interior da profissão.

sa é de que precisamos saber estabelecer diálogo no diverso, pois somente assim conseguiremos avançar. Vale destacar que não somos homogêneos. O pluralismo, conforme apontado pelo professor José Paulo Netto (1999), faz parte da própria dinâmica da vida social. Logo, estará presente no interior da profissão.

Assim, o pluralismo está presente em todas as nossas relações cotidianas. Concordamos com Netto (1999, p. 6), quando traz que “[...] o pluralismo é um elemento factual da vida social e da própria profissão, que deve ser respeitado”. Sendo assim, precisamos entendê-lo enquanto um fenômeno da vida social, o qual perpassa todas as esferas da vida material. Todavia, seguindo nesta linha de argumentação, o autor supracitado elucida que:

[...] este respeito não deve ser confundido com uma tolerância liberal para o ecletismo, não pode inibir a luta de ideias. Pelo contrário, o verdadeiro debate de ideias só pode ter como terreno adequado o pluralismo, que, por sua vez, supõe também o respeito às hegemônias legitimamente conquistadas (NETTO, 1999, p. 6).

Portanto, o respeito ao pluralismo não implica a ausência de debates, tampouco um processo de relativismo, mas, antes, pressupõe um confronto de ideias respeitoso, em que, através desta discussão com o diferente, também podemos afinar nossas verdades (COUTINHO, 1991).

O problema, dessa forma, não está nas divergências em si, mas como conseguimos mediar essas divergências, entendendo que o projeto que defendemos não foi “tirado do bolso ou dado pelo alto”: foi uma *construção coletiva* e que possui uma direção nitidamente *classista*.

É importante retomar que a ENESSO, em seu 1º artigo do estatuto de 2013, menciona que:

A ENESSO garante sua autonomia estimulando, unificando e fortalecendo a luta de todos/as os/as estudantes numa direção **classista, anticapitalista e revolucionária**, por uma educação e por uma universidade pública, gratuita, presencial, laica, popular, democrática, de qualidade e com acesso universal, que garanta acessibilidade às pessoas com deficiência, **conjuntamente com outros movimentos sociais alinhados por um projeto sem dominação, exploração de classe e de qualquer forma** (ENESSO, 2013, p. 5).

Assim, se quisermos ser fiéis à direção da ENESSO – que está em sintonia com a direção hegemônica da profissão – e materializar esse princípio *classista* da executiva, precisaremos fazer uma análise profunda e sincera e enfrentar “nossos monstros”. Precisamos nos debruçar no entendimento e exercício do pluralismo, mas compreendendo, inclusive, que o pluralismo supõe respeito à hegemonia coletivamente construída.

Também precisaremos nos debruçar para estudar e aprofundar teoricamente sobre o MESS, compreender esse espaço e não só “militar por militar” – como é apontado no poema da Brenda

que constitui o nome dessa mesa. Se não, caímos no campo do militantismo. Precisamos saber aliar os conteúdos e aspectos teórico-metodológicos, éticos e políticos que estudamos em sala de aula com o cotidiano da vida militante. Aproveito e já deixo como indicação de leitura dois importantíssimos TCCs que foram defendidos recentemente e que eu tive o imenso prazer de ler: o primeiro é o da Lucila de Souza Zanelli, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM (Região V da ENESSO), intitulado “Movimento Estudantil de Serviço Social e consciência de classe: um debate a partir da ENESSO” e o segundo é o da Mariana Oliveira Silva, da Universidade Federal de Goiás-UFG (Região IV), intitulado “Movimento Estudantil de Serviço Social: uma década de luta e resistência”. A Lucila faz um debate da conjuntura, apresentando elementos de como esse contexto interfere nos processos de construção da consciência, como rebate no MESS e faz uma análise dos últimos 10 anos (a partir do estudo dos estatutos e cadernos de deliberação) sobre como a conjuntura tem influenciado a ENESSO. A Mariana faz um debate do movimento estudantil geral, da conjuntura e os desafios para o MESS. A análise centra na construção do curso na regional Goiás, mas aponta diversos elementos pra pensar nacionalmente o MESS, inclusive porque faz um resgate de como foram os últimos encontros nacionais – o que é fundamental para o acúmulo histórico da executiva.

A ENESSO historicamente tem estado sim na trincheira das lutas da classe trabalhadora. Mas sua articulação mais ou menos com esses setores dependerá de como estamos nos organizando internamente. Ou seja: para materializarmos o que é apontado no primeiro artigo do estatuto (direção classista, anticapitalista etc.) dependerá de como está sendo gestada essa organização interna. E aí, pessoal, para isso, precisamos fazer autocrítica.

Desde quando eu estava no MESS percebo e reflito sobre as falsas polêmicas e tensões que não contribuem em nada com a executiva. Tensões em relação às organizações no interior da executiva, ouvindo que a ENESSO deve ser apartidária. Isso é muito problemático, pois é justamente o que defende o projeto “Escola sem partido”. Bem sabemos que não existe

neutralidade. Logo, somos sujeitos sim partidários. Todas as nossas falas e posições assumem um lado: ou a favor do capital ou a favor dos/as trabalhadores/as. Penso que seja fundamental acumularmos e estudarmos sobre o papel das organizações para a construção da executiva. De antemão, já indico o artigo publicado na Revista Universidade e Sociedade (ANDES) nº 57: “As contribuições e os entraves das organizações políticas no interior do Movimento Estudantil de Serviço Social”, do companheiro João Paulo da Silva Valdo do Espírito Santo, que foi da Coordenação Nacional da ENESSO em 2014-2015, e do Sócrates Pereira Silva, que foi Coordenador Regional na Região V. Outro material é o artigo “Movimento estudantil de serviço social e dilemas atuais: o desafio é (re)encantar-se”, da companheira do nordeste Maria Clarice Guimarães, também na Revista publicada pelo ANDES, nº 54. Penso que sejam contribuições importantes para refletirmos sobre o tema.

A ENESSO historicamente tem estado sim na trincheira das lutas da classe trabalhadora. Mas sua articulação mais ou menos com esses setores dependerá de como estamos nos organizando internamente. Ou seja: para materializarmos o que é apontado no primeiro artigo do estatuto (direção classista, anticapitalista etc.) dependerá de como está sendo gestada essa organização interna. E aí, pessoal, para isso, precisamos fazer autocrítica.

Quero destacar que não estou aqui, absolutamente, fazendo defesa de organização X ou Y. Mas uma defesa de que isso faz parte da luta política em qualquer esfera e que defender o “apartidarismo” é o que estão fazendo os bolsonaristas. Além disso, a minha própria ementa da mesa pediu pra falar da relação da ENESSO com o ME geral e com os movimentos sociais. Temos a defesa da articulação com os movimentos sociais e com as lutas mais gerais dos/as trabalhadores/as enquanto algo fundamental e que, inclusive, é um princípio do nosso Código de Ética de 1993. Na medida em que defendemos o “apartidarismo”, estamos em conflito com esse princípio.

Penso que a discussão deve ser sobre o lugar e papel das organizações e não a sua negação. Pois, se não, a gente cai num terreno muito complicado e acabamos “chovendo na horta do vizinho”, isto é, contribuindo com o discurso que deveríamos combater. Penso também que as organizações precisam ter a coerência e nitidez de que a ENESSO possui suas pautas e bandeiras de lutas, que devem estar em sintonia com as lutas da profissão e da classe trabalhadora. Nesse sentido, não cabe defesa de pautas que não dialogam com nosso projeto de profissão e as lutas da ENESSO. Ter organizações construindo ou disputando a executiva não é sinônimo de aparelhamento. É nisso que vocês precisam se debruçar a debater, acumular.

Uma outra questão que sempre observo e tem sido forte nos últimos tempos é em relação ao debate de opressões: a discussão de gênero, sexualidade e raça/etnia. Historicamente a ENESSO é a principal entidade da profissão que tem encabeçado e tensionado

Enfim, vemos que, paulatinamente, temos avançado. E penso que seja tarefa de todos/as nós contribuir pra esse avanço. Precisamos combater o racismo em todos os espaços. Sabemos que o racismo está impregnado no cotidiano e se coloca como uma forma de racionalidade (ALMEIDA, 2016). Logo, em alguma medida, reproduzimos ele. O racismo é um elemento estrutural da sociedade brasileira. Por isso, precisa estar articulado em todos debates.

essa discussão. Sendo assim, o MESS cumpre papel fundamental para apontar e avançar nesse debate na profissão. A meu ver, principalmente o debate de raça/etnia, temos muito o que avançar. Agora que estamos tendo maior visibilidade e os espaços têm sido ocupados por estudantes negros/as, temos tido maior produção sobre a temática. Então, a própria dinâmica da realidade, o novo perfil dos/as estudantes de Serviço Social tem demandado esse avanço. A atual campanha de gestão do CFESS (2017-2020) “Assistentes Sociais no combate ao racismo” e os subsídios para o debate étnico-racial para formação elaborados pela ABEPSS na última gestão (2017-2018)

expressam esses avanços recentes, que são importantíssimos.

Enfim, vemos que, paulatinamente, temos avançado. E penso que seja tarefa de todos/as nós contribuir pra esse avanço. Precisamos combater o racismo em todos os espaços. Sabemos que o racismo está impregnado no cotidiano e se coloca como uma forma de racionalidade (ALMEIDA, 2016). Logo, em alguma medida, o reproduzimos. O racismo é um elemento estrutural da sociedade brasileira; por isso, precisa estar articulado em todos debates.

Sendo assim, debates sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, a meu ver, são parte e estão imbricados em todos os outros debates. Numa perspectiva de classe, não existe recorte. A classe não é um ser abstrato que paira sobre o ar: ela tem gênero e raça/etnia muito bem delimitados. Por isso, não cabe recorte de gênero, recorte de raça. Falar em classe é *falar* indissociavelmente sobre gênero e raça.

As organizações de esquerda têm argumentado dentro de uma visão marxista e ortodoxa que a classe é a coisa mais importante. Claro que classe é importante. **É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida.** A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2011, s/n).

Então, precisamos parar de pensar que são debates opostos, que a discussão de opressões está desassociada dos debates e da luta de classes. Essas perspectivas contribuem com o capital, pois fragmentam a luta. Não será possível a libertação dos povos negros, das mulheres, LGBTs, indígenas e quilombolas nos marcos do capitalismo. Da mesma forma que não é possível pensar na ruptura com o capital sem o protagonismo desses sujeitos.

Essa fragmentação não nos ajuda. Avalio que a gente fala em pós-modernidade de forma muito vulgar e sem profundidade também. Precisamos acumular sobre isso. E a todo momento, refletir se

as posições e bandeiras defendidas estão em sintonia com a nossa profissão. Nesse aspecto, é fundamental a leitura do livro “Condição pós-moderna”, de David Harvey, pra entendermos melhor essa discussão.

Especificamente a partir da luta antirracista (que eu tenho condições de dizer), temos grande avanço e influência das tendências pós-modernas. Tal tendência é extremamente problemática, pois tem como mote a negação de organizações políticas (como os partidos e sindicatos) e também a negação das grandes narrativas, das perspectivas totalizantes, dos determinantes econômicos, privilegiando as micronarrativas, os fragmentos, descolando, portanto, a análise da apreensão macro dos determinantes postos no movimento do real. Nega a perspectiva de totalidade.

Logo, essa perspectiva, ao invés de combater o racismo em sua raiz, que é a própria sociedade capitalista, contribui com esta, na medida em que a luta não se direciona para combater a base que a sustenta. E também a fortalece na medida em que nega sua existência e/ou sua influência na reprodução do racismo.

Harvey (1992) diz que é comum atualmente se desconsiderar a perspectiva da economia enquanto determinante para a vida cultural, ainda que, contraditoriamente, é estranho o fato de que, na produção cultural pós-moderna, o lucro se colocar como determinante em primeira instância. Nesse sentido, há uma contradição a ser refletida. Deste modo, o autor compreende que “o pós-modernismo surgiu em meio a este clima de economia vodu, de construção e exibição de imagens políticas e de uma nova formação de classe social” (HARVEY, 1992, p. 301).

Sendo assim, é preciso a compreensão dos fundamentos materiais, políticos e econômicos que engendram esta sociedade, pois sem a compreensão dessas bases que a sustentam, as lutas serão apenas fragmentadas, restritas à imediatividade, pontuais, se afastando das possibilidades reais de superação deste modo de produção e da construção de uma sociabilidade radicalmente oposta à do capital.

Aponto esses aspectos justamente pra refletirmos, identificarmos os nós e as contradições no interior da executiva e avançarmos. Chega de nos

desgastarmos com falsas polêmicas. A realidade está nos esmagando, evidenciando a cada dia mais quem realmente é nosso verdadeiro inimigo e quem precisamos combater. Vamos centrar forças no que realmente importa ou esse nosso legado de lutas e resistências da profissão, articulado com o conjunto das lutas dos/as trabalhadores/as, pode se perder.

A ENESSO precisa retomar suas bases. Dialogar junto aos demais movimentos sociais, com os setores populares e contribuir nesse processo, na luta cotidiana contra esse estado de barbárie colocado. Contra os retrocessos operados por esse governo que rebatem diretamente na população historicamente mais solapada, que é a população pobre e negra, sobretudo as mulheres. Como muito bem diz a campanha do dia do/a Assistente Social (2019) elaborada pelo CFESS: “se cortam nossos direitos, quem é preta e pobre sofre primeiro!”

Precisamos entender que nosso lugar é nessa seara da luta de classes, construindo unidade, lutas e resistências, na direção de uma sociedade radicalmente oposta à do capital, pois é justamente nesse lado da luta de classes que o Serviço Social brasileiro, e notadamente a ENESSO, devem marchar! Nesse sentido, Maiakóvski nos ajuda a refletir e nos encoraja para as batalhas cotidianas:

Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
é agitado.

As ameaças
e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta as ondas.
“E então, o que quereis?”

(*Vladimir Maiakóvski*)

Algumas considerações finais

Como evidenciado ao longo do texto, o Movimento Estudantil de Serviço Social vem cumprindo historicamente um incontestável papel

na construção e fortalecimento do direcionamento crítico da profissão, de sua direção sociopolítica e da construção de um projeto societário anticapitalista, anti-imperialista, antirracista, antimachista, antiLGBTfóbico etc.

Todavia, considerando tratar-se de um movimento social, que sofre os rebatimentos da dinâmica da realidade, ou seja, os desafios, entraves, tensões e contradições postos em cada conjuntura social, o MESS, nos últimos tempos, tem sido impelido e acometido por dificuldades políticas, organizativas, de construção de unidades estratégicas e, especialmente, permeado por tensões e polêmicas que, não raras vezes esvaziadas de uma dimensão política mais ampla, não contribuem para o fortalecimento da direção hegemonicamente defendida pela profissão, bem como das bandeiras de luta afirmadas pela ENESSO.

Destarte, considerando o protagonismo e a importância dos/as estudantes para o robustecimento da direção emancipatória do Serviço Social, haja vista que “são estes sujeitos que colaboram na reafirmação e defesa dos valores éticos e políticos hegemônicos da categoria” (Fornazier Moreira; Caputi, 2017, p. 132), é necessário um processo de autorreflexão e autocrítica para avançar nos processos de formação de quadros, de capilaridade das ações do movimento e de criação de estratégias internas, que permitam a qualificação da luta política no âmbito do MESS e da profissão, reafirmando e fortalecendo a luta pela construção de uma sociabilidade livre, igualitária e fraterna! **US**

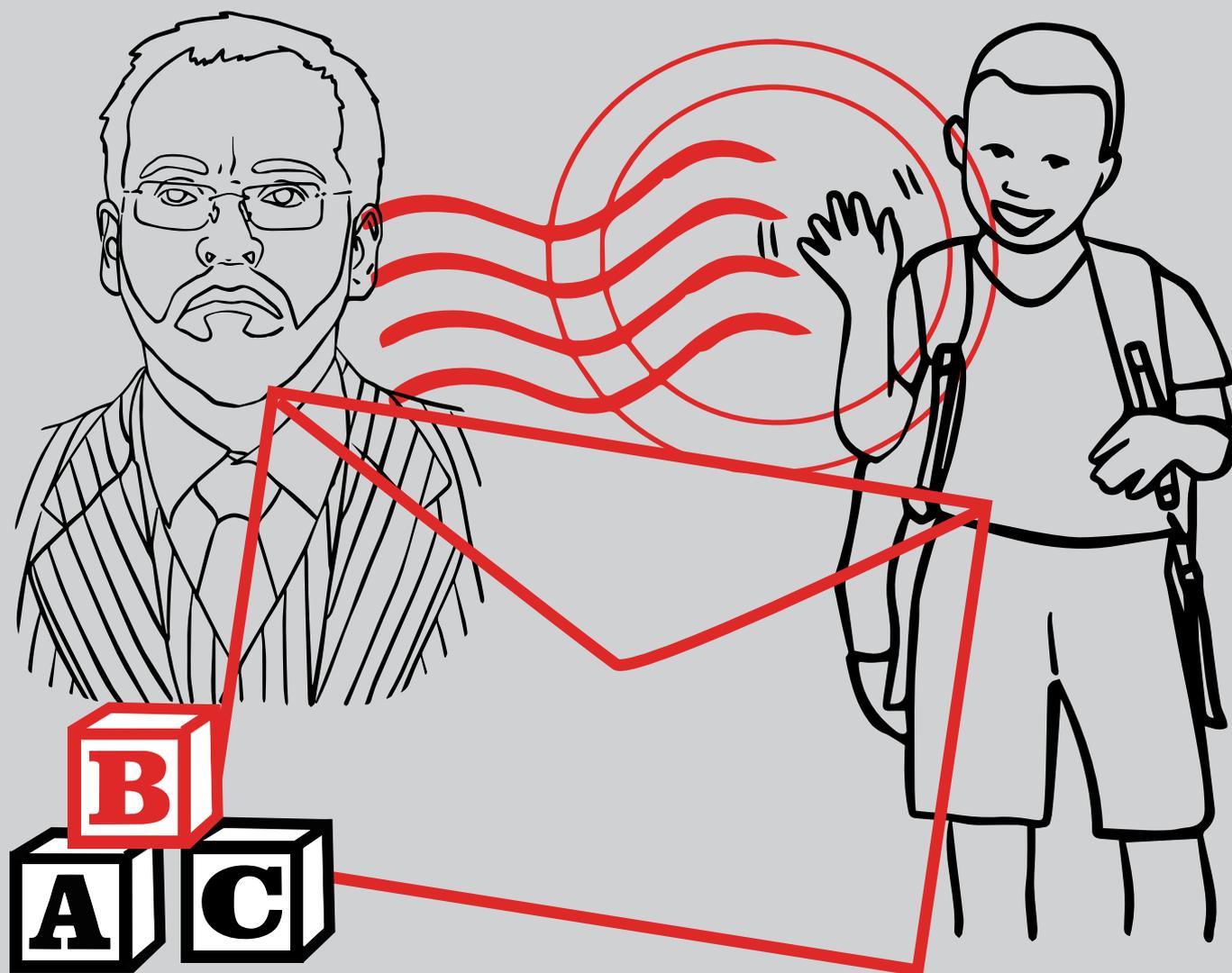
notas

1. Socializamos aqui a fala proferida na mesa de Movimento Estudantil “Aos que vieram e já foram e aos que ainda virão e irão” - Brenda Rodrigues, durante o 40º Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS) “Gralha-Azul: as rosas da resistência nascem do asfalto”, realizado no Instituto Federal do Paraná (IFPR) em Curitiba-PR, durante os dias 15 a 19 de julho de 2019.

2. Em maio de 2018, os/as estudantes da graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), realizaram uma ocupação nos prédios da universidade. O movimento ficou nacionalmente conhecido como #Márciafica e tinha como pauta não apenas a contratação definitiva da professora Márcia Campos Eurico, mas, especialmente, a denúncia de casos de racismo no interior da universidade e a necessidade de contratação de professores/as negros/as. Mais informações: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2018/05/26/marcia-a-professora-negra-que-virou-simbolo-da-ocupacao-da-puc-sp.htm>.

- ABRAMIDES, Maria Beatriz da Costa. **O Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social Brasileiro** - Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- ALMEIDA, Silvio de. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (10 min. e 28 seg). Publicado pelo canal TV Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=309s>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- BRAZ, Marcelo. O golpe das ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr., 2017.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABEPSS**: nº 4. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAVIS, Ângela Yvonne. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Geledés, Instituto da Mulher Negra, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 27 set. 2019.
- EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL (ENESSO). **Estatuto**. Cuiabá, MT, 2013. Disponível em: <https://enessooficial.files.wordpress.com/2013/10/estatutos-a5-12.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.
- FORNAZIER MOREIRA, Tales Willyan. **Movimento estudantil de serviço social e o projeto ético-político na formação profissional** (Trabalho de conclusão de curso de graduação em Serviço Social). Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM, Uberaba/MG, 2016.
- FORNAZIER MOREIRA, Tales Willyan; CAPUTI, Leslie. O protagonismo do movimento estudantil de serviço social brasileiro: contribuições para a (re)construção da profissão. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 59, p. 128-141, 2017.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do serviço social. **Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social**, Lisboa, 1999.
- RAMOS, Sâmya Rodrigues. A importância da articulação entre ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS e ENESSO para a construção do projeto ético-político do Serviço Social Brasileiro. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 2, n. 22, p. 113-122, jul./dez. 2011.

referências



Carta ao Ministro da Educação: “E se fosse você em meu lugar, o que faria”?

Sr. Ministro Abraham Weintraub,

Em atenção ao seu pedido anunciado no título desta carta, decidi tecer algumas considerações. A pergunta em pauta foi feita pelo próprio Ministro, no final de um programa de TV no mês corrente, quando justificava a opção do Ministério da Educação por “creche” em detrimento ao Ensino Superior. “E se fosse você em meu lugar, o que faria”? Nenhum jornalista presente naquela sessão respondeu à provocação, pois quem estava ali, no dever de responder, era o Ministro da atual pasta do Ministério de Educação e Cultura, não os profissionais convidados. Dia 15 de maio, mais uma vez, o Sr. Ministro teve outra grande oportunidade de se explicar, frente ao papel da pasta que atualmente ocupa, que não é apenas de parte da Educação Infantil (a creche), mas da Educação em seus níveis e todas as suas etapas, em suas funções, em seus propósitos, em seus desafios.

Claramente pálido e desconfortado em face da convocação feita pelo Congresso, o Sr. Ministro deixou escapar uma grande ocasião para convencer os parlamentares e o povo brasileiro de ser merecedor da pasta do Ministério da Educação. Perdeu-se. No Planalto, “avaliação foi de que Weintraub não soube explicar cortes de verbas na educação e agravou a crise” (BOLDRINI, 2019). Não soube aproveitar o presente. Não soube sequer dizer os motivos de ser “proclamado” Ministro. Quando interrogado, ficou no passado, a culpar governos anteriores e a diminuir o papel da Universidade Pública. Como assim, Sr. Ministro? Nenhum país desenvolvido

chega a este patamar negligenciando a educação pública e gratuita, seja em seu nível básico, seja em seu nível superior. Por isso, insultada, mais uma vez, com tanto despreparo, desinformação e deboche, decidi pensar sobre seu pedido feito noutra ocasião: “E se fosse você em meu lugar, o que faria?” Pois bem, estou quase acreditando que, ao fazer esta pergunta, estava mesmo a pedir socorro.

É explícito que está no cargo não por identificação e envolvimento com a causa da educação – educação em sua complexidade, em sua abrangência, em seus níveis e modalidades –, mas para improvisar medidas contra a educação no país e os profissionais que por ela responde, ainda que tenha eleito apenas parte (0 a 2 anos) da primeira etapa da escolarização – a creche – como prioridade. “E se fosse você em meu lugar, o que faria?”

Penso, Sr. Ministro, que, para além de mostrar um projeto para educação, conhecer o papel do Ministério de Educação e Cultura é fundamental, sem ficar, todavia, à margem de seus conceitos, de seus fundamentos, de suas metas. Nem mesmo de creche, pois parte da Educação Infantil que privilegia sequer entende seu vocabulário, seus fundamentos, seus propósitos. Nem da Educação Infantil – que reduz a creche, nem do Ensino Fundamental – que chama de “primário”, nem do Ensino Médio – que denomina de “colegial”. Nem mesmo sabe do lugar que cada etapa do nível básico ocupa, nem mesmo suas relações, inclusive, com o Ensino Superior. Mistura creche com pré-escola, confunde o acesso às letras na Educação Infantil com preparação para a alfabetização na fase seguinte. E ainda teve a insensatez de desdenhar de uma das ações mais relevantes do currículo dessa etapa de educação – o brincar.

Para um número expressivo de crianças, Sr. Ministro, “ser criança é brincar”. A pesquisa na área da Educação Infantil que faz esta constatação mostra também, na narrativa de uma criança de apenas cinco anos, “o destino” das crianças em que o direito de brincar não é respeitado. Justifica uma delas frente à provocação feita pela pesquisadora: “A criança tem que brincar”? Responde ela: “Tem. Porque tem direito e a criança que não brinca morre. Tem que brincar. Quem não brinca não aprende” (Maurício, criança de 5 a., sujeito da pesquisa de CORDEIRO, 2015, p. 80). Esta criança, ainda tão pequena, faz quatro advertências, a saber: do direito de brincar, das consequências de não brincar, da relação do brincar com a aprendizagem e do destino cruel de quem não brinca quando criança. “Morre”! O direito de brincar, Sr. Ministro, equivale, portanto, ao direito da criança viver.

Brincar, Sr. Ministro, é a coisa mais séria no crescimento e na vida da criança. Quem está atento a isto sabe que “brincar é vida”, brincar é, assim, tão importante quanto viver, brincar anda junto com aprender, pois até as crianças percebem que “brincar ajuda a crescer”. Retirar da criança o direito de brincar é “imaginar um crescimento onde a escola não dá vida” (SÁ, 2014, p. 194). É imperativo, portanto, para quem está à frente do Ministério da Educação e Culutura entender que brincar, Sr. Ministro, não é uma “atividade nem estreita nem sazonal”. E o senhor chega a dizer, diante do parlamento e de todo o Brasil (por meio dos pontos de comunicação), que a criança “na pré-escola não tem que ficar brincando”.

Conhecer o lugar do brincar no currículo da Educação Infantil, em particular da creche, Sr. Ministro, não combina com desdenhar do papel da primeira etapa da Escola Básica. Pelo contrário. Cury adverte que “a Educação Infantil, sendo a base da Educação Básica, participa da educação tendo como eixos **o cuidar e o brincar** e se torna etapa antecedente ao Ensino Fundamental” (CURY, 2018, p. 58). Menosprezar o brincar na Educação Infantil, Sr. Ministro, é ofender a criança e ameaçar o que ela prima como o mais sagrado – sua infância. Uma Educação Infantil que não tem a sabedoria pedagógica do brincar não deveria existir. Considere também que este direito não é exclusividade da primeira etapa da Educação Básica. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada no governo Dilma e concluída no governo Temer, entregue pelo Ministro da Educação e Cultura da época, Mendonça Filho, ao CNE em dezembro de 2017, adverte que, do 1º ao 5º ano, valorizar ações lúdicas de aprendizagem, além de apontar para “a articulação com a Educação Infantil”, preserva e privilegia o direito de brincar, de aprender se divertindo, de ser criança e de viver sua infância na sua plenitude.

É possível desenvolver um currículo para bebês e crianças pequenas à altura do seu ritmo e capacidades, o qual as prepara para a etapa seguinte. Isso pode ser feito de maneira divertida, valendo-se de brincadeiras muito sérias e, portanto, educativas. Talvez os dois primeiros *slides* que pediu para “pular” naquela apresentação pífia tivessem algo de esclarecedor. Mas o senhor mostrou-se apressado, mesmo tendo um tempo generoso para a sua fala. Mostrou-se tenso, despreparado, perdido. Esqueceu-se que o “prazer” declarado de estar ali, como afirmou no início de sua fala nervosa, se afirma na presença desejante de se valer da ocasião criada para revelar um projeto maior para a educação nacional. Mostrou-se, todavia, desconfortado. Queria mesmo livrar-se logo dali, quando poderia brigar para utilizar-se de todo o tempo que o Congresso sabiamente dispôs para que o Ministro mostrasse a que veio. Não o fez. Mas “se fosse você em meu lugar, o que faria?”

Continuo, Sr. Ministro. Procuraria mapear o que a pasta da educação do país abarca e faz na direção de conhecer sua extensão, suas lacunas, seus desafios e brigaria por ações que competem a um Ministro da Educação. A creche ou pré-escola, conforme se refere, é apenas uma etapa da Educação Infantil. Parte do nível de Educação Básica que apresenta, em suas respectivas etapas, grandes desafios – seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio. E na impossibilidade de conhecer profundamente cada etapa da educação, se estivesse no seu lugar, iria conhecer ao menos o vocabulário e os conceitos relacionados aos níveis de educação. Iria também conhecer o que diz a LDBEN/96 – Lei vigente, nº 9694 – segundo a Lei de Educação e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, gerada pela Constituição de 1988. Estudaria o texto integral da lei, atualizada com “a incorporação das mudanças introduzidas pelas trinta e nove leis aprovadas entre 1997 e 2015” (SAVIANI, 2016, p. 265). O Sr. Ministro, todavia, tem a mentalidade ainda amparada na Lei de 4024/61, especificamente o “grau primário” (Cap. II do ensino primário) e “grau médio” (ensino técnico e formação de professores para este grau de ensino). Lei fixada nas diretrizes e bases da Educação Nacional “em cumprimento à Constituição de 1946”, que já nasceu cansada e obsoleta, pois “não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo” (SAVIANI, 2016, p.24) .

Que confusão, Sr. Ministro. Fala do primário quando se refere ao Fundamental; fala do colegial quando se trata do Ensino Médio. Prioriza uma etapa da educação – a creche –, período em que a criança depende mais de professores adequadamente preparados. Fala do Ensino Superior separado da Educação Básica, que, aparentemente, já não precisa mais de professores; menos ainda, com formação de nível superior. Um Ministro da Educação é um ministro não de fragmentos e momentos isolados da educação, mas da educação nacional, em todas as suas frentes. Um ministro desta pasta, portanto, dedica sua função a todos os seus níveis, defendendo seus papéis em todas as suas designações, sem ignorar a lei vigente, valorizando e reconhecendo os espaços destinados a este fim. Um ministro comprometido com a causa educativa está atento desde o cumprimento da passagem da educação no lar para a educação formal – educação institucionalizada na escola – até a Educação Superior. Este é o sentido sinalizado pelo art. 1º da LDBEN vigente, estabelecido no parágrafo também primeiro:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Parágrafo 1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

A abrangência da educação não toca apenas diferentes processos formativos, mas os demais campos de desenvolvimento; em particular, o econômico. Para Menezes Filho (2019, p.117),

a educação é uma área de fundamental importância para o desenvolvimento econômico com justiça social dos países, pois é um dos fatores que contribuem simultaneamente para o aumento da produtividade e para a redução da desigualdade. Além disso, ela traz benefícios para a sociedade como um todo, que vão além daqueles

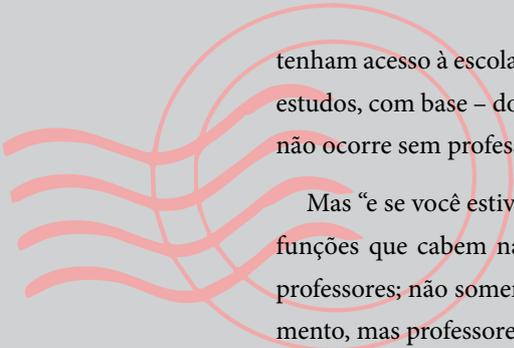
diretamente apropriados pelos indivíduos que frequentaram a escola. Por esse motivo, a educação é financiada com recursos públicos e tem regras de obrigatoriedade de frequência escolar que são impostos aos cidadãos.

Pena que essas regras se alteram ao longo do tempo, conforme o entendimento da sociedade sobre a importância da educação (MENEZES, 2019); sociedade, inclusive, política. Um Ministério da Educação digno desse nome age em favor da redução das desigualdades, briga por mais recursos pela educação em seus níveis e se opõe aos cortes, ainda mais da forma como ocorreram. Suas justificativas perante os cortes dos recursos das universidades públicas federais, Sr. Ministro, nada têm de esclarecedoras; pelo contrário: geram incertezas, desconfianças, desalentos, assombros. A nota da Folha de São Paulo, do dia 16 maio, traz amostras disso, dizendo que “o clima só piorou para o governo depois que o Ministro indicou em entrevista que haveria cortes em instituições federais específicas por questões ideológicas, o que ele classificou como balbúrdia” (BOLDRINI *et al.*, 2019). Que grande ocasião perdida, Sr. Ministro! Aliás, considerando que o termo balbúrdia, do grego *balbus*, equivale “a gago ou estrangeiro” e, portanto, aquele que “fala em uma língua que não entendemos” (DUNKER, 2019), quem parece estar comentando balbúrdia é o Sr. Ministro, pois age como um estrangeiro no Ministério da Educação e o que fala, em vez de ajudar a se fazer entender, confunde ainda mais. Um Ministro da Educação domina e fala claramente sua língua, língua da pasta atribuída ao Ministro. Cuida de seu vocabulário, cuida da educação, cuida de seus estudantes, cuida de seus professores, que dedicam horas preciosas de suas vidas nos mais diferentes cantos e *campus* de formação, sem discriminação, sem alimentar “a onda de ideofobia” que em nada vem atenuar o clima de incerteza que se instalou no país e, em particular, na pasta aqui em pauta.

E por falar em cuidar, é necessário entender sua relação com o cuidado no seu sentido mais profundo, relacionando-o com a educação. O cuidado faz morada na natureza humana – na vida da criança, do jovem, do adulto, do idoso. “Sem cuidado, ele deixa de ser humano [...]. Se ao largo da vida não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que a sua volta [...]” (BOFF 1999, p. 34). Acabará por estragar o desenvolvimento humano. Para o autor, o cuidado se opõe ao descuido e ao descaso. Cuidar é mais que um ato, mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo, acrescenta. “É uma atitude de ocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF 1999, p. 33). Valendo-me do mesmo exemplo sinalizado pelo autor, quando “cuidamos de nossa casa”, é notadamente visto o cuidado com as pessoas que nela habitam. É nítido o interesse pelo seu “bem-estar”, em gerar uma “aura boa”, que deve transbordar em cada canto, em cada cômodo da casa. Que o Sr. Ministro está fazendo para que cada canto e cada cômodo de responsabilidade desta grande casa denominada Ministério da Educação e Cultura tenha essa “aura boa” e seus habitantes recuperem o “bem-estar”? Sintam-se, enfim, seguros. Todo cuidado é pouco, Sr. Ministro. Sobretudo quando aceitou ocupar o cômodo mais alto e equipado desta casa que tem como sala principal de estar o cuidado com o sujeito da educação – sua humanização –, seja na condição de discente, seja na condição de docente.

No seu lugar, Sr. Ministro, respeitaria cada tijolinho que foi utilizado na construção dessa casa e cuidaria dos seus habitantes – estudantes, trabalhadores e profissionais da educação e do ensino do país; defenderia projetos em favor da educação pública e de qualidade para todos, em instituições próprias, com profissionais preparados. E se alguém desejar participar adequadamente do caráter de alguém, seja no âmbito do ensino, seja no âmbito da gestão, seja no âmbito da legislação, “seja quem for que nos apresente”, não é para qualquer pessoa ao acaso [...]. Se uma pessoa se dispõe a fazer isso, esta pessoa necessita do conhecimento adequado, pressupõe preparo e discernimento (ARISTÓTELES, 2001); pede, nos limites da escola básica, licenciatura.

Um Ministério à altura de seu papel não descuida da relação entre Educação de Base e Educação Superior, nem, com efeito, da formação de seus professores, não apenas para o Ensino Médio, mas para todas as etapas contempladas nos níveis da educação. Um bom Ministério de Educação não ignora a Lei e suas diretrizes e bases da educação no país. A educação, Sr. Ministro, tem como desafio maior criar possibilidades para que todos



tenham acesso à escola pública, com permanência e conclusão, e, assim, tenham ocasiões efetivas de evoluir nos estudos, com base – do grego *basís*, que equivale ao alicerce, pôr em marcha, fazer andar. Esta base, Sr Ministro, não ocorre sem professores.

Mas “e se você estivesse em meu lugar, o que faria”? Em seu lugar, Sr. Ministro, sem ignorar todas as demais funções que cabem na pasta do Ministério da Educação e Cultura, investiria na formação e valorização de professores; não somente para o Ensino Técnico, conforme mencionou na sua exposição nervosa para o parlamento, mas professores formados no Ensino Superior, conforme determina a LDBEN/96, art. 62: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal” (resolução dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Entre os parágrafos do mesmo artigo, reza que “a União, o Distrito Federal, os estados e municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação de profissionais do magistério”. Formar professores e continuar apoiando sua formação continuada é necessário; é cuidadoso de sua parte e de muitos. É lei.

Priorizar a creche, como se propõe, remete ao Ministério em epígrafe, a cuidar da formação do professor e das instituições que oferecem esta formação no nível superior. O Sr. Ministro, no entanto, ignora esta relação. Claro que um ministro à altura da pasta que ocupa não vai ficar à margem da creche, mas ignorar a abrangência da Educação Básica e desdenhar do nível superior de educação é entrar numa irreparável contradição.

No seu lugar, Sr. Ministro, não faria esta opção separando Ensino Superior e Educação Básica, pois fazê-lo é declarar descaso, descuido e se furtar da responsabilização e envolvimento ético, estético e afetivo ou ao menos respeitoso para com o público que responde pela educação e, portanto, para com a pasta que aceitou abraçar. É preciso, porém, aprender a abraçar. Não se abraça com ódio, com deboche, com arrogância, com descaso e descuido. Abraça-se com os dois braços, com desprendimento, com disposição em acarinhar o “objeto” abraçado.

Abraçar uma causa, Sr. Ministro, é brigar por esta causa e alongar seus braços para todos os seus desafios. É agir sem ideologismos, sem discriminação; assim como um bom pai que abraça, age e briga para que todos os seus filhos sejam bem sucedidos; assim como um bom professor, digno desse nome, que age, briga e celebra para que todos os seus alunos aprendam e sigam evoluindo nos estudos. Todos, Sr. Ministro, sem excetuar ninguém. Privilegiar a creche, insisto, é também cuidar de seus professores, de sua formação e de sua valorização. É lei. É constitucional. É de responsabilidade da pasta pela qual o senhor está credenciado a responder.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação e incluída na Constituição de 1988 como direito da criança “na sua respectiva faixa etária” e dever do Estado, necessita de professores bem preparados; não de babás, vigilantes ou assistencialistas. Cury advertiu que “os recém-nascidos exigem cuidados especiais”, seja no que tange ao afeto, seja no que tange à saúde, seja no que tange à sua educação. A Educação Infantil – e dentro dela, a creche – não é um espaço autorizado para pais ou responsáveis entregarem ou guardarem seus filhos quando as mães precisam trabalhar, mas um espaço que acolhe as crianças na direção de iniciar e consolidar a base para seguir em etapas e níveis posteriores de ensino e educação.

Acolher é, sobretudo, pensar em formas não de passar a criança de braços em braços, de berços em berços ou até deixá-las largadas em colchões distribuídos pelo chão até adormecerem. Por mais que haja bebês, “com pessoas sérias a cuidar de si”, muitos outros, adverte Sá, são deixados aos cuidados de curiosos que os expõem a perigos. “E fazem mal aos bebês porque – por mais que pareçam estimulados e a crescerem “senhores de si” – levam a que se sintam precocemente abandonados e, muitas vezes, “sem ninguém que legende os sonos, as fúrias” (SÁ, 2010, p. 156). Para o autor, ainda, “os bebês aconchegam-se num olhar terno, espreguiçam-se num olhar luminoso, distraem-se com o olhar ansioso, assustam-se com um olhar deprimido e aterrorizam-se com um olhar baço e vazio” (SÁ, 2010, p. 163). Os bebês, Sr. Ministro, têm o direito de um currículo que atenda às

suas peculiaridades e prime por um bom começo de sua educação com professores bem preparados. Profissionais descredenciados e despreparados para este fim podem trazer consequências desastrosas para todo o resto de sua formação.

Essas crianças, portanto, que necessitam, ainda muito cedo, de se apartarem de suas mães, têm o direito de ser acolhidas por profissionais de educação bem preparados, de “nível superior”, licenciados para ensinar e participar da educação dessas crianças, sejam muito pequenas ou não. Houve um tempo em que a escola normal, no nível médio, teve seu papel. Ainda hoje admite-se esta opção, mas prevalece o que o texto da LDBEN estabelece “como regra para a formação dos profissionais da educação o nível superior” (SAVIANI, 2016, p. 243), se esta for, de fato, a prioridade. Então, não é de bom senso conceber uma em detrimento à outra, distanciando a Escola Básica do Ensino Superior. É na universidade que a feitura desses professores tem morada. É na universidade que esses professores obtêm a licença para ensinar e se afirmam na causa educativa. No seu lugar, Sr. Ministro, suspeitaria da mentalidade que o define como Ministro. Teria mais cuidado no lugar que (im)põe as Ciências Humanas. Se é certo que não está sozinho quando cai na armadilha de apequenar as ciências humanas, voltadas para a melhoria da humanidade, é certo, igualmente, que o Sr. Ministro, no lugar que hoje ocupa, teria o dever de corrigir seus iguais quando, da mesma forma, falam apressadamente e sem qualquer conhecimento de causa.

Não é de bom senso ressaltar apenas a importância dos cursos “de Veterinária, Medicina e Engenharia”, negando, insisto, o valor das Ciências Humanas. No seu lugar, Sr. Ministro, combateria esta ideia reducionista e equivocada. A sociedade necessita de todas as áreas de conhecimento. Não é de bom senso promover a evolução da sociedade desprezando a Sociologia e a Filosofia. Para vir a ser bons profissionais nas demais áreas, há necessidade de se cuidar das Ciências Humanas e, nesse universo, as Filosofias, as Sociologias, as Artes e as Licenciaturas em Pedagogia, nas suas mais distintas especificidades. É preciso instigar a pergunta, o gosto pelo saber, a consciência de si no contexto em que se insere, sem o qual a distinção do homem e o animal tende a desaparecer, sem o qual não seremos merecedores de sermos incluídos como herança da humanidade.

Desse modo, Sr. Ministro, no seu lugar, combateria a hostilização que tem atingido as Ciências Humanas e o lugar onde essas ciências se aninham. No seu lugar, estaria indignado com o corte de recursos das universidades. Corte sim, porque se não é corte de verbas, é corte da ciência, é corte do conhecimento, é corte de histórias de vida, é corte de sonhos. É corte porque sangra na alma. Ainda mais um corte tão expressivo como este, que subtrai, desvia ou bloqueia das universidades públicas federais recursos de apoio aos estudantes (quando já contando com esses recursos). Um corte que chega ao ponto de ameaçar o funcionamento das universidades. É desolador, Sr. Ministro. O senhor bem sabe os efeitos nefastos que isso acarreta ao ensino, à pesquisa e à extensão e, assim, o mal que esta medida promove à sociedade. “O contingenciamento no MEC (Ministério da Educação) alcança R\$ 7,4 bilhões, com impactos que vão da Educação Infantil à Pós-graduação...” (Boldrine *et al* 2019). Com esta decisão, Sr. Ministro, sua intenção de priorizar a cheche estará fadada ao fracasso. Aí, Sr. Ministro, nem o que priorizou irá alcançar e estará conseguindo ser pior do que seu antecessor, que já era ruim demais.

Se estivesse no seu lugar, ainda respondendo à sua pergunta, Sr. Ministro, não teria subestimado, como o fez, “o potencial das manifestações” que prestava um grande serviço à nação e a este Ministério, dizendo, numa mesma voz, que se escutava em todo território nacional, o que está ruim e precisa melhorar. Se estivesse no seu lugar, Sr. Ministro, reconheceria que, de fato, “não soube administrar o cenário de crise” que o próprio Ministro instigou.

Concluindo minha resposta à sua pergunta “E se fosse você em meu lugar, o que faria?”, resumo, Sr. Ministro: na impossibilidade de admitir os erros que tem cometido, como se inimigo da educação fosse, sem conhecer sequer o vocabulário do campo que hoje atua, sem entender o que reza o texto da LDBEN, sem disposição de livrar-se da arrogância e estabelecer o diálogo autêntico com as várias frentes que representam a educação no país, sem conhecer a dimensão desse Ministério, sem interesse em defender a relevância das Ciências Humanas

na elevação da existência de todos e, mais que isso, sem se livrar de tanto ódio que se sustenta sob a égide de um discurso ideologizante, sem disposição de lutar contra os cortes da educação em seus níveis e perceber os efeitos desastrosos dessa medida, não apenas no campo da educação, deixaria a pasta. Assim, prestaria uma grande ajuda à educação do país e, com efeito, à nação. Ganharia meu aplauso, atenuaria minha indignação, que não está no singular e se soma não somente aos milhares de supostos “idiotas úteis” que ocuparam, indignados e cheios de esperança, todos os centímetros quadrados das ruas do país, em 222 cidades – 26 capitais e DF, contra “o arrocho na educação”. No seu lugar, Sr. Ministro, aguçaria minha audição para a escuta de tantas vozes que gritam, por onde fazem suas marchas, a favor da educação pública e de qualidade para todos, em seus níveis – básico e superior – sem separação, sem descuidos, sem retrocessos, sem doutrinas, sem “ideofobias”, sem ofensas, sem cortes, sem contradições irreparáveis.

Saudações,

Profa. Sênior Eliana Sampaio Romão

Aracaju, 17 maio de 2019



- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Brasília, UnB, 2001.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- BOLDRINI, Angela & SALDANHA, Paulo & URIBE, Gustavo. Ministro encontra clima ameno após ser convocado à Câmara. **Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, B3**, 16 de maio de 2019.
- CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. Representações sociais da infância na perspectiva de crianças de comunidades rurais de Amargosa. In: Liana Gonçalves Pontes Sodré (org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2016.
- CURY, Carlos Alberto Jamil. A educação infantil como direito e dever do Estado. In: Anete Abramowicz & Afonso Canela Henriques (orgs.). **Educação Infantil: a luta pela infância**. Editora Papirus, 2018.
- DUNKER, Christian. Weintraub exemplifica a balbúrdia como paradigma da falta de rigor no governo. In: **Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, B3**, 16 de maio de 2019.
- MENEZES FILHO, Nercio & FERNANDES, Reynaldo. Educação: Avanços recentes e propostas para o futuro. In Nercio Menezes Filho & Andre Portela Sousa (orgs.). **A carta: para entender a Constituição Brasileira**. São Paulo: Todavia, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- SÁ, Eduardo. A escola morreu. Viva a escola. In: **Hoje não vou à escola! Porque é que os bons alunos não tiram sempre boas notas?** Córdova, Portugal: Lua de papel, 2014.
- SÁ, Eduardo. Os bebês nos adultos. In: **Chega-te a mim e deixa-te estar**. Córdova, Portugal: Oficina do livro, 2010.

referências

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 nov. de 2018), 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);

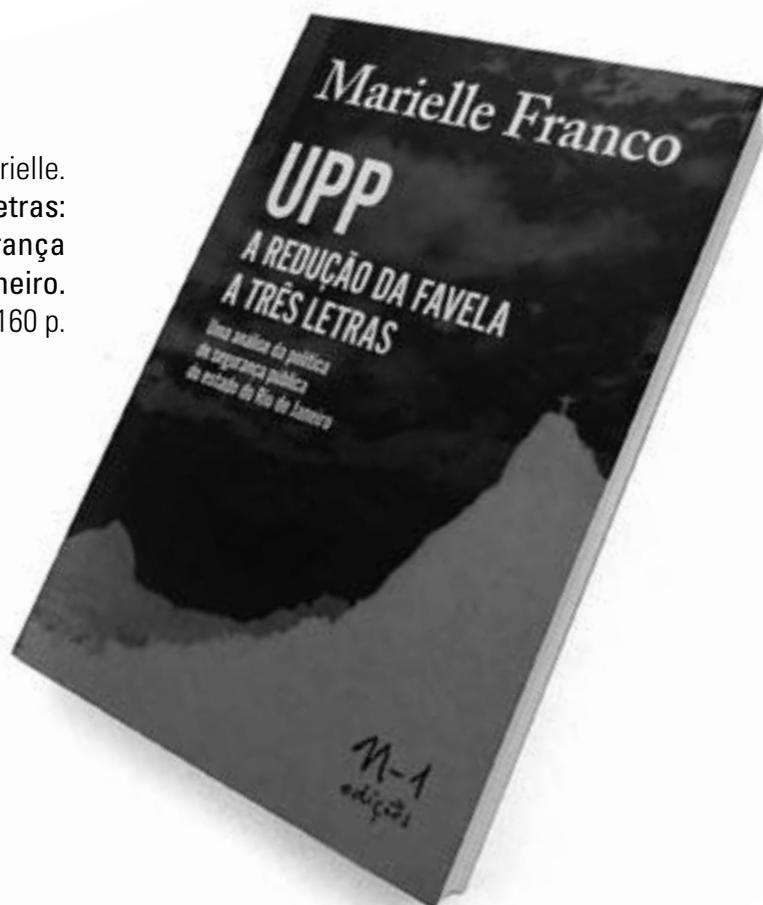
3 - O(a) autor(a) deverá apresentar seu minicurrículo (cerca de 10 linhas), no final do texto, e informar endereço completo com CEP, telefones e endereço eletrônico (e-mail), para contatos dos editores;

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 - Artigos e resenhas publicadas dão direito ao recebimento de um exemplar.

FRANCO, Marielle.
 UPP - A redução da favela a três letras:
 uma análise da política de segurança
 pública do estado do Rio de Janeiro.
 São Paulo: N-1 Edições, 2018. 160 p.



Violência estatal e exclusão: os desafios da política de segurança pública no Rio de Janeiro

Maciana de Freitas e Souza

Bacharela em Serviço Social pela Universidade
 do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
 E-mail: macianafreitas@hotmail.com

Em tempos tão difíceis ao pensamento crítico e à defesa das liberdades públicas, é importante compreendermos as permanências da violência de Estado no Brasil. O livro *UPP - A redução da favela a três letras* traz um importante debate sobre a atuação das forças policiais no estado no Rio de Janeiro e a relação entre violência e racismo.

Marielle Franco, graduada em Ciências Sociais pela PUC-RJ, mestra em Administração pela Universidade Federal Fluminense, nascida no Complexo da Maré, era militante dos Direitos Humanos e foi eleita vereadora com mais de 46 mil votos na cidade do Rio

de Janeiro. No dia 14 de março de 2018, foi executada juntamente com seu motorista Anderson Gomes, no bairro do Estácio.

O livro *UPP - A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro*, resultado da sua dissertação de mestrado, produzido pela editora N-1, tem por objetivo apresentar uma análise crítica sobre a atuação das Unidades de Polícias Pacificadoras e o processo de militarização nas favelas fluminenses. Apresenta nota dos editores, prefácio de Frei Betto e Lia de Mattos Rocha, professora de Sociologia da Universidade do

Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O livro possui ainda posfácio pela professora Vera Malagutti Batista.

É válido ressaltar que a escassez de políticas públicas e o racismo estrutural acentuam as desigualdades sociais. Nesse contexto, as contribuições de Franco (2018) evidenciam que as políticas de segurança pública na realidade brasileira moldam-se às novas necessidades de mercado. Em tempos de avanço do projeto neoliberal, podemos notar ações repressivas em sentido contrário aos marcos normativos de direitos humanos.

Desse modo, a implementação das UPPs nas favelas do Rio de Janeiro no período de 2008 a 2013 “[...] se firmam como uma política de fortalecer o Estado Penal, com o objetivo de conter os insatisfeitos ou ‘excluídos’ do processo, formados por uma quantidade significativa de pobres, cada vez mais empurrados para os guetos da cidade” (FRANCO, 2018, p. 27).

Marielle Franco apresenta no texto que a implementação das UPPs se constitui como mais uma medida estatal responsável por oferecer o controle especialmente sobre a juventude negra e periférica. Dessa maneira, as ações em curso têm fortalecido um verdadeiro Estado Penal, pelo fato de priorizar medidas punitivas em detrimento do cumprimento dos direitos fundamentais para a população. Desse modo, percebe-se uma dinâmica de controle social e vigilância nesses espaços em sentido contrário às leis existentes em termos de direito à vida segura.

Nesse contexto, a expansão do Direito Penal realizada dispensa as soluções efetivas. “[...] A escolha feita pelo Estado, seja quando sob a prerrogativa da garantia de direitos, opta por baixos investimentos e poucos equipamentos e/ou marca a sua presença com o uso da força e da repressão, principalmente por meio da ação policial” (FRANCO, 2018, p. 25). Assim, as práticas neoliberais revelam matrizes autoritárias e denota o seletismo penal principalmente à população jovem e negra, como apresentam os dados estatísticos do Atlas da Violência.

Portanto, adotando uma perspectiva crítica, Franco prima por uma compreensão sobre os efeitos do processo de militarização na realidade fluminense como elemento que acentua as desigualdades e violências diversas praticadas contra a juventude negra, bem como contribui para o aumento do número

de policiais militares mortos. Por isso, assinala que “não há como hierarquizar a dor ou acreditar que apenas será doído para as mães de jovens favelados. O Estado bélico e militarizado também é responsável pela dor que paira sobre as dezesseis famílias dos policiais mortos desde o início das UPPs” (FRANCO, 2018, p. 107).

Desta maneira, para o autora, a violência de Estado se manifesta de forma continuada. Isso porque uma série de outras violações de direitos passam a fazer parte do cotidiano familiar em decorrência da violência perpetrada. Para Franco, a atuação seletiva das agências estatais “não se trata de excessos, nem de uso desmedido da força enquanto exceção: as práticas policiais nesses territórios violam os direitos mais fundamentais e a violação do direito à vida também está incluída nessa forma de oprimir” (FRANCO, 2018 p. 105).

Desse modo, Marielle Franco (2018) considera que as políticas de segurança pública na realidade brasileira, historicamente, são criadas para servir aos interesses do grande capital, sem considerar os princípios democráticos, não sendo capaz de superar as causas da violência. Destarte, as ações em curso, com o aumento dos confrontos armados, colocam em risco a vida dos(as) jovens negros(as). Ao primar por uma política de “guerra às drogas”, o Estado tem violado os princípios fundamentais de uma sociedade democrática e apresentado um controle social cada vez maior sobre a juventude negra e periférica. No mais, é um importante livro para compreender as permanências do autoritarismo em nosso cotidiano em face do poder estatal. Marielle Franco nos deixa a mensagem que o respeito aos direitos humanos é uma tarefa ética/política que deve ser mantida e que a luta em defesa de uma sociedade mais justa continue sendo trilhada.

Marielle, presente! Hoje e sempre! 

Tarefa

Morder o fruto amargo e não cuspir,
mas avisar aos outros quanto é amargo,
cumprir o trato injusto e não falhar,
mas avisar aos outros quanto é injusto,
sofrer o esquema falso e não ceder
mas avisar aos outros quanto é falso;
dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a noção pulsar
– do amargo e injusto e falso por mudar –
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.

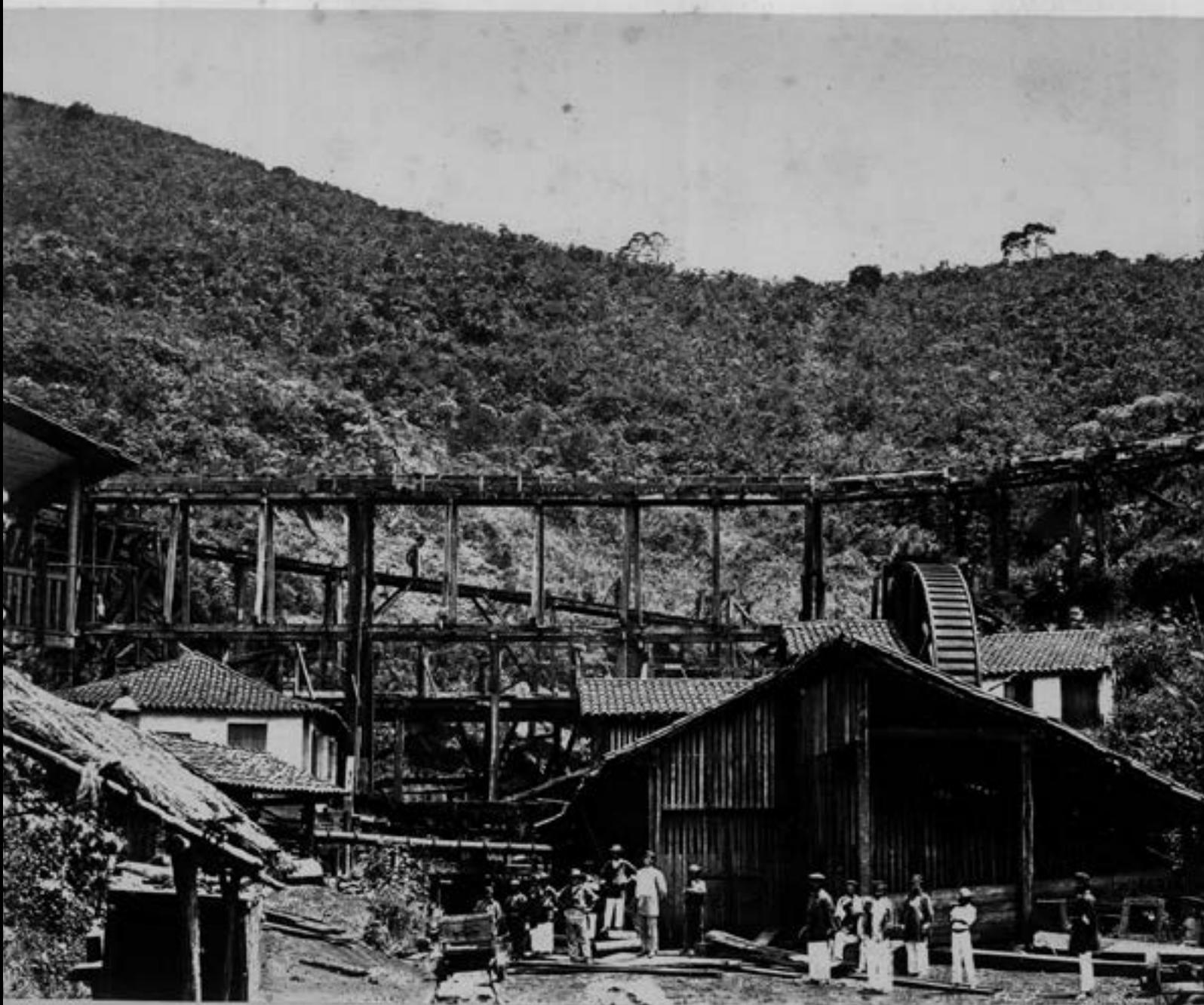
Fonte: CAMPOS, Geir. Tarefa.

Coleção Poesia Sempre, v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Foto: Riedel, Augusto, 1836-ca.1877

Título: Entrada da mina do Morro Velho [Iconográfico]

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional



ENTRADA DA MINA DO MORRO DO SINO
PROVINCIA DE
BRASIL

EST. DE NELLE

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE
Antonio Gonçalves Filho (APRUMA)

1ª VICE-PRESIDENTE
Qelli Viviane Dias Rocha (ADUFMAT)

2ª VICE-PRESIDENTE
Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (ADUFS-SE)

3ª VICE-PRESIDENTE
Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP)

SECRETÁRIA GERAL
Eblin Joseph Farage (ADUFF)

1ª SECRETÁRIA
Caroline de Araújo Lima (ADUNEB)

2ª SECRETÁRIA
Jacqueline Rodrigues de Lima (ADUFG)

3º SECRETÁRIO
Roberto Camargos Malcher Kanitz (ADUEMG)

1ª TESOUREIRA
Raquel Dias Araújo (SINDUECE)

2º TESOUREIRO
Cláudio Anselmo de Souza Mendonça (APRUMA)

3º TESOUREIRO
Erlando da Silva Rêses (ADUnB)

REGIONAL NORTE I

1ª VICE-PRESIDENTE
Katia de Araújo Lima Vallina (ADUA)

2ª VICE-PRESIDENTE
Madalena Vange Medeiros do Carmo Borges (SESDF-RR)

1ª SECRETÁRIA
Maria Rosaria do Carmo (ADUA)

2º SECRETÁRIO
Antônio Carlos Ribeiro Araújo Júnior (SESDF-RR)

1º TESOUREIRO
Antonio José Vale da Costa (ADUA)

2º TESOUREIRO
Bernardo Thiago Paiva Mesquita (SIND-UEA)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTE
Suelene Leite Pavão (ADUFPA)

2ª VICE-PRESIDENTE
Emerson Duarte Monte (SINDUEPA)

1º SECRETÁRIO
Francisco Orinaldo Pinto Santiago (SINDUFAP)

2º SECRETÁRIO
Sidney da Silva Lobato (SINDUFAP)

1º TESOUREIRO
Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA)

2ª TESOUREIRA
Maria Isabel Duarte Rodrigues (ADUFPA)

REGIONAL NORDESTE I

1º VICE-PRESIDENTE
Osmar Gomes de Alencar Junior (ADUFPI)

2º VICE-PRESIDENTE
Célio Ribeiro Coutinho (SINDUECE)

1º SECRETÁRIO
Aurean D'Éça Júnior (APRUMA)

2ª SECRETÁRIA
Filadelfia Carvalho de Sena (ADUFPI)

1ª TESOUREIRA
Zuleide Fernandes de Queiroz (SINDURCA)

2ª TESOUREIRA
Rosilda Silva Dias (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE II

1º VICE-PRESIDENTE
Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG)

2ª VICE-PRESIDENTE
Cristine Hirsch Monteiro (ADUFPB)

1º SECRETÁRIO
Alexsandro Donato Carvalho (ADFURN)

2º SECRETÁRIO
Gilmar Barbosa Guedes (ADURN)

1º TESOUREIRO
Renato Machado Saldanha (ADUFEPE)

2º TESOUREIRO
Cauê Guion de Almeida (ADUFERPE)

REGIONAL NORDESTE III

1º VICE-PRESIDENTE
Luiz Henrique dos Santos Blume (ADUSC)

2º VICE-PRESIDENTE
Benedito Carlos Libório Caires Araújo (ADUFS)

1º SECRETÁRIO
Vinicius Correia Santos (ADUSB)

2º SECRETÁRIO
Marcos Antônio da Silva Pedroso (ADUFS)

1º TESOUREIRO
José Milton Pinheiro de Souza (ADUNEB)

2ª TESOUREIRA
Sandra Maria Marinho Siqueira (APUB)

REGIONAL PLANALTO

1º VICE-PRESIDENTE
Maurício Alves da Silva (SESDF)

2º VICE-PRESIDENTE
Fernando Lacerda Júnior (ADUFG)

1º SECRETÁRIO
Gilberto Correia da Silva (APUG)

2º SECRETÁRIO
Carlos Augusto de Oliveira Diniz (ADCAJ)

1ª TESOUREIRA
Camila Aparecida de Campos (ADCAC)

2º TESOUREIRO
Hugo Leonardo Fonseca da Silva (ADUFG)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Reginaldo Silva de Araujo (ADUFMAT)
2ª VICE-PRESIDENTE
Roseli Rocha (ADUEMS)
1ª SECRETÁRIA
Gisele Mocci - Haya Del Bel (ADUFMAT)
2º SECRETÁRIO
Marcilio Rodrigues Lucas (ADUFDOURADOS)
1º TESOUREIRO
Maurício Farias Couto (ADUFMAT)
2ª TESOUREIRA
Thielide Verônica da Silva Pavanelli Troian (ADUNEMAT)

REGIONAL LESTE

1º VICE-PRESIDENTE
Antonio Libério de Borba (SINDCEFET-MG)
2º VICE-PRESIDENTE
Ricardo Roberto Behr (ADUFES)
1º SECRETÁRIO
João Antônio Corrêa Filho (ADUFSJ)
2º SECRETÁRIO
Joacir Teixeira de Melo (APES-JF)
1º TESOUREIRO
Joaquim Batista de Toledo (ADUFOP)
2º TESOUREIRO
Júlio Sílvio de Sousa Bueno Filho (ADUFLA)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTE
Mariana Trotta Dallalana Quintans (ADUFRJ)
2ª VICE-PRESIDENTE
Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa (ADUFF)
1º SECRETÁRIO
Dan Gabriel D'Onofre Andrade Silva Cordeiro (ADUR-RJ)
2º SECRETÁRIO
Ricardo André Avelar da Nóbrega (SESUENF)
1ª TESOUREIRA
Rosineide Cristina de Freitas (ASDUERJ)
2ª TESOUREIRA
Camila Maria dos Santos Moraes (ADUNIRIO)

REGIONAL SÃO PAULO

1º VICE-PRESIDENTE
Rodrigo Medina Zagni (ADUNIFESP)
2º VICE-PRESIDENTE
Osvaldo Luis Angel Coggiola (ADUSP)
1º SECRETÁRIO
Eduardo Pinto e Silva (ADUFSCAR)
2º SECRETÁRIO
Luiz Augusto Normanha Lima (ADUNESP)
1ª TESOUREIRA
Ana Paula Santiago do Nascimento (ADUNIFESP)
2ª TESOUREIRA
Jane Barros Almeida (Secretaria Regional SP)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE
Silvana Heidemann Rocha (SINDUTF-PR)
2ª VICE-PRESIDENTE
Adriana Hessel Dalagassa (APUFPR)
1º SECRETÁRIO
Daniel Luiz Nedel (SESUNILA)
2ª SECRETÁRIA
Bartira Cabral da Silveira Grandi (SSind do ANDES-SN na UFSC)
1ª TESOUREIRA
Maria Suely Soares (APUFPR)
2º TESOUREIRO
Fernando Humel Lafratta (APRUDESC)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDUFMS)
2º VICE-PRESIDENTE
Caiuá Cardoso Al-Alam (SESUNIPAMPA)
1º SECRETÁRIO
Günter Tlajja Leinnitz (SSind do ANDES-SN na UFRGS)
2º SECRETÁRIO
Robert Charles Ponge (Sec. Regional RS)
1º TESOUREIRO
Mário Augusto Correia San Segundo (Sec. Regional Rio Grande do Sul)
2º TESOUREIRO
Gustavo Borba de Miranda (APROFURG)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - CEP 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400
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 - CEP 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 - CEP 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 - CEP 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 - CEP 52020-160
Tel.: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III
Av. Anita Garibaldi, 1279, Edifício Ernesto Weckerle, Sala 302, 1632 - Federação - Salvador - BA - CEP 40210-750
Tel.: (71) 3264-2955 / (71) 3264-3063
Email: andesne3andes@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE
Av. Afonso Pena, 867, Salas 1012 a 1014 - Belo Horizonte - MG - CEP 30130-002
Tel.: (31) 3224-8446
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO
Alameda Botafogo, 136, Quadra A, Lt. 10, Casa 01 - Centro - Goiânia - GO - CEP 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@gmail.com

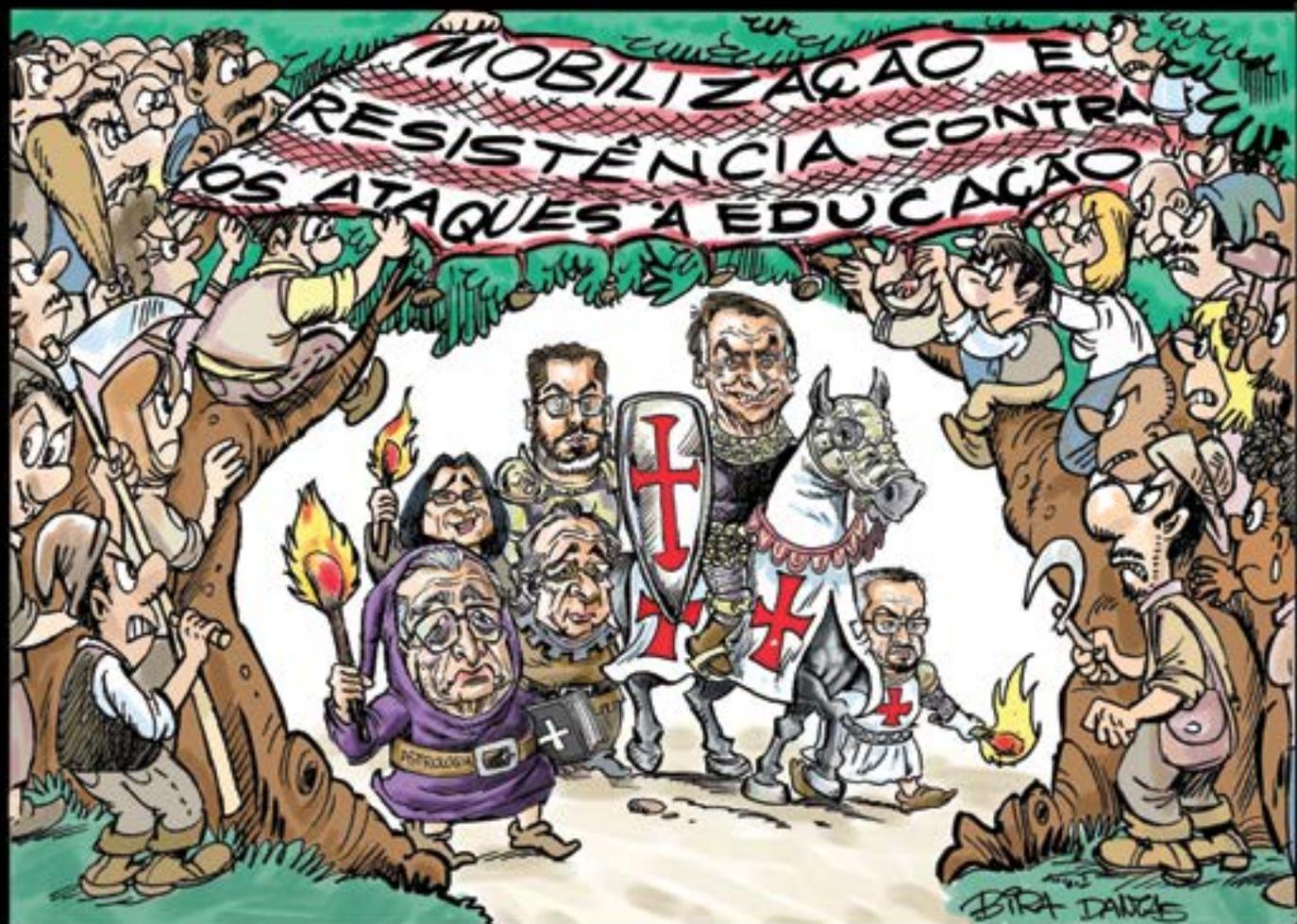
ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL
Rua 34 NR Casa 9 - Boa Esperança - Cuiabá - MT - CEP 78068-445
Tel.: (65) 3627-7304 / (65) 3627-6777
Email: andesvr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO
Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - CEP 05410-010
Tel.: (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 - CEP 20040-904
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL
Rua Emiliano Pernetta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - CEP 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 - CEP 90410-002
Tel.: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br





ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS