

# UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 50

Ano XXII - Nº 50 - junho de 2012

---

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

---

Brasília

Semestral

- 6 Tendências das políticas culturais em tempos de capitalismo tardio:** o caso brasileiro  
*Victor Neves de Souza*
- 20 A última fronteira - o marxismo aporta na América Latina:** Trotsky no México (1937-1940)  
*Fábio Queiróz*
- 32 Transportes urbanos no Brasil:**  
2% do PIB para solucionar a crise da matriz metroferroviária  
*Nazareno Godeiro*
- 46 Desafios para o Movimento dos Trabalhadores Desempregados**  
na relação trabalho-educação  
*Conceição Paludo, Rita de Cássia Fraga Machado e Silvana Maria Gritti*
- 58 Luta por moradia, educação e direitos humanos:**  
pais e filhos em uma ocupação urbana no Rio de Janeiro  
*Ana Carla Magni e Guilherme Lemos Marques*
- 72 Os direitos da criança e do adolescente:** o caminho da judicialização  
*Estela Scheinvar e Flávia Lemos*
- 82 O direito à educação pública** e a experiência da Comuna de Paris  
*Jane Barros Almeida*
- 96 O Reuni na UFF** e os impactos no quadro de pessoal docente  
*José Renato Bez de Gregório*
- 106 Estou doente profissionalmente:** relato de experiência da APUFPR-SSind  
e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente  
*Fernanda da Conceição Zanin, Joana Alice Ribeiro de Freitas e Luis Allan Künzle*

- 122 Por que o Brasil precisa de um investimento público direto**  
equivalente a 10% do PIB para a educação pública?  
*Daniel Cara*
- 136 Por um novo Plano Nacional de Educação**  
como política de Estado e financiado por 10% do PIB  
*ANPEd*

- 144 Financiamento educacional** na ordem do dia  
*Luiz Araújo*
- 154 O Novo PNE e os 5 anos da implementação do REUNI**  
Queremos expansão com 10% do PIB para a educação!  
*ANEL*
- 160 A luta pelos 10% do PIB para a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada: a luta é pra vencer!**  
*Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física*
- 168 10% do PIB para a educação pública já:**  
por um fórum de mobilização permanente  
*Barricadas Abrem Caminhos - núcleo Porto Alegre*

## Palavra de Poeta

- 172 Tecendo a Manhã**  
*João Cabral de Melo Neto*

## Atualidade em Foco

- 174 Pinheirinho**, o Estado como agente da barbárie  
*Juliana Sada e Rodrigo Valente*
- 186 Exemplo de luta e resistência** na Universidade Federal de Rondônia - UNIR  
*Emanuela Palma e Luiz Machado*

## Sobre Livros

- 194 Crítica à razão acadêmica**  
reflexão sobre a universidade contemporânea  
*Lighia B. Horodynski Matsushigue*

## Olhar Transversal

- 200** Charge de *Márcio Malta (Nico)*

# 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: veja instruções na página 199.

### **Conselho Editorial**

Antônio Candido, Antônio Ponciano Bezerra, Carlos Eduardo Malhado Baldijão, Ciro Teixeira Correia, Décio Garcia Munhoz, Luiz Henrique Schuch, Luiz Carlos Gonçalves Lucas, Luiz Pinguelli Rosa, Márcio Antônio de Oliveira, Maria Cristina de Moraes, Maria José Feres Ribeiro, Marina Barbosa Pinto, 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**

Luiz Henrique Schuch

### **Coordenação GTCA**

Alexandre Galvão Carvalho, Luiz Henrique Schuch, Marcone Antônio Dutra e Ricardo Roberto Behr

### **Editoria Executiva deste Número**

Arley José Silveira da Costa, Laura Souza Fonseca e Sonia Lúcio Rodrigues de Lima

### **Pareceristas Ad Hoc**

Kátia Lima, Márcio Antônio de Oliveira, Juarez Torres Duayer, Maria Cristina Miranda da Silva, Angela Carvalho de Siqueira, Cleier Marconsin e Frederico José Falcão

### **Revisão Metodológica e Produção Editorial**

Iara Yamamoto

### **Projeto Gráfico, Edição de Arte, Editoração e Capa**

Espaço Donas Marcianas Arte e Comunicação - Gabi Caspary

### **Ilustrações**

Kita Telles

### **Revisão Gramatical**

Thereza Duarte

**Tiragem:** 5.000 exemplares

### **Expedição**

ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308 | Pinheiros | SÃO PAULO /SP | 05410-010

Fone (11) 3061-3442 | Fone/Fax: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

[www.andes.org.br](http://www.andes.org.br)

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

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

1991

v. ilust. 22 cm

Títulos anteriores: O Sindicato, 1991

Semestral

ISSN 1517 - 1779

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)

# 50

**E**ste número da Revista Universidade e Sociedade dedica-se a um dos mais prementes temas do século XXI: os direitos sociais. Conquistados pela classe trabalhadora por meio de árduas lutas que nos remetem até os últimos anos do século XVIII, os direitos sociais encontram-se hoje sob duro ataque.

A seção “Escritos Militantes” reúne artigos sobre diferentes aspectos desse tema, abordando desde políticas culturais até transportes urbanos, desde direitos da criança e do adolescente até os desafios postos aos trabalhadores desempregados, entre outros. Por se tratar da revista do ANDES-SN, representante de trabalhadores da área de educação, as questões e lutas concernentes a essa área recebem uma ênfase especial, sendo tratadas por um número maior de escritos. Ainda nesse sentido, a seção “Debates Contemporâneos” chama atenção para a urgência de se garantirem 10% do PIB para a educação pública.

O foco das preocupações expressas pela maioria dos autores, muitos deles representantes de movimentos sociais, está na tensão entre os avanços, obtidos após longos processos de mobilização, e os retrocessos que ameaçam o acesso aos direitos sociais no contexto socio-histórico, econômico, político e cultural da sociedade brasileira atual.

Os autores denunciam o uso de parte do fundo público para viabilizar o projeto do capital que, em crise, precisa crescentemente não só desses recursos, mas também da conversão dos serviços sociais em mercadorias.

Além da mercantilização de políticas sociais e direitos dos trabalhadores, vemos, em nosso país, a utilização dos recursos resultantes da exploração dos trabalhadores, e de suas contribuições e impostos ao Estado, para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública. Por esta razão, a reprodução da força de trabalho é secundarizada e as políticas sociais são desmontadas por diversas contrarreformas do Estado. Os resultados são o agravamento da exploração da classe trabalhadora e uma queda vertiginosa em sua qualidade de vida.

As reportagens da seção “Atualidade em Foco”, sobre a luta em Pinheirinho e o caso da UNIR, expõem a pungente concretude de todas essas questões. E temos ainda, em “Palavra de Poeta”, a poesia de João Cabral de Melo Neto, e no “Olhar Transversal” a charge de Márcio Malta (Nico), oferecendo inspiração e humor, para seguirmos na defesa de nossos direitos.

Finalmente, cabe uma palavra sobre o novo projeto gráfico da Revista. Mais contemporâneo, mais dinâmico, esta mudança reflete a preocupação do ANDES-SN em atualizar-se constantemente. Esperamos, nos próximos números, avançar com as transformações, tornando a leitura cada vez mais atrativa e agradável.

# Tendências das políticas culturais em tempos de capitalismo tardio: o caso brasileiro<sup>1</sup>

*Victor Neves de Souza*

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: victornsouza@gmail.com

**Resumo:** O artigo enfoca alguns dos desdobramentos, no Brasil, da crescente visibilidade da bandeira da democratização da cultura como meio para a “inclusão social”. Prospecta o impacto desta tendência no financiamento às políticas culturais nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio da Silva, nos marcos do processo de contrarreformas do Estado – aprofundado por este governo –, indicando rupturas e persistências em relação ao padrão anteriormente adotado. A hipótese central em discussão é a de que o governo Lula inaugura o tratamento da cultura como meio para implementação de certo tipo de política social característico da ofensiva burguesa em busca de saídas para a crise estrutural típica do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, o capitalismo tardio.

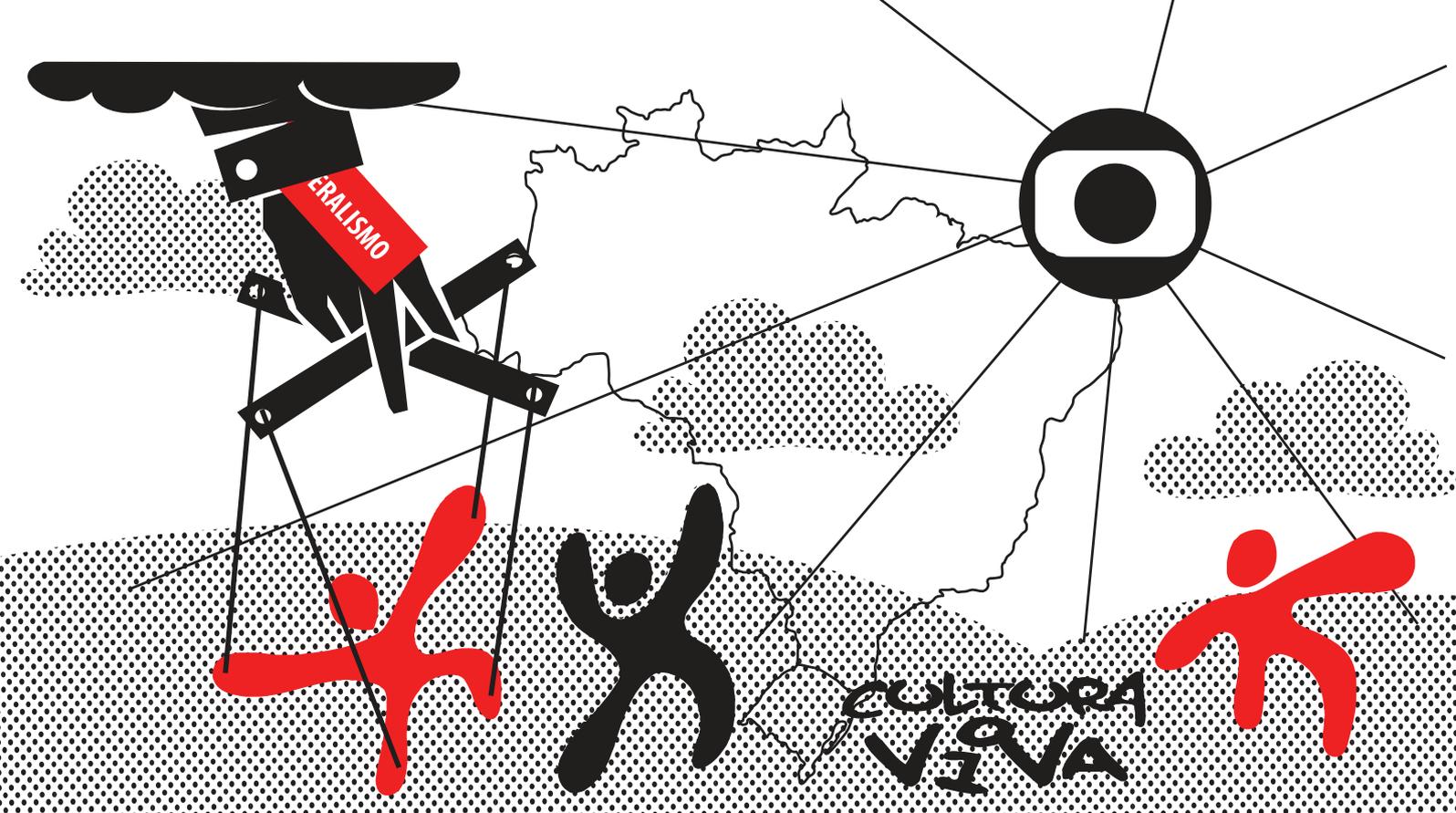
**Palavras-chave:** Política Cultural. Capitalismo Tardio. Contrarreformas do Estado.

## 1. A ressemantificação da busca pela democratização da cultura

Tema de crescente relevância e visibilidade no Brasil, a democratização da cultura tem sido apresentada como meio privilegiado para a “inclusão social”<sup>2</sup>. O fenômeno apontado segue tendência internacional, como podemos constatar através do exame de resoluções e documentos produzidos a partir de espaços promovidos por agências

multilaterais como a UNESCO<sup>3</sup> e de reflexões de destacados intelectuais pensando a área cultural ao redor do mundo<sup>4</sup>.

O conceito de democratização tem ineludíveis implicações políticas, sobretudo quando apresentado como eixo norteador de políticas públicas. Enfrentando o problema, importante intelectual



brasileiro põe como condição para que haja democratização da cultura no Brasil:

[...] que haja simultaneamente uma democratização geral da sociedade brasileira. [...] Uma efetiva democratização da cultura no Brasil, que transcenda a alta cultura dos intelectuais e atinja as grandes massas, tem como ponto de partida uma democratização dos meios de comunicação de massa, da chamada mídia. Para isso, é preciso um maior controle da sociedade sobre esses poderosos instrumentos de criação, difusão e ação cultural. Precisamos fazer com que os meios de comunicação de massa sejam controlados pela sociedade, e não por grupos monopolistas privados (COUTINHO, 2006, p. 107).

Esta concepção de democratização remete o processo em tela a transformações na *totalidade* da vida social e das relações que a determinam. No atual governo, entretanto, o termo parece assumir significado distinto. Trata-se do pretenso esforço por uma distribuição “mais equitativa” dos chamados bens culturais<sup>5</sup> e do equipamento cultural pelo território nacional e entre os diferentes estratos sociais, por um lado, e do estímulo superficial à produção cultural de certos segmentos da sociedade apresentados como historicamente desprivilegiados, por outro.

Este “estímulo” se torna possível, em boa parte, devido ao barateamento recente de meios de produção e reprodução sonora e audiovisual de pequeno porte, sem que se toque nas questões aludidas na citação anterior – como a propriedade dos grandes meios de produção e de difusão cultural e a socialização do controle dos mesmos. Já quanto à busca pela equidade na distribuição dos “bens culturais”, tem-se privilegiado a estratégia do “financiamento ao acesso” a estes bens via mercado – campo em que desponta a tentativa, ainda não efetivada, de ativação do potencial consumidor de certa parcela da sociedade brasileira através da instituição de um instrumento em forma de vale, o vale-cultura<sup>6</sup>.

## 2. Políticas públicas e democratização da cultura<sup>7</sup>

Seguindo a linha argumentativa articulada na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, bem como sugestões de Gramsci e Marcuse<sup>8</sup>, pode-se depreender que a categoria *cultura* pretende dar conta de uma dimensão da vida social que abrange o conhecimento sobre a realidade e as maneiras, através das quais ele é expresso ou objetivado. Assim, a cultura, particular e universalmente, é resultado

do meio para o processo de humanização, através do qual o ser social se autoconstitui e aperfeiçoa em relação insuprimível com a natureza<sup>9</sup>. Nesta dimensão da vida social se manifestam, mediadas por um conjunto de objetivações ideais, as relações concernentes à situação histórico-concreta, bem como valores historicamente constituídos determinantes do que se considera propriamente humano: valores éticos, estéticos e científicos, por exemplo.

Os “bens culturais”, portanto, corporificam um conjunto de conhecimentos e valores – sendo, por isso mesmo, determinantes na reprodução e na criação do conhecimento sobre a realidade em suas diferentes modalidades de manifestação. Por outro lado, nas sociedades capitalistas são produzidos em situação em que o principal meio de circulação de todos os tipos de bens é o mercado – e também os “bens culturais”, neste caso, tornam-se passíveis de mercantilização. Quando se tornam mercadoria, manifesta-se inevitavelmente uma contradição entre sua determinação enquanto *objetivação-fim de atividade criativa humana* – corporificação das diversas modalidades de conhecimento socialmente construído e peça-chave em sua reprodução – e enquanto *bem-mercadoria* – meio para a obtenção de lucro por parte daqueles que o produzem e/ou comercializam<sup>10</sup>.

Assim, deixar entregue ao mercado a ordenação da produção, da circulação e do consumo dos “bens culturais” implica na reprodução, no terreno do acesso<sup>11</sup> a estes bens, das

desigualdades exponenciadas que caracterizam a universalização das relações mercantis, bem como da alienação/reificação<sup>12</sup> sobre a qual repousam – inextricável deste meio de interação social. O referido transbordamento, no caso brasileiro, é ainda agravado se levarmos em conta que a distribuição de renda do país é sabidamente uma das mais desiguais do mundo<sup>13</sup>.

As políticas culturais – entendido o termo, inicialmente, enquanto políticas públicas que têm

a intervenção na esfera da cultura como fim – *podem* (mas não necessariamente são formuladas para isso, nem necessariamente é isto o que ocorre) atuar no sentido de adversar esta tendência<sup>14</sup>. Seguindo o disposto no artigo 215 da Constituição da República, devem procurar garantir o direito de todos ao conhecimento social em suas diversas formas de manifestação e aos valores expressos na cultura de determinada sociedade, bem como à sua memória cultural e à possibilidade de produção e criação de “bens culturais”.

### 3. Financiamento às políticas culturais: o caso brasileiro

Os recursos para o financiamento das políticas culturais no Brasil podem ser divididos em dois tipos: créditos orçamentários e recursos financeiros alocados no Orçamento Geral da União (OGU), que incluem os recursos destinados diretamente ao MinC, bem como os do Fundo Nacional de Cultura (FNC) criado pela Lei 8.313/91 (“Lei Rouanet”); recursos não orçamentários, ou seja, que não se vinculam a dotações no OGU (basicamente recursos provenientes de incentivos fiscais, do “mecenato”<sup>15</sup>).

A Lei Rouanet enumera as seguintes fontes de receita para o FNC: recursos do Tesouro, doações, legados, subvenções e auxílios de entidades, saldos não utilizados na execução de projetos financiados pelo Fundo, devolução de projetos financiados pelo Fundo, mas não iniciados ou interrompidos, 1% da arrecadação de fundos de investimentos regionais, 1% da arrecadação bruta das loterias federais, reembolso das operações de empréstimo realizadas através do Fundo, resultados das aplicações em títulos públicos federais, saldos de exercícios anteriores, recursos de outras fontes, conversão de percentual de dívidas externas de países devedores ao Brasil.

Conectado ao movimento que ora ocorre em boa parte do mundo – movimento este, como referido acima, estimulado por agências multilaterais e apoiado por substrato intelectual internacional –, o governo Lula dispensou ênfase especial ao campo da cultura e da política cultural. Não por acaso, por ocasião do lançamento do Programa Mais Cultura<sup>16</sup>,



no fim de 2007, membros do primeiro escalão governamental afirmaram e reafirmaram que nunca neste país se havia tido política cultural, e que agora, sim, a política para a cultura seria tratada como política de Estado<sup>17</sup>.

Esta ênfase produziu impacto relevante nas dotações orçamentárias para o Ministério da Cultura. Estudando os valores fornecidos por fontes do governo, referentes ao período 2002-2008, podemos observar a tendência de crescimento ilustrada na tabela a seguir:

De maneira a corrigir eventuais distorções provenientes de uma comparação equivocada entre valores absolutos, considerando que eles só podem ser corretamente dimensionados se temos em conta a relação percentual entre a dotação ao MinC e o volume de recursos fiscais arrecadado pelo governo federal (que poderia ter crescido em proporção muito maior que os aumentos destinados ao Ministério), recorremos ao gráfico da página 10, que demonstra que o crescimento na dotação ao MinC é proporcionalmente superior ao crescimento

Ano	Recursos (em milhões de reais)			Relação recursos incentivados / orçamentários
	Orçamentários <sup>i</sup>	Não orçamentários	Total	
2002	105	345	450	3,3
2003	113	431	544	3,8
2004	259	510	769	2,0
2005	- <sup>ii</sup>	725	-	-
2006	438	844	1.282	1,9
2007	572	979	1.551	1,7
2008	695	805 <sup>iii</sup>	1.500	1,2
2009	957	- <sup>iv</sup>	-	-
2010	1.844	-	-	-

Fonte: Elaboração do Autor, a partir de Balanços Gerais da União e SALIC/MinC.<sup>i ii iii iv</sup>

O crescimento dos recursos orçamentários e não orçamentários destinados ao MinC se deu acompanhado da diminuição tendencial da relação proporcional entre recursos incentivados e recursos orçamentários durante os mandatos de Lula<sup>18</sup>. Este foi aspecto marcante da orientação do governo Lula na área do financiamento às políticas culturais, já que tal diminuição aponta no sentido de reduzir a importância dos recursos incentivados em cotejo com os orçamentários destinados à pasta da Cultura, na contramão do que vinha sendo construído no país desde a década de 1980.

na arrecadação do governo, apontando para o fortalecimento da percepção de que de fato o governo Lula adotou política de “priorizar a área cultural” em relação aos anteriores<sup>19</sup>.

Neste caso, vale lembrar também que a eventual aprovação da PEC 150/2003 (que se arrasta há anos em tramitação) prevê um aumento expressivo na dotação para a área cultural, vinculando para a cultura 2% do Orçamento da União, 1,5% dos Estados e 1% dos municípios<sup>20</sup>.

Os dados apresentados, é claro, têm um limite de partida ao tratar de um campo como o da

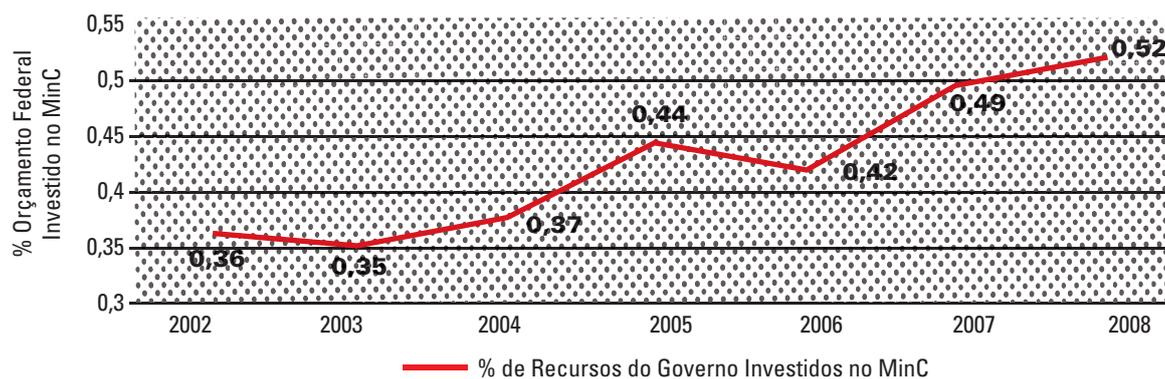
i - Os recursos orçamentários considerados são apenas aqueles livres para movimentação e empenho (destinados a despesas discricionárias e descontingenciadas). Isto porque quisemos pôr o foco nas despesas finalísticas, de maneira a podermos comparar montantes de recursos orçamentários e não orçamentários.

ii - Com os dados de que dispusemos a partir das fontes citadas não foi possível calcular, para este ano, o montante de recursos orçamentários livres para movimentação e empenho.

iii - Estes recursos, para este ano, estão provavelmente subestimados na tabela.

iv - Não encontramos os valores de recursos não orçamentários para os anos de 2009 e 2010.

### Relação entre Orçamento do MinC e Receita de Impostos Federais



— % de Recursos do Governo Investidos no MinC

— FONTE: Ministério da Cultura, a partir das Leis Orçamentárias Anuais (LOAs)

cultura: trata-se de quantificações numéricas, de levantamentos orçamentários que não levam, *per se*, em conta as especificidades da esfera cultural. São, no entanto, fundamentais se quisermos apreender as determinações da política cultural brasileira, recente em seus diversos aspectos<sup>21</sup>.

## 4. “Democratização” da cultura no governo Lula: a política cultural como política social

O exposto até aqui já aponta para uma mudança digna de nota promovida pelo governo Lula, ao longo dos seus dois mandatos, no campo do financiamento às políticas culturais – mudança esta, aliás, alardeada pelos defensores do governo, historicamente vinculados ao campo da esquerda, como indicativa de uma suposta “grande virada” operada pelo governo na área. Ocupemo-nos a partir de agora, entretanto, com a novidade que mais chama a atenção no tratamento da cultura por este governo: seu reposicionamento, de *fim* em si mesma a *meio* para a operação de políticas sociais.

Será necessário, neste ponto, rápido excuro pelo terreno das políticas sociais, indispensável no sentido de possibilitar a localização política correta do fenômeno em exposição, após o que abordaremos brevemente uma ação finalística que expressa o reposicionamento referido no parágrafo anterior – o Programa Cultura Viva –, relacionando-a aos marcos mais gerais de reformatação das políticas sociais em tempos de capitalismo tardio<sup>22</sup>.

### 4.1. Políticas sociais em tempos de ajuste estrutural

O processo de *ajuste estrutural*<sup>23</sup> vigorou, a partir dos anos 80, em grande parte do mundo, desbordando fronteiras entre países centrais e periféricos e tendo sido aplicado em muitos dos enquadrados nas duas categorias<sup>24</sup> – processo este que se expressa no que BEHRING (2008) nomeou a *contrarreforma* neoliberal do Estado.

Está fartamente fundamentada a hipótese de que as pressões em direção à reformatação do Estado capitalista em moldes neoliberais estão articuladas a uma reação burguesa à crise estrutural do capital que se inicia nos anos 1970<sup>25</sup>. O pensamento neoliberal ganhou força *quando se tornou necessário* – em vista da referida crise e da consequente queda das taxas de lucro do capital tomado globalmente<sup>26</sup> –, não para explicar a crise ou fornecer elementos para sua superação no interesse de todos, mas para fornecer à *saída capitalista para a crise* uma base programática sólida<sup>27</sup>.

E em que consiste esta saída capitalista para a crise? Como não será possível, nos limites do presente artigo, desenvolver este tema com os devidos cuidados e minúcia<sup>28</sup>, serei direto: trata-se da recuperação das taxas de lucro anteriores à crise através de um “roubo, [de um] assalto ao fundo público, financiado pela dívida interna e pelo uso dos instrumentos mais poderosos da centralização de capitais [como, por exemplo, no caso brasileiro, o BNDES]”<sup>29</sup>. Isto se desdobra em um “assalto às experiências de *Welfare*”<sup>30</sup> e às políticas sociais a elas relacionadas, nos

marcos mais gerais de uma verdadeira pilhagem<sup>31</sup> de dinheiro público e transferência de renda dos estratos que compõem a classe trabalhadora aos grandes capitalistas através do Estado<sup>32</sup>.

Como não se põe em questão, no modelo neoliberal<sup>33</sup>, a desigualdade, mas também não é possível ocultar as consequências sociais deletérias do processo em exame, dirige-se o *foco de afirmação da legitimidade* social do Estado para o *enfrentamento da pobreza absoluta*, através de um redesenho das políticas sociais marcado pelas seguintes características: *desresponsabilização do Estado* e do setor público com a articulação entre políticas de redução da pobreza absoluta e outras políticas sociais, como políticas de saúde, previdência, emprego etc.; conjugado a esta, o *desfinanciamento* ou o *enxugamento dos gastos sociais*, o que obviamente resulta na *deterioração* da qualidade de serviços públicos essenciais e no *sucateamento* do equipamento social existente (hospitais, escolas etc.), incidindo diretamente na *diminuição* da parcela da renda nacional destinada à classe trabalhadora através das políticas sociais<sup>34</sup> – o que possibilita o aumento da parcela destinada ao capital através de juros etc.; conjugada à deterioração e ao sucateamento aludidos, a *constituição de sistemas duais de seguridade social*, com o *deslocamento de serviços públicos essenciais para a esfera privada/mercantil* (“privatização sem privatização”), para todo aquele que possa pagar por eles – situação em que o sistema público/estatal torna-se dirigido apenas aos mais pobres entre os cidadãos; daí, a *focalização* da política social, que tem seu caráter universal progressivamente esvaziado, sendo dirigida apenas aos setores *mais pobres* e com necessidades emergenciais; a *transferência da responsabilidade propriamente assistencial às “organizações da sociedade civil”*, notadamente ONGs e OSCIPs.

Resumindo: “avança-se em direção ao passado” (LAURELL, 1995), descentralizando, privatizando e focalizando as políticas sociais, que se tornam cada vez mais seletivas e têm hipertrofiado seu viés assistencialista. No mesmo processo, suas atribuições são transferidas à iniciativa privada – e aqui resplandece com todo brilho um tipo especial de grupo privado conhecido como “organização da sociedade civil”, “organização sem fins lucrativos” ou simplesmente “organização não governamental”,

que assume tarefas que em algum momento já foram consideradas “governamentais” (MONTAÑO, 2002). O processo ocorre de tal maneira que, ao mesmo tempo em que se opera a retirada de direitos da população trabalhadora e franqueiam-se rentáveis serviços ao apetite insaciável do capital, garantem-se certo nível de legitimidade ao Estado e, assim, de coesão social – para o que a intervenção na esfera da cultura tem papel privilegiado.

É neste cenário que se operacionaliza o reposicionamento das políticas relacionadas ao “acesso à cultura” a que já nos referimos. Vejamos, então, como isto ocorreu ao longo do governo Lula.

## 4.2. O caso do Programa Cultura Viva

O Programa Cultura Viva foi a mais destacada iniciativa formulada e implementada a partir do alegado compromisso com a democratização da cultura (no sentido que o governo atribuiu a este termo) e com a “inclusão social” por meio desta, interligando-as organicamente à agenda política governamental<sup>35</sup>.

Seus objetivos declarados são a promoção do acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural, bem como o estímulo “às energias sociais e culturais, visando a construção de novos valores de cooperação e solidariedade”<sup>36</sup>; ele se destina a populações de baixa renda, estudantes da rede básica de ensino, comunidades indígenas, rurais e quilombolas, agentes culturais, artistas, professores e militantes que desenvolvem ações no combate à “exclusão social e cultural”; a adesão a ele, através da rede de Pontos de Cultura, é voluntária e feita a partir de chamamento público, por edital; no que diz respeito à gestão, “um aspecto que será comum a todos [os Pontos de Cultura] é o compartilhamento entre os diversos níveis de poder público envolvidos e a comunidade local”; a ideia-motriz do Programa é a de “inclusão por meio da cultura” – e, nesse sentido, pode-se dizer que ele se relaciona por diferentes caminhos com os programas de transferência de renda do governo anterior, bem como do atual governo.

Com este Programa, o governo Lula tratou de redirecionar parte dos recursos públicos alocados à área da cultura, alegando com isso agir no sentido

de contrarrestar o privilégio aos pequenos grupos de produtores no acesso aos recursos públicos destinados à produção cultural. O Programa, portanto, nasceu tendo como um de seus objetivos declarados algo que poderíamos definir como uma “focalização contra a focalização”: focalizar a distribuição dos recursos para aqueles que estão fora do esquema de captação relacionado à Lei Rouanet como maneira de reverter a distorção no acesso aos recursos causada – ou acentuada – pelo próprio modelo de financiamento da política cultural a ela relacionado, e que, até aqui, não foi reformulado.

Examinando com um pouco mais de cuidado os dados referentes ao Cultura Viva e os confrontando com alguns dos dados produzidos e tornados públicos pelo próprio Executivo, notadamente os BGUs<sup>37</sup> referentes aos anos compreendidos entre 2004 e 2007<sup>38</sup> (BRASIL 2005, 2006, 2007, 2008),

podemos notar indicativos que sugerem que o Cultura Viva implicou em um desdobramento capaz de importar uma mudança de natureza qualitativa na política deste governo para a área da cultura, aferida em relação aos governos anteriores e mesmo em relação ao que ele próprio realizara até então – transformação esta que, de fato, aponta o tratamento da cultura como meio para determinado tipo de política social, articulando outros setores do governo em uma “política de Estado” de cariz neoliberal.

Esta observação ganha contornos mais nítidos se nos detivermos um pouco no levantamento e na avaliação de alguns pontos particularmente importantes do BGU, referentes ao ano de 2006, que tem particular importância como exemplificador do caminho argumentativo que estamos percorrendo<sup>39</sup>. Observe a tabela a seguir:

**Transferências Regionais Efetuadas em 2006 – Estados e Municípios**

Unidade da Federação	Estado	Município	Instituições privadas sem fins lucrativos	Aplicações diretas	Total
AC	1.050.000	0	359.643	0	1.409.643
AL	0	110.000	733.976	0	843.976
AM	0	0	114.917	0	114.917
AP	0	50.000	350.000	0	400.000
BA	134.240	45.000	2.384.614	0	2.563.854
CE	300.000	277.980	1.111.181	0	1.689.161
DF	0	0	1.122.165	0	1.122.165
ES	0	0	317.500	0	317.500
GO	0	50.000	1.048.108	0	1.098.106
MA	0	21.962	296.860	0	318.822
MG	64.991	642.029	1.691.340	0	2.398.360
MS	500.000	60.000	267.600	0	827.600
MT	0	160.000	345.200	0	505.200
Nacional	0	0	1.518.092	1.525.948	3.044.040
PA	0	0	528.165	0	528.165
PB	0	220.000	357.990	0	577.990
PE	0	548.695	1.653.809	0	2.202.504
PI	0	0	570.068	0	570.068
PR	0	790.596	334.170	0	1.124.766
RJ	0	406.170	4.657.036	148.250	5.211.456
RN	0	93.205	867.758	0	960.963
RO	0	0	81.384	0	81.384
RR	0	400.000	39.086	0	439.086
RS	0	307.085	1.218.681	0	1.525.766
SC	0	188.100	454.283	0	642.383
SE	0	250.000	115.000	0	365.000
SP	68.000	3.281.911	5.529.038	1.197.890	10.076.839
TO	0	0	161.000	0	161.000

Fonte: Elaboração do autor, a partir de BRASIL, 2007.

O Ministério transferiu, em 2006, recursos da ordem de R\$ 41,1 milhões ao Programa (BRASIL, 2007)<sup>40</sup>, distribuídos entre Estados (incluindo o DF), municípios, instituições privadas sem fins lucrativos e aplicações diretas como mostrado na tabela. Salta aos olhos a assimetria entre o repasse a “Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos” e aquele feito a unidades constitutivas do Estado ou a aplicação dos recursos financeiros diretamente por parte da União. Tomando em conta os dados da tabela, aproximadamente 62% das transferências regionais relativas ao Programa Cultura Viva foram feitas mediante repasse para “instituições privadas sem fins lucrativos”, recursos da ordem dos R\$ 25,6 milhões. Já em relação às transferências totais do Ministério, e excluindo aquelas referentes à previdência de inativos e pensionistas da União, este percentual cai para apenas 14,15% (se incluirmos as despesas previdenciárias cai para 12,5%).

A própria formatação institucional do Programa exige que os recursos sejam distribuídos da forma assimétrica mostrada no parágrafo anterior, já que se trata de política que contempla “iniciativas já existentes, no intuito de ampliar seu alcance junto às camadas sociais beneficiadas”, que “passam a contar com recursos públicos regularmente, ampliando o alcance de seus trabalhos e incrementando suas ações em favor das comunidades em que estão inseridos”.

## 5. A cultura como meio, a política como fim

O governo Lula, ao longo de seus dois mandatos, empreendeu iniciativas de visibilidade no sentido de promover certo tipo específico de “democratização da cultura”, articulado a processo de “inclusão social”, tendo a esfera da cultura como meio. Estas iniciativas foram determinantes no fortalecimento da cultura na agenda governamental, bem como no próprio crescimento do aporte de recursos ao MinC, tendo impacto considerável no financiamento às políticas públicas na área cultural.

Entretanto, pelo exposto no presente artigo, nos parece que tais iniciativas não acumulam no caminho em direção a uma *efetiva* democratização da cultura

no Brasil – para o qual devemos tomar em conta o problema dos grandes meios de produção e difusão cultural em nosso país, os meios de comunicação de massa. O compromisso do governo Lula com a manutenção da estrutura oligopolista da propriedade e, com ela, do controle destes meios<sup>41</sup>, mostra bem até que ponto o projeto de democratização deste governo (que vem sendo seguido pelo atual) refere-se a “outro tipo” de democratização: no máximo, uma “democratização do acesso ao mercado”, ou seja: *uma democratização de tipo liberal*.

Nosso estudo da principal das políticas comprometidas com a referida “democratização”, o Programa Cultura Viva –, que pretendeu contrastar com o modelo de política cultural em que as classes subalternas vinham sendo alijadas não só dos recursos públicos, como também dos processos decisórios e do reconhecimento da importância de sua produção cultural –, levou às conclusões expostas nos parágrafos a seguir.

Ao não propor romper o circuito que faz com que o mercado seja o principal dinamizador da produção cultural e principal meio para a difusão e circulação da mesma (a não ser que se queira dar ao que faz a TV Globo e ao que faz um Ponto de Cultura na periferia de qualquer grande cidade brasileira a mesma magnitude em termos de capacidade de reverberação social, o que seria uma posição meramente ideológica – no sentido negativo do termo), o governo Lula tendeu a conjugar “inclusão social” a ampliação do acesso aos bens culturais e inclusão no mercado cultural. O Programa Cultura Viva manteve e mantém, até certo ponto, determinação essencial das leis Sarney (7.505/86) e Rouanet: o Estado permanece como financiador da atividade cultural privada – ainda que agora daquela dos “de baixo” –, almejando que o mercado – ainda que organizado em “bases solidárias”<sup>42</sup> – possa criar soluções para os impasses vividos publicamente no setor.

CULTURA  
VIVA



Sob o arrazoado da busca pela democratização da cultura, procede-se ao que podemos definir como uma *focalização contra a focalização*, em que se faz convergir à distribuição de parte dos (parcos) recursos para aqueles que estão fora do esquema de captação relacionado à Lei Rouanet. Isto *aparece*, para o pequeno produtor cultural, como maneira de reverter à distorção no acesso aos provimentos causada pelo próprio modelo de focalização da política cultural a ela relacionado, sem que se altere *na essência* o modelo em questão e sequer se arranhe a organização marcadamente concentrada da produção e difusão culturais brasileiras. Pelo contrário, se levarmos em conta a orientação geral do governo Lula durante seus dois mandatos (seguida à risca pela presidente Dilma Rousseff), *aprofundando-a*.

Seguindo o rastro deixado pela política de *focalização contra a focalização* na formatação institucional de um programa específico, foi possível mostrar que através dela o governo operou, e opera, com a cultura como veículo, certo tipo de política social seletiva, destinada à “inclusão social” *por meio* da cultura – sendo por isso, aliás, que o Programa em questão possui importantes pontos de contato com os projetos para o campo da assistência social em tempos de contrarreforma do Estado. Daí, parafraseando Lukács (*apud* NETTO, 1983, p. 32), o título desta seção: procede-se à *instrumentalização da esfera da cultura*, tratada como *meio* para a execução de programas cuja *finalidade* é garantir coesão social e legitimidade – necessária à governabilidade – ao Estado em tempos de retirada de direitos e recrudescimento de seu braço policial/da criminalização do cotidiano e da pobreza.

No caso da cultura, isto pode não significar desmonte do Estado propriamente, já que o mesmo não atuava tão ativamente na área, destinando sempre recursos mais ou menos parcos ao MinC (o que pode ser comprovado através da leitura das prestações de contas governamentais ao longo de sua existência), comparados com outros ministérios, e realmente carecendo de diretrizes mais claras relacionadas ao “pequeno produtor cultural”. De qualquer forma, mesmo que o desmonte não se dê no âmbito do MinC ou das atribuições culturais do governo,



o tipo de política cultural em análise *articula-se muitíssimo bem* ao processo mais geral de focalização e descentralização de políticas públicas – e, portanto, *ao desmonte geral do Estado* –, caracterizado por seletividade do público-alvo combinada à transferência da gestão e administração dos recursos públicos à iniciativa privada. Isto nos remete à nova-velha noção de “instituições privadas de interesse público”, e o revés, aqui, é que inúmeros ativistas do campo cultural, sinceramente comprometidos com bandeiras como a da “democratização da cultura”, em nome da defesa da “autonomia” de sua atividade e dos Pontos de Cultura, acabam apoiando um processo de transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil-burguesa, que se relaciona ao processo de desmonte das políticas sociais, típico da já referida saída capitalista para a crise.

Vale também notar, finalmente, que esta política articulada em torno dos Pontos de Cultura apresenta forte viés ideológico, no sentido de apontar para a transformação das comunidades autoras/praticantes de determinado tipo de atividade cultural (ou de membros destas) em verdadeiras produtoras de “*bens culturais*”. O viés ideológico aparece, em nosso juízo, quando cotejamos a concepção de “produtor cultural”,

tal como a apresenta esta política governamental, com a concepção desenvolvida, em 1934, por W. Benjamin, segundo a qual o autor-produtor é aquele que conhece sua posição no processo produtivo e toma partido no processo de enfrentamento social, orientando sua atividade no sentido da refuncionalização de sua arte, do desvelamento de caminhos para organizar os trabalhadores no próprio processo produtivo e da socialização dos meios de produção intelectual (BENJAMIN, 1994). Entendemos que a concepção defendida pelo MinC vai na contramão do pensamento benjaminiano – e a razão é simples: os parâmetros teórico-ideológicos em que se sustentam ambas as concepções são essencialmente diversos. **US**

1. Parte do conteúdo deste artigo foi apresentada na mesa-redonda Tendências das políticas públicas no Brasil Contemporâneo no colóquio nacional Marx e o Marxismo 2011, realizado pelo NIEP-MARX na UFF.

2. O termo “inclusão social” será usado entre aspas. Partimos do entendimento de que a sociedade em análise é globalmente abrangente. Sendo assim, as refrações da questão social (ondas de violência urbana, profunda desigualdade na distribuição da renda, pobreza de amplos segmentos da população, desencanto com a política e os políticos etc.) não se resolvem em termos de inclusão ou de combate a uma pretensa exclusão, e sim de políticas que apontem no sentido da efetiva modificação do conjunto de relações sociais que fazem com que a maioria esteja incluída de maneira subalterna.

3. Cf. UNESCO, 2002. No Brasil, a referida tendência aparece claramente no seguinte trecho de documento produzido pelo MinC: “A nova diretriz do MinC baseou-se em uma concepção mais ampliada de cultura, considerando-a em suas três dimensões: produção simbólica [...], direito e cidadania (foco nas ações de inclusão social por meio da Cultura), e economia [...], que passaram a nortear as ações do MinC, como tripé fundamental para o desenvolvimento das novas políticas culturais sob responsabilidade do Órgão” (BRASIL, 2006 – grifos nossos).

4. Cf. RAO e WALTON, 2004.

5. A expressão “bens culturais” será utilizada entre aspas porque, na verdade, todo “bem” – ou melhor, toda objetivação resultante do processo de trabalho, e, portanto, da criatividade humana –, possui uma dimensão cultural. Isto fica claro, aliás, no próprio uso da palavra bens, que alude simultaneamente a “o que é bom, lícito e recomendável” e a “haveres, propriedades”, para designar os produtos do trabalho humano.

6. Não será possível, no âmbito deste artigo, discutir o vale-cultura. Fica, por ora, apenas o registro de uma impressão: a de que seria interessante estudá-lo em sua articulação com o processo de *financeirização* das políticas sociais típico do atual período de *crise estrutural* do capitalismo.
7. O fulcro do presente artigo está nas políticas públicas ligadas ao acesso (em sentido amplo, como definido a seguir) aos bens culturais, pois é esta a dimensão mais diretamente ligada ao debate sobre a democratização da cultura. Deixaremos de lado, portanto, o debate sobre a preservação do patrimônio cultural.
8. Cf. GRAMSCI, 2000, e MARCUSE, 2004.
9. Isto não significa que todo contato com determinada manifestação particular da cultura signifique uma contribuição efetiva para a humanização de indivíduos singulares. Tenha-se em conta, por exemplo, o papel e os usos altamente deletérios do turismo nas sociedades capitalistas contemporâneas.
10. Note-se que a característica peculiar a este lucro nas sociedades capitalistas é que ele é, em última instância, resultante de trabalho não pago capturado na esfera da produção. Quanto a isso, cf. MARX, 1988.
11. Acesso aqui é entendido em sentido amplo como um *processo* cíclico, que compreende os três momentos a seguir: apropriação/assimilação/reinterpretação criativa e seletiva; criação/invenção; difusão.
12. Reificação ou “coisificação”: tratamento das pessoas e de seu “pôr-se no mundo” como coisas. A palavra vem do latim *res*, que significa coisa. O procedimento é característico das relações mercantis, onde proprietários privados (pessoas) se confrontam através de coisas, e as coisas assumem o papel das pessoas – o papel de *se relacionarem*. Cf. MARX, 1988, vol. 1, capítulo 1.
13. Ainda que nos limites do presente artigo não possamos nos estender sobre o tema, vale lembrar, a título de ilustração, que na última década ela sempre esteve entre as dez mais desiguais do mundo. Cf. os Relatórios de Desenvolvimento Humano (RDH) da ONU/PNUD, de 2001 a 2009. Determinou-se a posição dos países, ano a ano, através da comparação do Índice de Gini de cada um. No RDH de 2009 temos acesso ao dado alarmante de que no Brasil os 10% mais pobres concentram apenas 1,1% da renda, enquanto os 10% mais ricos concentram 43%.
14. Cf. os artigos de Lia Calabre e Alexandre Barbalho em BARBALHO e RUBIM (orgs.), 2007.
15. Haveria, de acordo com esta lei, outra fonte de recurso não orçamentário, o FICART, mas este não se viabilizou – e não será, por isso, considerado no presente artigo.
16. O Programa Mais Cultura, apelidado de “PAC da Cultura”, é um conjunto de medidas no sentido de estabelecer parcerias entre o MinC, outros ministérios, outras esferas de governo, entidades da sociedade civil e empresas, de modo a potencializar os diversos programas do Ministério da Cultura, aumentando seus recursos financeiros por meio destas parcerias. Para mais informações, cf. os Decretos 6.226 e 6.630 da Presidência da República, bem como extenso acervo de notícias de jornais disponíveis em <http://www.cultura.gov.br/site/>.
17. Cf. os discursos do presidente Lula e do então ministro Gilberto Gil no referido lançamento, disponíveis na página do MinC na internet: <http://www.cultura.gov.br/site/>.
18. Os orçamentos de 2002 e 2003 foram elaborados pelo governo Fernando Henrique Cardoso.
19. É necessário esclarecer que esta “prioridade” para a área cultural só pode ser entendida em termos muito restritos. Vale lembrar que mesmo as últimas – e mais altas – dotações orçamentárias para o MinC não chegam sequer a 1% do montante gasto pelo governo com pagamento de juros da dívida pública.
20. Isso parece tender a diminuir ainda mais a preponderância dos recursos incentivados sobre os orçamentários, apontando para a possibilidade de reversão da preponderância dos primeiros. As razões do governo para reverter tal quadro podem ser explicadas por hipótese que trabalhamos a seguir: a de que o governo Lula inaugurou o tratamento da cultura como meio para implementação de certo tipo de política social peculiar ao capitalismo tardio – seletiva, focalizada, descentralizada e – a determinação a seguir ainda carece de maior aprofundamento e estudo – *financeirizada*.

21. Até porque, ponderando a dimensão econômica potencial inerente aos próprios “bens culturais” nas formações sociais do capitalismo tardio, é mais do que nunca necessário entender a cultura não apenas em termos de criação simbólica, mas também “em termos das atividades econômicas que a compõem” (IBGE, 2007, Introdução).

22. Quanto ao significado desta expressão, cf. MANDEL, 1985.

23. Cf. BEHRING, 2008, cap. 1 e SOARES (2001 e 2009).

24. Note-se que o “receituário neoliberal” foi aplicado de maneira muito diversa nos países centrais e nos periféricos, tendo contado, nestes, com as pressões exercidas através dos organismos de “solidariedade internacional” (FMI, BIRD etc.) – que passou a ser condicionada à adesão ao dito ajuste – e tendo tido neles, ao que parece, efeitos mais deletérios, considerando que a própria estrutura estatal que ali se atacou já era muitíssimo mais precária que aquelas existentes nos países centrais. Chegou a ser considerada, no caso da América Latina, típica de um “Estado de Bem-Estar Restrito” ou “incompleto” (LAURELL, 1995, p. 160), e, em contundente ironia referente ao caso brasileiro, um “Estado de Mal-Estar Social” (a origem da expressão pode ser encontrada em SOARES, 2001, p. 344). Além disso, nestes países o ajuste em questão redundou em vultosas transferências de recursos para os países centrais. Quanto a estes dois pontos, cf. NETTO (2007, pp. 148-151). Com todas as diferenças, entretanto, MONTES nos lembra de que nos anos 90 mais de oitenta países se submetiam aos planos de ajuste neoliberal (1996, *apud* BEHRING, 2008).

25. NETTO, 1993 e 2007; BEHRING, 2008.

26. MANDEL, 1985 e 1990.

27. Vale lembrar que este pensamento ficou restrito a um pequeno grupo de intelectuais durante cerca de 30 anos, entre o lançamento de *O caminho da servidão*, em 1944, e o início da implementação das medidas neoliberais no “laboratório chileno”, em 1973.

28. Isto porque esta saída capitalista para a crise envolve múltiplas dimensões da vida social, afetando-a profundamente em seu conjunto. Tratou-se, em primeiro lugar, de expropriar da classe trabalhadora as conquistas que esta havia obtido nos “trinta anos dourados” do capitalismo, o que foi feito através de processos simultâneos e imbricados que resultaram na mudança radical, a partir principalmente dos anos 80, das condições de vida e das relações sociais em todo o mundo. Estes processos foram, de acordo com BEHRING (2008, pp. 33-34): o *ajuste estrutural*, ou seja, o desmonte do Estado de

Bem-Estar e das políticas sociais, acompanhado por “um novo perfil de políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais”; “a revolução tecnológica e organizacional na produção”, conhecida como *reestruturação produtiva*; a reformulação das estratégias das empresas e dos países no âmbito do mercado mundial, implicando num aprofundamento da divisão internacional do trabalho e numa relação centro/periferia diferenciada do período anterior, ligadas ao processo de *financeirização do capital*.

29. OLIVEIRA, 2010.

30. Cf. NETTO, 2007, p. 146.

31. Exemplo cabal – e de dramáticas consequências – desta pilhagem foi o processo de privatizações ocorrido no Brasil na década de 1990. Cf. BEHRING, 2008, pp. 228-247. Note-se algo interessante: todo um corpo de intelectuais rigorosos, com respeitável carreira acadêmica, não consegue se referir ao processo em curso – dada sua gravidade extrema – a não ser com palavras duríssimas como *roubo*, *pilhagem*, *assalto* etc.

32. A expressão “transferência de renda” tem sido utilizada com sinal oposto ao que ora apresentamos: afirma-se que, através de programas assistenciais como o Bolsa-Família, opera-se nos últimos anos no Brasil uma “revolucionária” transferência de renda em favor dos estratos mais empobrecidos da população... É o “milagre da multiplicação da classe média brasileira”. Pois bem: este argumento é *completamente ideológico e/ou equivocado*, já que o que tem ocorrido é na verdade uma profunda *contrarredistribuição* da renda.

33. Isto, na verdade, não é privilégio do proselitismo neoliberal: *não há capitalismo sem desigualdade*, como inclusive *reivindicam* seus defensores. Para eles, a desigualdade é um *dado natural*, e não há porque suprimi-la, já que é ela que garante que os *melhores* sejam recompensados *de acordo com seus méritos*. Quanto a isso, cf. HAYEK, 1987, FRIEDMAN, 1988.

34. Vale lembrar, aqui, que há uma diferença entre quanto recebe um indivíduo diretamente e sua renda total se considerarmos este *quantum inicial* somado ao *quantum* da renda nacional que lhe transfere o Estado através das políticas sociais. Assim, *diminui* a renda dos trabalhadores com o desfinanciamento às políticas de saúde, educação etc., mesmo que ela *aparentemente* cresça em termos de montantes individualmente percebidos.

35. O Cultura Viva se tornou rapidamente o principal Programa do MinC, inclusive em termos de aporte de recursos, tendo sua dotação orçamentária saltado de aproximadamente 5 milhões de reais em 2004 para aproximadamente 127 milhões em 2007. A partir de 2008, iniciou-se processo de descentralização

do Programa, no sentido de transformá-lo, de uma política do governo Lula, em uma “política de Estado”, que permanecesse independentemente de mudanças de governo. O número de Pontos se multiplicou rapidamente ao longo dos mandatos de Lula, tendo ultrapassado ao fim de 2008 a casa dos 2.400 Pontos, de acordo com BRASIL, 2009. O coordenador do Programa, Célio Turino, falava em mais de 3.000 pontos em 2010 (TURINO, 2009). Já é ampla – e crescente – a produção acadêmica destinada a pensar o Cultura Viva em diversos de seus aspectos. Está disponível um banco de dissertações, teses e artigos sobre o Programa em <http://pontoporponto.org.br/pesquisadores-do-cultura-viva>. Para informações ligeiras sobre o Programa, pode-se recorrer também a TURINO (2009) e à página do MinC na internet. O Programa vem sendo esvaziado desde o início do governo Dilma, o que pode ser resultante dos cortes de gastos operados por este governo, mas também de “correções de rumos” em termos de prioridades.

36. Os trechos entre aspas neste parágrafo constam da Portaria nº 156/2004 do MinC.

37. Os Balanços Gerais da União são documentos oficiais elaborados pela presidência da república em que o Executivo, ano a ano, presta contas, através da Controladoria Geral da União (CGU), das principais ações governamentais executadas pelos órgãos e entidades vinculados à Administração Pública Federal, bem como da execução do Orçamento Fiscal, da Seguridade Social e de Investimento das Empresas Estatais.

38. De 2008 em diante, o governo iniciou processo de descentralização do Programa, o que tornou problemático – porque incompleto – este tipo de acompanhamento da evolução orçamentária do Programa via BGUs. As principais tendências no tocante ao modelo de alocação dos recursos durante os dois mandatos de Lula – e não só, pois este modelo é inerente à própria formatação institucional do Programa – podem, entretanto, ser apreendidas estudando-se os anos compreendidos entre 2004 e 2008.

39. Só neste BGU o governo explicitou claramente a diferenciação entre repasses para “instituições privadas sem fins lucrativos” e instâncias governamentais – o que nos forneceu bom exemplo para ilustrar a argumentação que desenvolvemos aqui. Para sua sustentação, porém, o exemplo sequer é necessário, já que, como temos insistido, a própria formatação institucional do Programa permite inferir as consequências que a análise deste BGU explicita.

40. Os dados foram retirados do demonstrativo com as transferências regionais efetuadas em 2006, que aparece no Anexo do BGU em questão.

41. Assumido publicamente, e sem deixar margem a dúvidas, inúmeras vezes. Cf., entre incontáveis exemplos, as posições defendidas pelo ex-ministro Helio Costa no fórum “Democracia e Liberdade de Expressão”, que contou com as expressivas – e sugestivas – presenças de Roberto Civita, Otávio Frias Filho e Roberto Irineu Marinho. Cf. [http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna\\_id=4557](http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4557), <http://www.imil.org.br/>, [http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia\\_id=16432](http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=16432).

42. Este termo remete à experiência na área da “economia solidária”, que desde 2003 está articulada institucionalmente em torno da Secretaria Nacional de Economia Solidária, vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego e tendo à frente o economista Paul Singer.

- BARBALHO, A. e RUBIM, A. A. C. (orgs.). **Políticas Culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, vol. 1, 1994.
- BRASIL, Controladoria Geral da União. **Balanco Geral da União – 2005**. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Balanco Geral da União – 2006**. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Prestação de Contas Presidencial – 2007**. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Prestação de Contas Presidencial – 2008**. Brasília, 2009.
- COUTINHO, C. N. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 2000.
- HAYEK, Friedrich Auguste. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Instituto Liberal, 1987.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de informações básicas municipais: perfil dos municípios brasileiros – Cultura**. Rio de Janeiro, 2007.
- LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A. C. (org.). **Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: Ensaio; Campinas: Unicamp, 1990.
- MARCUSE, H. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da Economia Política**. 5 vols. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NETTO, José Paulo. **Lukács: o guerreiro sem repouso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. In: **Revista Em Pauta**, nº 19. Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social-UERJ, 2007.
- OLIVEIRA, Francisco de. O Brasil depois de Lula. In: **Revista Versus**, nº 4, pp. 41-46. Rio de Janeiro: Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da UFRJ, 2010.
- RAO, V. e WALTON, M. (orgs.). **Culture and public action**. Palo Alto: Stanford University Press, 2004.
- SOARES, Laura R. T. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 78. São Paulo: Cortez, 2009.
- TURINO, C. **Ponto de cultura: O Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. s.l., 2002.

# referências

# A última fronteira - o marxismo aporta na América Latina: Trotsky no México (1937-1940)

*Fábio Queiróz*

Professor da Universidade Regional do Cariri - URCA

E-mail: fabiojosequeiroz@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente artigo recupera a passagem do revolucionário Leon Trotsky por terras mexicanas, entre 1937 e 1940, procurando trazer a lume, ainda que de forma sumária, as principais contribuições que ele agregou ao marxismo ao longo desses anos.

**Palavras-chave:** Trotsky. Marxismo e América Latina.

## 1. Introdução

Há 75 anos, Leon Trotsky exilou-se no México. É uma oportunidade para que sejam lembradas as suas contribuições ao marxismo, tomando por parâmetro essa sua passagem pela América Latina. Este esforço já foi objeto da atenção de autores isolados e organizações políticas que reivindicam o seu legado, mas sempre existe algo a ser acrescentado às melhores contribuições. É com esse espírito que nos propusemos a escrever o presente artigo.

Lev Davidovitch Bronstein/Trotsky talvez seja um dos últimos titãs do marxismo clássico que veio a falecer. Foi assassinado em Coyoacán, México, em 21 de agosto de 1940. A presente pesquisa pretende dar conta da passagem do velho revolucionário russo pela América Latina, tentando recompor a sua contribuição em território latino-americano

para o desenvolvimento da teoria marxista. Convém lembrar que Leon Trotsky permaneceu por cerca de três anos e sete meses na região, e durante esse período, elaborou dois dos seus principais trabalhos: o Programa de Transição e Em Defesa do Marxismo.

Esse esforço persecutório pressupõe um recuo a este período de quase meia década e objetiva responder a questões tais como: o que teria Trotsky acrescentado ao repertório marxista em sua passagem pela América Latina? Quais as principais produções teóricas por ele desenvolvidas neste intervalo de tempo? Haveria algum nexos entre as suas principais conclusões e o continente americano?

Desse modo, este trabalho tem por objeto o processo de elaboração teórica desenvolvido por Trotsky em sua curta e emblemática permanência em território latino-americano e as suas implicações para o marxismo revolucionário.



## 2. Trotsky na América Latina: marxismo, teoria e programa

Mal completou um lustro desde que o Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones (CEIP) publicou uma miscelânea de trabalhos do autor, produzidos na América Latina. De feito, a obra “Escritos Latino-Americanos” dá conta de uma parte expressiva da produção intelectual do criador da teoria da revolução permanente em terras americanas.<sup>1</sup> Na obra em tela, os organizadores levaram em conta não somente artigos produzidos por Trotsky, mas também cartas e entrevistas que dão conta de um cérebro inquieto, que procurava acompanhar e responder a maré montante da luta de classes.

A primeira parte da obra é constituída de 27 peças entre artigos, cartas e entrevistas de Leon Trotsky. Em seu bojo são observadas abordagens acerca dos mais diversificados temas: imprensa, sindicato,

imperialismo, democracia, nacionalismo, fascismo, stalinismo, México, América Latina etc. Destaca-se – por sua enorme atualidade – o artigo “Los sindicatos en la era de la decadencia imperialista”. A pedra angular do texto se traduz em uma apreciação histórica concreta do sindicato na época atual, demonstrando o que o fazia se sujeitar à máquina do Estado e quais as tarefas que estavam colocadas para que o movimento sindical pudesse se livrar desse engenho que tanto seduzia incautos como arrivistas.

A parte II do livro é composta de artigos publicados por Trotsky na revista CLAVE. Ao todo, são 24 artigos versando também sobre assuntos diversos, entre eles: liberdade de imprensa, nacionalismo, eleição, frente popular, stalinismo e personagens bastante díspares como o sindicalista Toledano, o pintor muralista Diego Rivera e o marxista peruano José Carlos Mariátegui. Sobressai o artigo “Libertad de prensa e la clase obrera”, uma vez que inclinações antidemocráticas de lideranças políticas latino-

americanas no tocante a esse tema, em geral, ajuda a mantê-lo quase correntemente atual.

Outros três trabalhos são apresentados anexos, totalizando nos três blocos 54 produções que revelam um militante antenado com o que se dava à sua volta e comprometido com a transformação dessa realidade circundante. Não é demais, todavia, recordar a bagagem teórica e prática que era carregada por Leon Trotsky. Uma grande guerra e três revoluções eram parte de um invejável inventário. Quando ele colocou os pés no México, já vivera toda essa experiência.

Doutro lado, já produzira e desenvolvera uma das suas principais contribuições teóricas ao marxismo: a teoria da revolução permanente, ainda que Marx a houvesse insinuado e coubesse a Parvus, na esteira da revolução de 1905, na Rússia, uma primeira e sumarássima elaboração deste postulado teórico. Mas foi a Trotsky e não a outro a quem coube o mérito irrefutável de definir com clareza o caráter, a dinâmica e as tarefas das revoluções do século XX à luz da teoria da revolução permanente.

Assim, quando ele chegou ao México, Marx falecera a mais de meio século, Engels havia falecido há 42 anos e Lênin, há 13 anos. Por isso, falávamos que o seu assassinato significou praticamente o fim de um ciclo correspondente ao que Anderson (1999) intitulou *marxismo clássico*.

Em termos categóricos, a burguesia latino-americana, e a brasileira, em particular, se estabelece social, política e economicamente associada aos capitalistas dos países de economia central, já com esta devidamente assentada em uma ortodoxia petrificada: a da reação em todos os planos.

Com muitas razões, Isaac Deutscher o nomeou de profeta banido, tomando essa época como referencial, visto que fora expulso da URSS por decisão de Josef Stálin e, desde fins dos anos 1920 e meados do decênio seguinte, Trotsky perambulou pelo mundo transportando em sua mala um passaporte sem visto. A férrea vontade das nações europeias em não aceitá-lo como exilado político e a disposição de



Lázaro Cárdenas em recebê-lo no México, de fato, o impulsionaram a vir residir em território mexicano.

Tivemos a oportunidade de nos referir à sua bagagem teórica e, aqui é válido agregar quanto essa foi vital em seus estudos acerca da América Latina. É neste contexto que surge o conceito de bonapartismo *sui generis* aplicado a governos latino-americanos – como o do próprio Cárdenas – que se vê comprimido entre as reivindicações populares e as pressões imperialistas. São governos que, em geral, oscilam entre essas linhas de forças e, sob determinadas condições, vêem-se compelidos a adotar medidas que os conduzem a choques momentâneos com o imperialismo.

O bonapartismo<sup>2</sup> surgiu para arbitrar conflitos que se estabeleceram sem encontrar uma solução pelas vias representativas que a burguesia criara historicamente para dirimir questões que, direta ou indiretamente, lhes dizia respeito. O caso do sobrinho de Napoleão, examinado por Marx em o 18 brumário, é sintomático dessa tendência burguesa.

De plano, fica uma pergunta no ar: qual o sentido do conceito acrescido da expressão *sui generis*? Para Trotsky (2000), em linhas gerais, o regime bonapartista da América Latina encerrava laços profundos com o seu congênere clássico, mas tinha uma particularidade que o distinguia do seu modelo europeu. Tratava-se de um momento em que o Estado também pairava acima das querelas de classe e por essa via assegurava a estabilidade política necessária para a desenvolvimento do capitalismo. Aplicava, porém, uma estratégia que o impulsionava a uma situação de relativo antagonismo com os interesses imperialistas. O exemplo emblemático, estudado pelo velho revolucionário russo, e como já anteriormente sugerido, foi o do general Lázaro Cárdenas Del Rio que, à frente do Estado mexicano, aplicou uma política nacionalista, entrando em rota de colisão com o imperialismo britânico. Nas décadas seguintes – em países tão diferentes como Brasil, Argentina

e Peru – foram observados casos muito semelhantes de regimes semidemocráticos, isto é, bonapartistas *sui generis*, que se colocando acima da luta de classes, resistiam parcialmente à dominação imperialista.<sup>3</sup>

Esse exemplo é uma demonstração de como o velho revolucionário procurou aplicar criativamente a teoria e o método de Marx. Tratava-se de tomar o modelo teórico de forma maleável e não como um saber irremediavelmente talmúdico. Ou seja: o caráter típico de um fenômeno é típico somente em relação a uma determinada realidade. Em consequência, dever-se-ia admitir que Trotsky procurasse o desvelamento da particularidade da linha de evolução do bonapartismo, um fenômeno que deixou de ser unicamente europeu, mas que ao transbordar as suas fronteiras adotou as formas típicas que diziam respeito à realidade de outras regiões do planeta. Nesse sentido, é suficientemente plausível a fórmula do bonapartismo *sui generis* no que concerne à América Latina.

Os benefícios particulares desta análise é que esta responde à concretude de uma realidade dada e isto é o que levou Trotsky, de modo intencional, a tornar a teoria mais operatória, aplicando-a sem desconsiderar a especificidade da América Latina, da sua cultura e das suas instituições.

Nessa direção, de caso pensado, o velho Trotsky utiliza parte dos artigos e cartas para discorrer sobre temas tão ligados como o papel da burguesia latino-americana, as suas relações com o imperialismo e a sua postura ante a possibilidade da ação revolucionária. Essas reflexões, de modo veemente ou de forma mais mediada, encerram certo grau de utilidade em relação ao Brasil, o que tentaremos demonstrar a partir de agora<sup>4</sup>.

Em termos categóricos, a burguesia latino-americana, e a brasileira, em particular, se estabelece social, política e economicamente associada aos capitalistas dos países de economia central, já com esta devidamente assentada em uma ortodoxia petrificada: a da reação em todos os planos. Antes, fatos e frases dialogavam, ainda que de modo quebradiço; agora, tomam-se as frases por fatos. Em suma, a burguesia das economias dependentes – espremida entre o imperialismo e o proletariado – prefere se aliar com o latifúndio, internamente, e, apesar de uma ou outra escaramuça com o opressor externo, celebra com ele uma associação da qual resulta um nexos histórico insidioso. Assim, a burguesia aborígine se deixa resignar aos limites impostos pela ordem imperialista vigente. Contenta-se com a função subalterna que cumpre. Explicitamente, não rege; deixa-se reger. Apraz-se em ser parte de uma orquestra sem ambicionar o lugar de solista ou regente.

Há de se argumentar, com justeza, que existiram alguns momentos de radicalidade no terreno das

contendas das burguesias locais com o imperialismo, conforme ilustra o caso mexicano das primeiras décadas do último século. Acontece que os burgueses mexicanos não só não conduziram a revolução democrático-burguesa até as últimas consequências, como a fizeram retroceder até o limite de forjar, como o seu maior legado, o Partido Revolucionário Institucional (PRI), cujo DNA encerrava uma natureza institucional relativa combinada com a ausência absoluta de cromossomos revolucionários. Na verdade, foram remanescentes do PRI que patrocinaram, pelo lado do México, a adesão deste país à jaula de ferro da Área de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA). Outros casos, como o do Peronismo ou do Varguismo, patinaram, desceram ladeira abaixo e restringiram a sua assiduidade aos etéreos manuais de história sobre as tragédias latino-americanas.

Das formulações clássicas do marxismo acerca do problema, as contribuições de Trotsky contêm um vigor facilmente explicável: o período em que ele esteve no México e pôde examinar, *in loco*, as debilidades de um projeto revolucionário independente da burguesia regional. Examinando as questões a partir de uma localização privilegiada, uma vez que o México era cenário de um processo em que a burguesia nativa conjugava acordos gerais, com tensões nada insignificantes em relação ao imperialismo, o velho revolucionário russo, embebido da vivência, conseguiu perceber, com maior precisão, os desconcertantes paradoxos da burguesia latino-americana. Para ele, os burgueses aborígenes, por

(Sua) debilidade geral e sua atrasada aparição os impede alcançar um mais alto nível de desenvolvimento que o de servir a um senhor imperialista contra outro. Não podem lançar uma luta séria contra toda dominação imperialista e por uma autêntica independência nacional por temor a desencadear um movimento de massas dos trabalhadores do país, que por sua vez ameaçaria sua própria existência social (TROTSKY, 2000, p. 93, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Podemos constatar que a burguesia nativa, pelo temor de levantar internamente as massas trabalhadoras, não se lança de forma consequente

em uma luta contra a dominação imperialista. Fazer frente à situação adversa externa poderia vir a produzir, internamente, circunstâncias concretas que escapariam ao seu controle. Lutar contra o jugo do imperialismo é uma tarefa nacional e democrática que, pelas razões enumeradas por Trotsky, a burguesia latino-americana não demonstra capacidade de tomar em suas mãos. Podemos, pois, nos referir, nos tempos atuais, a uma hipotética revolução burguesa sem que não se cumpra essa tarefa?

Além disso, a burguesia da periferia da América não se furta a uma acirrada competição contra o proletariado e o campesinato pobre, aliando-se, em seu sentido mais profundo, à escória dos proprietários da terra: os latifundiários. Neste rumo, o horizonte da revolução burguesa mais do que nebuloso se torna um horizonte gangrenado. A burguesia autóctone se mostra incapaz, no plano externo, de conduzir a nação contra a sujeição imperialista e, no que estar dentro, expõe à vista a sua incapacidade de levar a cabo outra tarefa democrática essencial: a extinção do monopólio da terra. Num certo nível, o ajuste com os minúsculos grupos de fazendeiros desvenda a escassez de disposição para tornar real o que é necessário e atesta a ausência de compromisso com o usufruto democrático do solo. Em síntese: os processos locais não se revelam como revolução, mas, com demasiada condescendência, drama histórico protagonizado por uma classe impotente e, dessa maneira, manifesta-se na forma de um deplorável simulacro.

Com um panorama como este, o remate de Trotsky é peremptório: A burguesia nativa “é impotente de nascimento e organicamente ligada por um cordão umbilical à propriedade agrária e ao campo imperialista” e desse modo “incapaz de resolver as tarefas históricas de sua revolução (2000, pp. 273-274, tradução nossa)<sup>6</sup>. Partindo da análise dos burgueses mexicanos, não é estranho, portanto, que conclua acerca das burguesias latino-americanas:

Nascidas tardiamente, confrontadas a uma penetração imperialista, e ao atraso do país, não podem resolver com êxito as tarefas que suas equivalentes nos países avançados realizaram já faz muito tempo (idem, p. 275, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Sendo assim, na perspectiva marxista há uma nítida impossibilidade de falarmos de uma revolução burguesa tardia em países como o Brasil. Essa é uma contribuição preciosa nascida da pena de Trotsky e que carece de ser devidamente reconhecida. É mister citar a sua reflexividade acerca desse temário por que, à época, prevalecia um ponto de vista diametralmente oposto e este, com efeito, esteve consignado nas políticas dos partidos comunistas regionais e em suas desenfreadas buscas pelo elo perdido de uma burguesia a quem caberia cumprir um papel progressivo no patíbulo da história latino-americana. Para Leon Trotsky, a etapa das revoluções burguesas, e, por conseguinte, da ação progressiva da burguesia, em geral, já estaria definitivamente vencida e sepultada. Realçando a teoria da revolução permanente, o velho revolucionário entendia que o papel de levar a cabo as tarefas da revolução burguesa – indefinidamente adiada e relegada às calendas gregas pelos próprios burgueses latino-americanos organizados em classe – caberia unicamente ao proletariado liderando as nações oprimidas. Os seus últimos textos somente reforçaram estas convicções. Por sua vez, as tragédias históricas e políticas resultantes das políticas dos PCs latino-americanos, apenas corroboraram a justeza das teses trotskystas. Nestes termos, o golpe militar de 1964, no Brasil, é um exemplo emblemático de como a fé na consequência democrática de uma pretensa burguesia progressista tende a produzir verdadeiras catástrofes históricas.

Além da carpintaria técnica dos textos (em geral, de irrefutável qualidade), verifica-se uma permanente contribuição do autor em tela a questões teóricas, além de uma análise criteriosa do fluxo dos acontecimentos dos últimos anos da década de 1930. Portanto, não se trata de um mirar melancólico ao passado, mas de um compromisso com o seu tempo, ainda que premido por um desejo e uma necessidade correntes de atualização e reafirmação teórica do marxismo. Pelos motivos indicados, deduz-se que a sua passagem pelo México não se resume a uma concha vazia. Há generosos contributos à teoria marxista e à compreensão do seu tempo. Sem se negar ao exame pormenorizado dos principais fenômenos históricos do período, notadamente o nazifascismo, Leon Trotsky colocou para si como particularmente

importante um fino entendimento acerca das questões mais candentes da América Latina. As indicações anteriores sinalizam notadamente nesta direção.

Mesmo quando o epicentro não era as Américas, estas, de alguma maneira, se faziam presente. Do ponto de vista dos princípios mais gerais, no seu trabalho *Em Defesa do Marxismo*, nota-se um desejo irreprimível de salvaguardar o arsenal teórico marxista contra o empirismo e às pressões pequeno-burguesas e academicistas que, então, contaminavam as discussões no interior da principal seção da IV Internacional nas Américas: o Socialist Workers Party (SWP) dos EUA. A defesa do marxismo significou a defesa da URSS (à época um Estado operário) frente à retórica ideológica do imperialismo e, até mesmo, do método dialético contra os modismos que o achincalhavam como pura mistificação. Pois bem, não obstante Leon Trotsky se orientasse por uma mirada mais abrangente, de certo modo, o continente que o abrigara não se ausentara completamente do seu raio de reflexividade, porquanto o *leitmotiv* da sua intervenção teórica estava localizado em uma das seções partidárias do continente. Este raciocínio também nos mostra que a construção dos partidos da IV Internacional nas Américas não se desvinculava dos temas que então dividiam águas na esquerda mundial: a ofensiva nazifascista e a defesa da URSS e do marxismo.

Os seus últimos textos somente reforçaram estas convicções. Por sua vez, as tragédias históricas e políticas resultantes das políticas dos PCs latino-americanos, apenas corroboraram a justeza das teses trotskystas. Nestes termos, o golpe militar de 1964, no Brasil, é um exemplo emblemático de como a fé na consequência democrática de uma pretensa burguesia progressista tende a produzir verdadeiras catástrofes históricas.

O livro *Em Defesa do Marxismo* foi publicado no Brasil, pela primeira vez, por Proposta Editorial, provavelmente em começos dos anos 1980. Essa primeira edição da obra circulou nas livrarias de boa parte do país do começo a meados da década antes citada e sem data de publicação. Os

seus temas centrais – marxismo, dialética, luta de classes, revolução, composição social do partido revolucionário, centralismo democrático, nazismo, guerra e, principalmente, a defesa da URSS –, demonstram que Leon Trotsky, ainda que envolvido pela atmosfera das Américas, jamais perdeu o fio do geral, relacionando dialeticamente as vicissitudes imediatas de uma temporada forçada (exílio) às questões mais vastas da teoria e da política.

Os materiais que conformam a obra *Em Defesa do Marxismo* foram elaborados entre os anos de 1939 e 1940, alcançando até praticamente dias que precederam o assassinato de Trotsky. Ao todo, há cerca de uma dúzia de artigos (uns longos e outros de bastante brevidade) e uma infinidade de cartas trocadas não apenas com James Cannon, dirigente do SWP, mas com todo um grupo de oposição que se forjou na seção norte-americana da IV Internacional, nomeadamente Max Shachtman, Martin Abern e James Burnham. Os missivistas são onze ao todo e com eles são tratados os assuntos mais diversificados que vão desde a guerra às disputas fracionais no seio do Socialist Workers Party. No miolo das celeumas, sem dúvida, estavam discussões ao redor da natureza da URSS e se essa, portanto, deveria ser ou não defendida frente à ofensiva ideológica e militar do imperialismo. A oposição é caracterizada como pequeno-burguesa pelo velho revolucionário, rompe com o SWP e os seus cardeais vão girando cada vez mais à direita até se integrarem ao *status quo* da filosofia pragmática e da política conservadora norte-americana.

Os embates que se deram em volta às questões já sugeridas revelam um dos traços da psicologia e da atividade política de Trotsky: a verve polemista. Concomitantemente, o velho revolucionário não economiza energia na defesa dos princípios, tradições e métodos marxistas. Nesta direção, ele já aportara – no tocante a esta preocupação – com um texto clássico do trotskismo: o chamado Programa de Transição, cujo subtítulo é: “A agonia do capitalismo e as tarefas da IV Internacional”.

O Programa de Transição foi aprovado em uma conferência clandestina no subúrbio de Paris (Périgny); conferência que deu origem ao Partido Mundial da Revolução Socialista – IV Internacional

(setembro de 1938). Quando esta acontece, Trotsky está na América Latina e de lá remete a proposta programática, que será aprovada pelos delegados conferencistas. Retrilhando as pegadas de Marx, ele oferece um horizonte programático que tem como os seus principais antecedentes o Manifesto comunista e as resoluções dos quatro primeiros congressos da III Internacional, ocorridos com Lênin ainda vivo. Tratava-se de salvar o legado marxista quando o mundo caminhava para uma nova catástrofe belicista. Nas palavras de Josef Weil,

Era a sistematização teórica, programática, e também um método para a época imperialista, quando não era mais possível trabalhar como fazia a social democracia, com um programa mínimo de reformas parciais, deixando para um futuro remoto a questão do socialismo e da derrubada do capitalismo. Era necessária uma plataforma de transição entre as lutas mínimas e democráticas e a questão do poder (WEIL, 2004, p. 6).

Esta plataforma-programa é composta de 20 pontos cujo projeto inicial Trotsky apresentou – provavelmente – três meses antes da sua aprovação na Conferência de Périgny – em território americano. Este episódio se traduziu em uma discussão com dirigentes do Socialist Worker Party (SWP), que viria a se tornar uma das principais seções da IV Internacional, o Partido Mundial da Revolução Socialista (PMRS).

Há, por conseguinte, um encadeamento entre a sua presença em continente americano e o gérmen do principal documento político-programático do trotskismo como corrente internacional: o Programa de Transição. Neste sentido, não estaria no rol das coisas inexistentes supor que a elaboração do mencionado texto programático deva haver se dado em território mexicano, ainda que a discussão-chave com os seus partidários tenha ocorrido no seio da futura seção norte-americana.

De Coyoacán (México), em 7 de junho de 1938, ele escreveu “completar o programa e colocá-lo em prática”, dando a entender que a plataforma programática estava pronta, mas ainda permanecia aberta às contribuições. Não a dava, portanto, como uma coisa fechada. Tratava-se, em última análise, de

um projeto de programa. Muitos dirigentes do SWP levantaram dúvidas e divergências com as quais Leon Trotsky não se furtou em debater. Ao fim das discussões, o agrupamento norte-americano aprovou o projeto de programa, que seria posteriormente adotado como peça programática na conferência internacional ocorrida na França, sem a presença de seu principal formulador.

O Programa de Transição, em sua parte I, começa examinando “as premissas objetivas da revolução socialista” e toca em suas partes intermediárias e finais – da nona à décima parte – em temas variados como: a especificidade programática na época atual, salários/jornada de trabalho, os sindicatos, os comitês de fábrica, controle operário, expropriação de certos grupos capitalistas, estatização dos bancos, piquetes, aliança operário-camponesa, imperialismo (e guerra), governo operário-camponês, os soviets, os países atrasados e fascistas, o oportunismo e o sectarismo, a juventude, as mulheres e a IV Internacional.

Politicamente, a chave do Programa de Transição é a superação das noções de programa mínimo e programa máximo como etapas estanques. Surge a ideia de um programa transicional, cuja definição por Trotsky é suficientemente elucidativa:

A IV Internacional não rejeita as reivindicações do velho programa mínimo, na medida em que elas conservam alguma força vital. Defende incansavelmente os direitos democráticos dos operários e suas conquistas sociais. Mas conduz este trabalho diário ao quadro de uma perspectiva correta, real, ou seja, revolucionária. À medida que as velhas reivindicações parciais mínimas das massas se chocam com as tendências destrutivas e degradantes do capitalismo decadente – e isto ocorre a cada passo – a IV Internacional faz avançar um sistema de reivindicações transitórias, cujo sentido é dirigir-se, cada vez mais aberta e resolutamente, contra as próprias bases do regime burguês. O velho programa mínimo é constantemente ultrapassado pelo Programa de Transição, cuja tarefa consiste numa mobilização sistemática das massas em direção à revolução proletária. (TROTSKY, 2004, p. 14-15)



Efetivamente, supera-se a parede que se colocava entre as lutas cotidianas das massas e a conquista do poder político pelo proletariado. No lugar da parede, estende-se uma ponte. Esta ponte seria o Programa de Transição. Esse enfoque emula-se com a tradição social-democrata em que o Programa realizar-se-ia aos pedaços, ou seja, à prestação. O Programa de Transição seria a plataforma política do proletariado à época do imperialismo. Neste sentido, não estaríamos atribuindo falsamente a Leon Trotsky uma atualização à tradição revolucionária marxista. Trata-se, *ipso facto*, de uma contribuição decisiva ao marxismo.

Este talvez seja o derradeiro documento fundamental redigido pelo primeiro dirigente do exército vermelho. Nos poucos anos que ainda lhe restaram de vida, ele não se deixou sucumbir à rugosidade de um tempo vazado em moldes diferentes daqueles que permitiu que ele se colocasse na linha de frente da vitoriosa revolução de outubro de 1917. Esse novo tempo – tingido de aspereza e totalmente encrespado – não se fez em obstáculo absoluto à sua produção teórica. Os textos que compuseram o clássico *Em Defesa do Marxismo* são um demonstrativo cabal de determinação e uma coisa bem diversa de se curvar à lógica de um período impolido, em que nem os seus principais algozes – nazifascismo e stalinismo – conseguiram silenciá-lo.

A despeito desta resistência, traduzida em centenas de textos dos mais variados, os acontecimentos faziam a balança pender, cada vez mais, às avessas dos desejos e esforços de Trotsky. A dinâmica não era congruente com os seus planos, mas discordante, contrastava com o seu espírito mais profundo. A tapeçaria que se tecia era de uma estética trágica. Conforme a Segunda Guerra Mundial se aprofundava, o isolamento do velho revolucionário ia sofrendo um processo de alargamento. Mais do que nunca, seguindo na contracorrente, é assassinado em agosto de 1940, em Coyoacán, com uma machadinha de quebrar gelo, dependida das mãos de um agente da GPU (Jaime Ramón Mercader) – a mando de Joseph Stálin. Finalmente, o velho era silenciado. O marxismo revolucionário receberia assim um golpe decisivo. Momentaneamente, triunfaria o stalinismo – vulgata teórica, programática e metodológica do marxismo.

### 3. Considerações finais

A derrota da revolução socialista na Europa, a consolidação do stalinismo na ex-URSS e a expansão do nazifascismo levaram a uma inflexão no cerne do marxismo. A crença na tendência revolucionária do proletariado e na possibilidade de êxito da estratégia socialista foi substituída por um ceticismo político e por um rebatimento culturalista, que deram origem ao que Anderson (2009) nomeou de *marxismo ocidental*. Trotsky era quase a última fronteira entre as inclinações revolucionárias da teoria marxista e os novos tempos: tempos de reveses.

No momento em que o Programa e a estratégia do marxismo revolucionário eram abandonados, Leon Trotsky insistia em sua oportunidade e, ao mesmo tempo, procurava enriquecê-lo e atualizá-lo.

Era impossível tomar o marxismo como um dogma ressequido. Esta foi a postura adotada por LevDavidovichBronstein. Os fenômenos do stalinismo e da burocratização do Estado soviético, de um lado, e a ascensão do nazifascismo, de outro, exigiam estudo, pesquisa e atualização teórico-programáticos. Esse trabalho começou a ser efetuado na Europa, mas seguiu e se desenvolveu nos quase quatro anos em que Trotsky se fixou em terras mexicanas.

Os livros *Programa de Transição* e *Em Defesa do Marxismo* são as provas contundentes deste esforço de atualização teórico-programático. Esse processo, contudo, não se fez separado da energia despendida com vistas a dotar os marxistas revolucionários de uma saída político-organizativa ante a falência da III Internacional, primeiro stalinizada e depois simplesmente destruída. O Programa de Transição era a plataforma para a criação de uma alternativa frente ao novo quadro histórico que então se conformara: a IV Internacional. Esta surgiu com o seu inspirador vivendo na América Latina, embora a maioria das suas representações estivesse na Europa.

No que tange aos novos desafios e dificuldades, Trotsky não optou pelo ceticismo epistemológico ou político, muito menos pelas variantes típicas do *marxismo ocidental*; ousou em tempos difíceis e nem o seu assassinato se mostrou capaz de apagar as suas contribuições teóricas, estribadas em Marx, Engels e Lênin, mas sem ignorar os embaraços de um novo

cenário, desconforme com a etapa anterior da luta de classes. Esse cenário às avessas requeria não apenas se referenciar no arsenal teórico existente e consagrado, mas renová-lo à luz dos novos fenômenos. Essa foi a atitude do principal inspirador da IV Internacional.

Na introdução a esse trabalho fizemos três perguntas: o que teria Trotsky acrescentado ao repertório marxista em sua passagem pela América Latina? Quais as principais produções teóricas por ele desenvolvidas nesse intervalo de tempo? Haveria algum nexo entre as suas principais conclusões e o continente americano?

Acreditamos ser possível respondê-las quase que sumariamente e, ao mesmo tempo, tecer as nossas considerações finais. Em terras americanas, o principal legado de Leon Trotsky ao marxismo foi provavelmente a elaboração do Programa de Transição – uma plataforma e um método para ação do proletariado em uma etapa divergente e impertinentemente contrarrevolucionária. A teoria e o programa, na ótica marxista, não constituem elementos que não conheçam modificações. A realidade é mais rica e sempre exige uma correspondente atualização. Mas há uma equivalência mútua entre preservar e renovar. Trotsky procede a essa renovação teórico-programática – Programa de Transição – preservando os princípios fundamentais da teoria-programa marxista, posicionamento também admitido e adotado na obra *Em Defesa do Marxismo*. Simultaneamente, esse exercício de modificação teórica sem se afastar da rota trilhada pelo marxismo clássico, encontra outro exemplo arquetípico no uso criativo do conceito de bonapartismo no estudo da concrecibilidade latino-americana.

Esses exemplos que revelam o seu contributo ao marxismo são quase simétricos às suas principais produções teóricas: o Programa de Transição (cujo esboço Trotsky escreveu em abril de 1938) e *Em Defesa do Marxismo* (cujo texto-base “uma oposição pequeno-burguesa no SWP” foi redigido no fim de 1939). Nesse ínterim, contudo, ele escreveu sobre diversos assuntos, entre os quais as relações entre Stálin-Hitler, burocracia soviética e situação mundial carregadamente belicista (*O Kremlin e a Política Mundial*, *O Pacto Germano-Soviético* etc.); os

acontecimentos ligados à guerra civil espanhola (*A Lição de Espanha e Classe, Partido, Direção – Por que Foi Derrotado o Proletariado Espanhol*<sup>8</sup>); não se furtou também de redigir um artigo cujo centro era os 90 anos da publicação do Manifesto comunista (aqui, a dialética atualidade-atualização assume uma visibilidade palpável) e outro, em parceria com o surrealista André Breton, celebrando a liberdade artística como princípio indelével. O texto – intitulado *Manifesto por uma Arte Revolucionária Independente* – mantém, passados mais de 70 anos, uma surpreendente atualidade.

Todos esses trabalhos, parodiando James Cannon, são peças extraordinárias da literatura bolchevique, e, episodicamente, tiveram os seus destinos cruzados com as Américas. Não se deve esquecer que, num primeiro momento, Trotsky solicitou exílio aos EUA, sendo negado o visto por Franklin Delano Roosevelt por duas vezes. O desterro no México, de fato, era o “plano b”. Neste sentido, nem os EUA nem o México e nem a América Latina de conjunto estiveram separados dos seus esforços de elaboração. A situação econômica dos EUA, o governo Roosevelt, as relações entre o programa revolucionário e a maior potência capitalista; as nacionalizações mexicanas, os seus significados e os seus limites; o movimento sindical

No que tange aos novos desafios e dificuldades, Trotsky não optou pelo ceticismo epistemológico ou político, muito menos pelas variantes típicas do *marxismo ocidental*; ousou em tempos difíceis e nem o seu assassinato se mostrou capaz de apagar as suas contribuições teóricas, estribadas em Marx, Engels e Lênin, mas sem ignorar os embaraços de um novo cenário, desconforme com a etapa anterior da luta de classes.

latino-americano no contexto do sindicalismo mundial (lembramos sempre do seu texto clássico: “Os sindicatos na era da decadência imperialista”, escrito em agosto de 1940, às vésperas do seu assassinato); os limites da democracia no continente e o futuro da América Latina; todos estes temas estão no âmago

dos seus textos produzidos no período. Por isso, circunstancialmente, debaixo do olhar de Trotsky, os destinos do mundo, em geral, e particularmente, do continente americano, encontravam-se em íntima conexão. Tendo em vista este caso, os seus escritos, quase que inapelavelmente, têm a ver com essa parte do mundo que lhe deu o seu último abrigo em um planeta (dominado pelo capital) que em unísono lhe negara um simples visto.

No dia 22 de agosto o seu corpo era cremado, depois de haver sido acompanhado por mais de 200 mil pessoas. Além das cinzas, ficaram os papéis escritos ilustrando uma das mais fecundas contribuições ao legado marxista. **US**

# notas

1. Efetivamente, os textos que compõem essa compilação foram publicados anteriormente em Leon Trotsky – escritos, de Editorial Pluma, correspondendo a uma coleção de textos que, embora muitíssimo mais ampla, também abarcava a passagem do revolucionário ucraniano pela América Latina, através da sua obra.

2. O bonapartismo tem uma particularidade que parece contrariar a teoria marxista das classes, uma vez que a correspondência entre a dominação de classes e o Estado parece prescindir do mais diminuto sentido. No fundo, trata-se de uma modalidade política própria de momentos de crise quando a irresolução se instaura de permeio entre as diversas facções das classes dominantes. Por isso, ele é um regime político de exceção. Não nega o capitalismo, mas o defende por métodos menos convencionais, prescindindo, por exemplo, das sutilezas e elasticidade do regime democrático-burguês. No caso específico da América Latina, o bonapartismo *sui generis* se apresenta, em larga medida, associado a um regime político semidemocrático.

3. O conceito de bonapartismo aplicado à realidade latino-americana – aqui suscitado de modo francamente breve – é uma retomada de uma discussão que levei a cabo em minha Tese de Doutorado tomando por baliza os estudos acerca dos regimes militares que varreram América do Sul e América Central, notadamente entre os anos 1960 e 1980. Aqui, em larga medida, mantenho as minhas conclusões fundamentais, ainda que sem desenvolvê-las.

4. Nos próximos seis parágrafos nos apoiaremos em um estudo que fizemos acerca do conceito de revolução em Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes e cujos resultados foram apresentados em um artigo publicado pela revista Outubro.

5. Essa citação foi por mim diretamente traduzida de uma passagem da miscelânea de textos de Trotsky “Escritos Latino-Americanos”, lida diretamente do espanhol.

6. Idem.

7. Procedimento similar aos dos itens 5 e 6.

8. Esse texto clássico de Trotsky, em geral, é publicado na América Latina no bojo da obra Bolchevismo y stalinismo (vide bibliografia).

- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- TROTSKY, Leon. **Bolchevismo e stalinismo**: clase, partido y direcion/a propósito del frente único, Buenos Aires, Argentina: Yunque Editora, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa do marxismo**. Brasil: Proposta Editorial, S/D.
- \_\_\_\_\_. **Escritos latino-americanos**. Buenos Aires, Argentina: CEIP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Programa de transição**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2004.
- WEIL, Josef. Prólogo. In: **Programa de transição**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2004.

# referências

# Transportes urbanos no Brasil: 2% do PIB para solucionar a crise da matriz metroferroviária

*Nazareno Godeiro*

Pesquisador do ILAESE (Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos)

E-mail: jpotyguar@terra.com.br

**Resumo:** O objetivo deste texto é formular alternativas para o colapso do transporte urbano nas grandes regiões metropolitanas do Brasil. Analisa a relação entre a matriz ferroviária e rodoviária na história e a imposição da matriz rodoviária na industrialização subordinada do Brasil. O povo brasileiro paga um custo altíssimo de vidas e destruição do meio ambiente pela manutenção desta matriz, apenas para servir aos interesses das multinacionais que dominam a indústria automobilística. Analisa a privatização das ferrovias brasileiras (realizada na década de 1990 por FHC) e quem foram seus beneficiários. A indústria nacional ferroviária foi fechada. O Brasil perdeu a soberania sobre o setor de transportes. Depois de analisar os sistemas privatizados e estadualizados de transporte urbano de massa, debate as propostas patronais e dos governos, oferecendo como alternativa a obrigação do Estado em derivar 2% do PIB para solucionar, através da estatização, o colapso do transporte público.

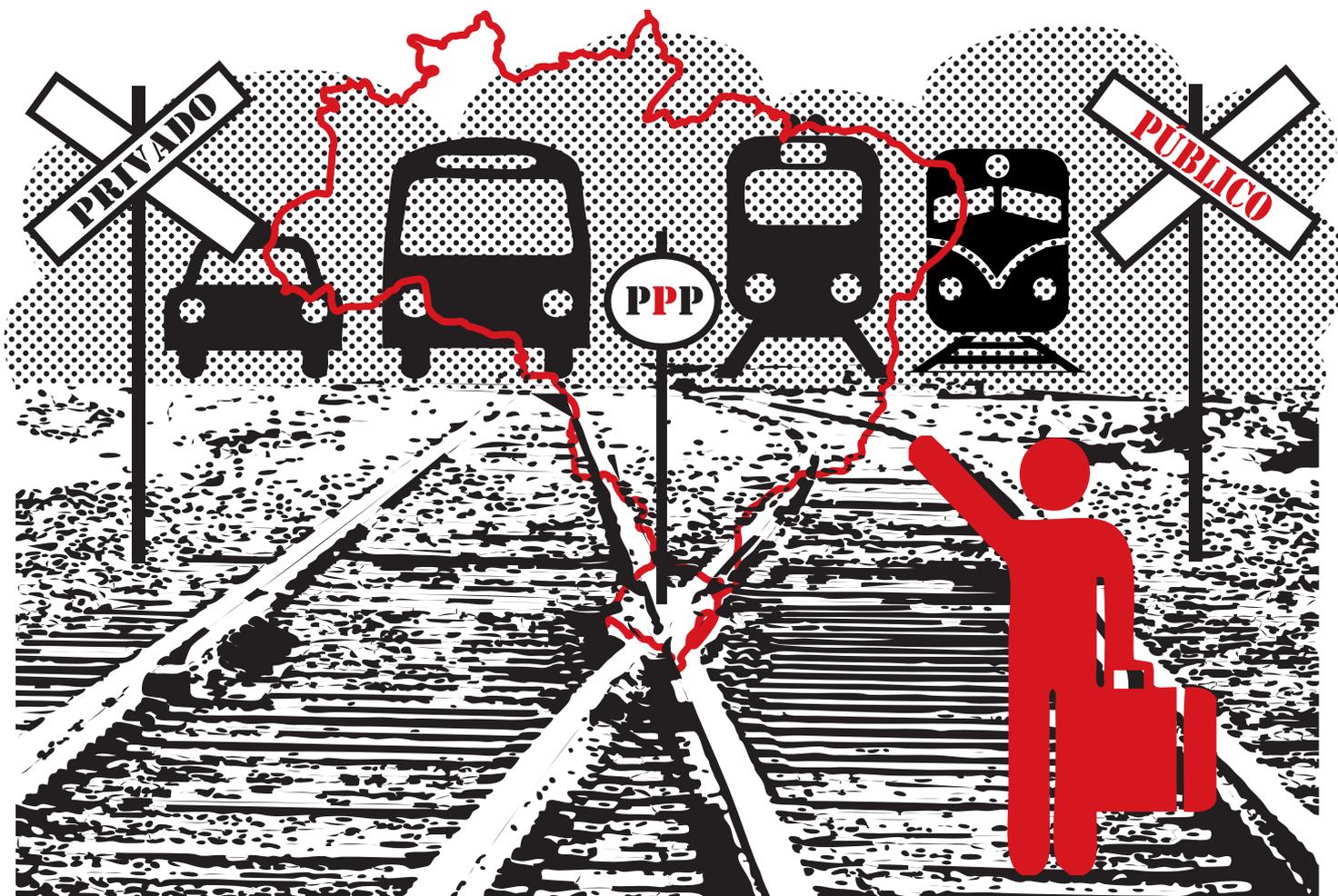
**Palavras-chave:** Transporte Público. Matriz Rodoviária. Matriz Ferroviária. Privatização dos Transportes. Metrô e Trens. Parcerias Público-Privadas.

Este artigo é dedicado a Eugênia Maria Ramos Pereira, primeira mulher a pilotar um trem de metrô no Recife, diretora do Sindicato dos Metroviários de Pernambuco e da Fenametro, falecida em outubro de 2011.

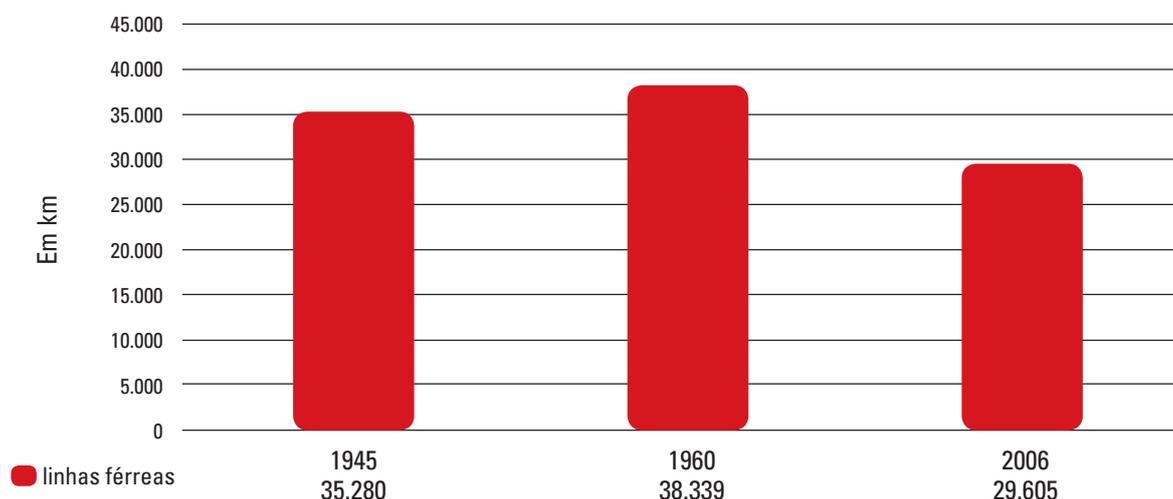
## Da matriz ferroviária à matriz rodoviária

Atualmente, a principal matriz de transportes do Brasil é a rodoviária. Por este meio se movimentam 60% das cargas no país e 90% de todos os passageiros. Porém, nem sempre foi assim. Até 1950, a ferrovia foi o principal meio de transporte no Brasil. O ex-presidente Juscelino Kubitschek privilegiou a rodovia em detrimento da ferrovia no seu plano

de desenvolver o Brasil “50 anos em cinco”. Foi uma industrialização subordinada aos interesses das montadoras de automóveis. O crescimento das rodovias ocorreu a partir de 1960, onde a pavimentação saltou de 8.675 km em 1960, para 56.097 km em 2000<sup>1</sup>. A figura adiante mostra a perda de 10 mil quilômetros de trilhos entre 1960 e 2006. É uma perda correspondente à distância entre Natal/Porto Alegre/Manaus/Natal.



**Figura1 - Extensão das linhas férreas brasileiras - 1945/2006 - em Km**



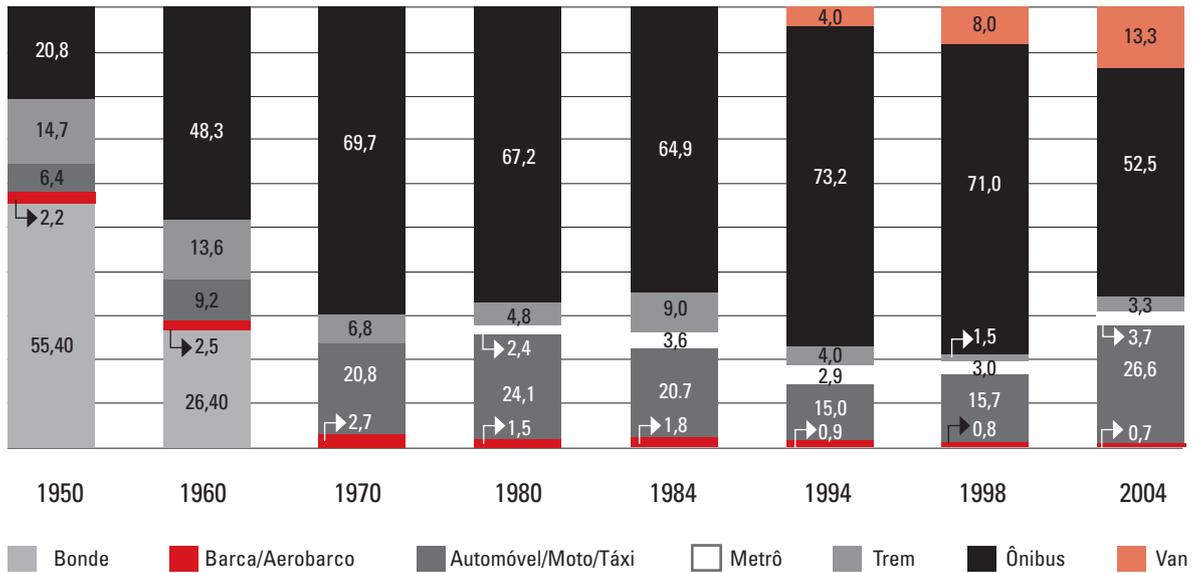
FONTE: CEPAL 1965 e ALAF 2006

Como as concessionárias privadas das ferrovias atuais só utilizam 10.930 km de trilhos (aqueles que são mais rentáveis), então retrocedemos ao ano 1880, isto é, 130 anos atrás, quando tínhamos no país 13 mil km de ferrovias<sup>2</sup>.

A perda de milhares de quilômetros de trilhos

correspondeu também à perda de milhões de passageiros, como atesta a mudança ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, entre 1950 e 2004: enquanto o bonde e o trem transportavam 70% dos passageiros em 1950, em 2004, o trem e o metrô transportavam apenas 7% dos passageiros.

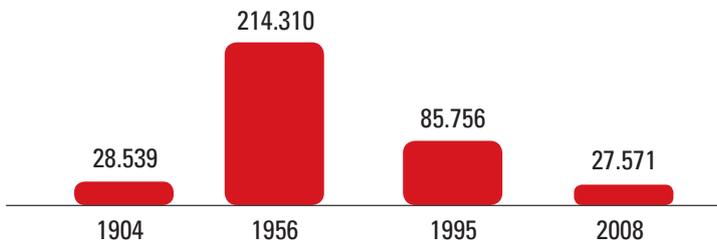
**Figura 2 - Evolução da Divisão Modal**  
**Histórico da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (% do total de viagens diárias)**



FONTE: Modal ferroviário tem que ir aonde o povo está - Amin Alves Murad (2007)

Houve também um retrocesso no número de ferroviários no Brasil. Depois de alcançar 215 mil funcionários em 1956, passaram para 27 mil em 2008, quase o mesmo tanto que havia em 1904.

**Figura 3 - Número de funcionários da ferrovia - 1904/2008**

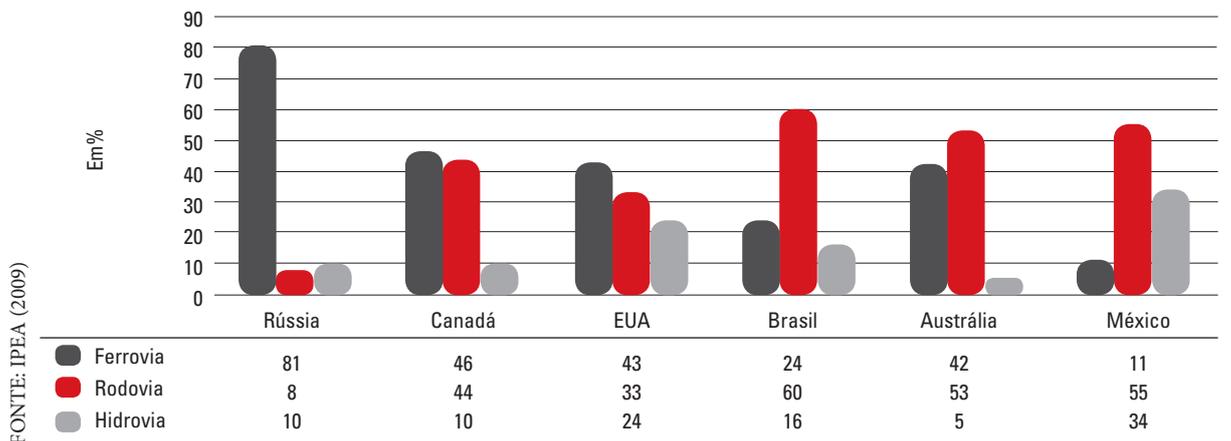


FONTE: Ipeadata. Disponível em: [www.ipeadata.gov.br](http://www.ipeadata.gov.br). Séries históricas, transporte. Acesso em: maio de 2012

Categoria mais organizada e mobilizada nas décadas de 1950 e 1960, os ferroviários ocupavam o papel que agora cabe aos metalúrgicos. Era tão forte que assustava os governantes de então: “Esta poderosa corporação – advertiu o ministro da Agricultura Pandiá Calógeras, em 1928 –, poderia [...] decretar a greve geral e ‘levar o risco da revolução’”.<sup>3</sup>

Se os Estados Unidos da América exportaram o modal rodoviário para os países coloniais e semicoloniais latino-americanos, lá mesmo, nas fronteiras dos EUA, o modal predominante sempre foi ferroviário, como mostra o gráfico seguinte:

**Figura 4 - Comparativo internacional das matrizes de transporte – 2005 – em %**



Entre os países continentais, o Brasil é o que mais usa a matriz rodoviária. Os EUA, com superfície próxima à do Brasil, possui uma malha ferroviária 10 vezes mais extensa.

## A privatização das ferrovias brasileiras

Em 30 de setembro de 1957, surgiu a Rede Ferroviária Federal (RFFSA). O Governo Federal encampou as ferrovias privadas falidas e fundou uma estatal ferroviária. Até 1981, o governo investia R\$ 1 bilhão por ano na Rede. Após este ano, os investimentos foram diminuindo, até que em 1995, às vésperas da privatização, não enviou mais nenhum centavo. O Governo FHC sucateou o sistema para repassar as ferrovias novamente para a “iniciativa privada”. Contudo, assim que privatizou, FHC voltou a financiar as ferrovias, agora nas mãos dos empresários. O financiamento sai de zero, em 1995, e chega a mais de R\$ 3 bilhões em 2005.

**Figura 5 - Volume de investimentos no setor ferroviário**



FONTE: ANTT – Dimensionamento do Potencial de Investimentos do Setor Ferroviário – BNDES – 2007

Como resultado da privatização, os 29,3 mil quilômetros de ferrovia foram repassados para 11 concessionárias privadas. Hoje, a maior parte da Rede Ferroviária Brasileira está sob controle de três grandes empresas: a América Latina Logística (ALL), a Vale (que dirige a FCA, EFMV e EFC) e a CSN (que dirige a MRS).

A Vale e a CSN-MRS transportam 83% de toda a carga ferroviária do país. O monopólio de três empresas determina o que se deve transportar nos

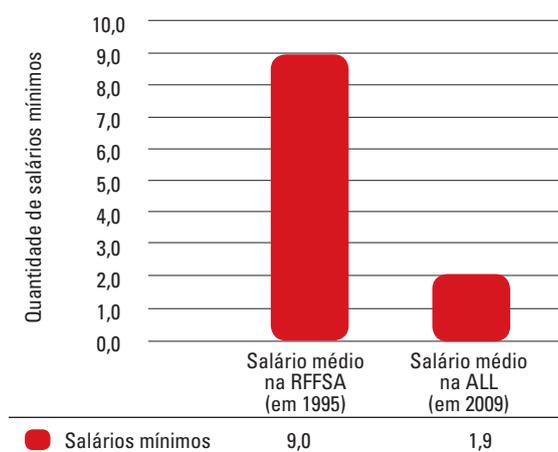
trilhos privados: 66% do total da carga transportada são compostos de minério de ferro e 10% de soja.

Somente em 2010, as três grandes concessionárias faturaram R\$ 8 bilhões, quase cinco vezes o valor de privatização da ferrovia, que alcançou a cifra de R\$ 1,7 bilhão<sup>4</sup>.

Como se não bastasse, o Governo Federal e o BNDES são responsáveis por 63% de todo o investimento nos transportes do Brasil entre 2010 e 2013<sup>5</sup>. O governo banca o investimento com dinheiro público e as empresas ficam com o lucro. É um capitalismo sem risco.

A privatização também realizou um ataque direto às condições de vida dos ferroviários. Desde a privatização houve uma queda abrupta de salários para garantir lucros aos empresários, que demitiram 35 mil ferroviários. A demissão massiva foi utilizada como arma para impor a redução salarial.

**Figura 6 - Salário médio antes e depois da privatização**



FONTE: RFFSA em liquidação, 2001 e Revista Exame Maiores e Melhores 2010

A prova de que a privatização das ferrovias brasileiras foi lesiva para o Brasil é o fato de que as concessionárias pagaram R\$ 960 milhões de arrendamento e concessões em 2010, mas faturaram R\$ 8 bilhões no mesmo ano.<sup>6</sup> Ao mesmo tempo, o Governo Federal e o BNDES emprestaram para estas mesmas concessionárias, o valor de R\$ 6,8 bilhões entre 2003 e 2009, isto é, a média de R\$ 980 milhões por ano, praticamente o mesmo valor que as empresas pagam pela concessão da infraestrutura ferroviária do país<sup>7</sup>.

Se o governo é pródigo em ajudar a “iniciativa privada”, esta só pensa no lucro. Há uma grande diferença entre a malha concedida e a malha utilizada pelas concessionárias privadas. Elas só utilizam 38% das ferrovias privatizadas, isto é, utilizam apenas os ramais mais rentáveis. Tal fato está em contradição com os termos da concessão.

A privatização significou também o fechamento da indústria nacional ferroviária. A Mafersa, estatal que produzia trens, faliu em 1995, porque o governo parou de fazer encomendas. Acabou sendo comprada pela Alstom, multinacional francesa. A Cobrasma, fabricante de trens, de capital nacional, também fechou as portas em 1993. Hoje, as empresas fabricantes de trens são todas multinacionais: Alstom, Hyundai-Rotem, GE, Bombardier, Siemens, CAF e Caterpillar. Algumas empresas nacionais produzem vagões ferroviários.

O Brasil é um dos maiores exportadores de minério de ferro do mundo, mas não tem nem fábrica de trilhos de trem. Por isso, importa trilhos da China por preços sete vezes mais caros que o minério exportado.

## O custo trágico da matriz rodoviária

No Brasil se realizam 150 milhões de viagens por dia. Deste total, 59% são motorizadas e somente 3% são de metrô e trem. Surpreendentemente, 38% das viagens são feitas a pé.

Um dado alarmante: a matriz rodoviária é responsável por 40 mil mortes por ano no Brasil, vítimas de acidente de trânsito, segundo a ANTT (Agência Nacional de Transportes Terrestres). Este é o resultado da matriz rodoviária que já possui uma frota de 34,8 milhões de veículos, 1 veículo para cada 5 habitantes, de acordo com números de 2011.

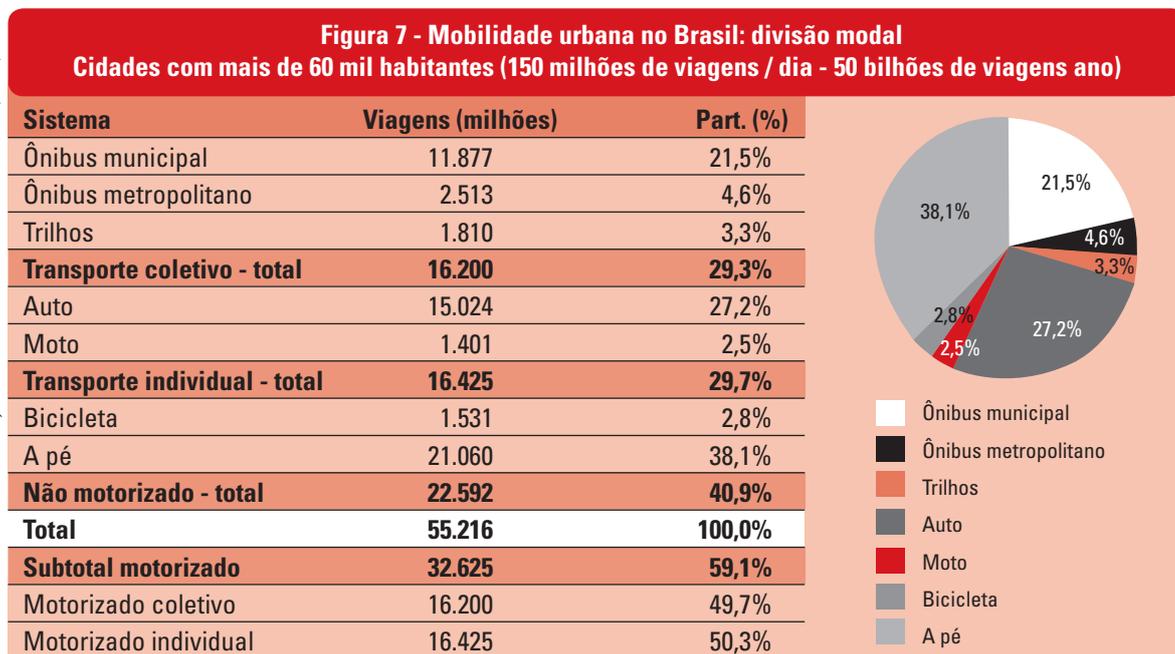
Segundo esta mesma agência, o prejuízo com congestionamentos nas 10 maiores cidades brasileiras é de R\$ 460 bilhões ao ano (13% do PIB do Brasil), valor que, investido em transportes públicos, resolveria o caos do trânsito nas grandes cidades brasileiras. Em 2009 se produziu um recorde de engarrafamento em São Paulo de 293 quilômetros, congestionamento equivalente à distância entre Natal e Recife.

Por que insistir em uma matriz que custa cinco vezes mais que a matriz ferroviária? Por que insistir em ônibus e automóvel, quando um trem de metrô transporta tantos passageiros quanto 43 ônibus, 200 vans ou 1.200 carros particulares?

Conclusão de conceituado instituto oficial do Governo Federal, o IPEA:

Atualmente, 61% das cargas transportadas nacionalmente são deslocadas por meio das rodovias. O Brasil possui mais de 61 mil quilômetros só em vias federais pavimentadas. Desde o advento da rodoviarização, na década de 1950, a matriz de transporte brasileira tem se mantido desequilibrada, com larga vantagem para este modal, **cujos custos, muitas vezes, superam aqueles apresentados por outros.**<sup>8</sup>

FONTE: Sistema de informação da mobilidade urbana da ANTP (2007)



## Concessionárias não respeitam a lei

As concessionárias ferroviárias privadas desrespeitam os termos das concessões e o Governo Federal não retoma o controle das ferrovias. Já é um verdadeiro escândalo. Até a Polícia Federal já instaurou um inquérito policial sobre a venda de sucata da RFFSA pela ALL, maior operadora das ferrovias privatizadas.

Segundo o Ministério Público Federal, dos 29 mil quilômetros de estradas de ferro entregues pelo Estado à iniciativa privada, cerca de 16 mil quilômetros foram abandonados unilateralmente pelas concessionárias, em ofensa à legislação e aos contratos de concessão. “O prejuízo ao Erário é estimado em mais de R\$ 40 bilhões. O quadro é de genuína captura, em que o interesse privado predomina sobre o interesse público.”<sup>9</sup>

Nesta ação, o MPF denuncia que, apesar da ANTT divulgar estatísticas de produtividade e de redução do número de acidentes que superam as metas estabelecidas, a realidade é totalmente diversa. “Atualmente, o serviço público de transporte de cargas está sob controle único e exclusivo da iniciativa privada. O modal ferroviário passou a ser um negócio que funciona exclusivamente para atender interesses econômicos de grandes corporações econômicas, isto é, para atender o escoamento de seus produtos”, diz a representação do Ministério Público Federal.

Outro uso abusivo de concessionária privada foi identificado por uma CPI da Assembleia Legislativa de São Paulo, em janeiro de 2011, que sugeriu que o contrato de concessão com a ALL fosse extinto e que se procedesse ao rompimento do contrato de concessão, sob a figura jurídica da caducidade contratual. A CPI propôs também que o Governo Federal reassumisse o transporte ferroviário no Estado, em parceria com o Governo Estadual. Segundo a CPI, a ALL descumpriu cláusulas do contrato de concessão ao desativar ramais, erradicar pátios, fechar oficinas e vender locomotivas da RFFSA.<sup>10</sup>

Apesar destas irregularidades da concessão por esta empresa, em abril de 2009, o BNDES financiou R\$ 2,1 bilhões para a ALL tocar seu plano de investimento entre 2009 e 2012.

## “Parceria público-privada”: investimento público, lucro privado

O Governo Federal reconhece que as concessões ao setor privado são cada vez mais lucrativas e mesmo assim propõe repassar verbas públicas para estes setores. Em um documento oficial, o Governo Federal deixa claro sua orientação privatizadora:

O setor ferroviário foi privatizado no fim da década de 1990 e, com o *boom* das exportações, **tornou-se cada vez mais lucrativo.**

O investimento público inicial pode ser um ponto de partida para a maior participação do setor privado nos projetos de infraestrutura.

Este mecanismo, que é uma espécie de PPP, transfere para o setor privado a decisão quanto a melhor alocação de recursos. **No início, todas as obras serão custeadas pelo governo**, mas a expectativa é que o setor privado arque com os custos de recuperação das estradas. Além disso, algumas das principais estradas já modernizadas (duplicadas) também serão disponibilizadas para concessão.

**A conclusão oportuna das obras nestas estradas facilitará sua transferência para o setor privado.**

**O processo de preparação desses projetos para a transferência de sua operação para o setor privado pode torná-los produtivos e gerar oportunidades expressivas de emprego em áreas deprimidas.**<sup>11</sup>

A Lei de Parceria Público-Privada (PPP) 11.079, de 30 de dezembro de 2004, garante investimentos públicos para concessões privadas e um seguro para o setor privado, caso a concessão não corresponda aos lucros almejados.

Esta visão privatista está norteando a orientação do Governo Federal para todo o setor de transportes no Brasil. Os governos de Lula e Dilma deram continuidade à privatização das rodovias brasileiras via Parcerias Público-Privadas (PPPs). A cada dia as rodovias brasileiras vão se enchendo de pedágios. As rodovias brasileiras têm uma extensão de 1,6 milhão de quilômetros. Destes, cerca de 200 mil são de estradas pavimentadas, dos quais a iniciativa privada administra pouco mais de 14 mil quilômetros. Nas concessionárias rodoviárias se passa o mesmo que nas ferroviárias. A maior concessionária, a Nova

Dutra, investiu R\$ 730 milhões desde 1996 e somente em 2009 faturou R\$ 804 milhões e paga apenas R\$ 15 milhões anuais pela concessão!<sup>12</sup>

Esta mesma visão levou o governo Dilma, em fevereiro de 2012, a privatizar os aeroportos de Cumbica/Guarulhos, Viracopos/Campinas e de Brasília. Fica a dúvida: por que Dilma privatiza os aeroportos, se a experiência da privatização da ferrovia é um desastre? Por que Dilma privatiza os aeroportos se mais de 80% dos aeroportos no mundo são públicos? Por que privatizar aeroportos que dão lucro para o governo? A resposta é simples: o governo petista resolveu transferir para os Estados ou para o setor privado todo o setor de transporte, seja de carga ou de passageiros.

Por que privatizar aeroportos que dão lucro para o governo? A resposta é simples: o governo petista resolveu transferir para os Estados ou para o setor privado todo o setor de transporte, seja de carga ou de passageiros.

Um dos argumentos para a privatização era que nas empresas públicas dominava a corrupção, que encarecia os serviços. Mas definitivamente, privatização rima com corrupção. Os recorrentes escândalos no Ministério dos Transportes e agora nas obras do PAC, onde boa parte são obras de infraestrutura, revela que a privatização das ferrovias e rodovias não passa de uma grande maracutaia, onde se repassa dinheiro público para grandes construtoras e estas corrompem os funcionários do governo em todos os escalões. Há um indício generalizado de superfaturamento de obras e favorecimento de grandes empresas privadas, como é o caso da Construtora Delta. Este novo escândalo comprova que a corrupção é generalizada e que há algo de podre no reino do Brasil.

## Gastos públicos com transporte no Brasil

A Constituição Federal de 1988 define o Transporte Público como serviço público essencial, equiparável aos de Saúde e Educação.

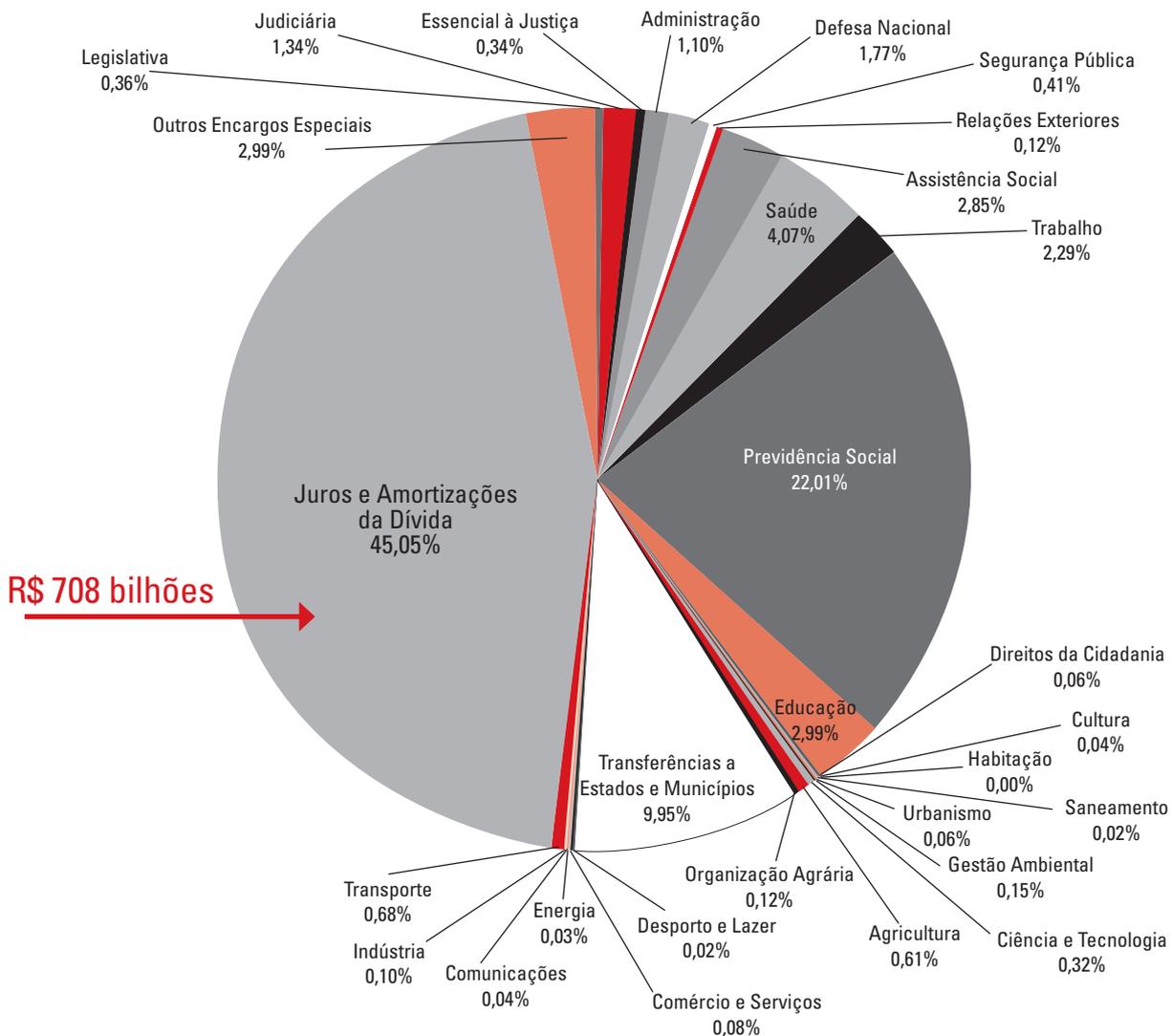
Porém, os governos desrespeitam esta prioridade constitucional. No artigo 177, a Constituição determina que os recursos provenientes da Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (CIDE) se limitem a investimento no setor de transporte. Porém, entre 2002 e 2008, a arrecadação total da CIDE foi de R\$ 51,8 bilhões e o governo Lula investiu apenas R\$ 19,9 bilhões.

Na década de 1970, os investimentos em transportes alcançaram 1,5% do PIB. No governo de FHC se gastou, por ano, 0,3% do PIB com transportes. O governo Lula manteve este índice durante seus dois mandatos. Assim, chegamos ao colapso do transporte urbano de passageiros no Brasil. De quase 2% do PIB que o governo investia em infraestrutura em 1975, caiu para 0,5% do PIB em 2008. Segundo Carlos Lessa, ex-presidente do BNDES, seria necessário destinar 2% do PIB ao ano para modificar o modal de transporte.

Esta baixa prioridade dada aos transportes urbanos de passageiros se deve a que o Governo Federal se preocupa fundamentalmente com a logística para exportar minérios e alimentos, na dinâmica neoliberal do Brasil se converter no “celeiro do mundo”, retornando a uma economia de cunho colonial. Isto se soma à tentação de fazer “obras espetaculares”, tipo a do trem-bala, com o propósito de gerar no imaginário popular uma visão mítica sobre a ascensão do Brasil ao Primeiro Mundo.

O governo poderia argumentar que não há dinheiro suficiente para todos os projetos. Porém, a argumentação não resiste aos fatos. Dinheiro há e muito! O problema reside em quem está ficando com a parte do leão. A figura adiante mostra todo o orçamento do Governo Federal em 2011 (R\$ 1,571 trilhão) e como foi distribuído:

**Figura 8 - Orçamento geral da União em 2011, por função - executado até 31/12/2011- total R\$ 1,571 trilhão**



FONTE: SIAFI. Elaboração: Auditoria Cidadã da Dívida (2012)

Vejam que o governo Dilma gastou, em 2011, 0,68% do orçamento com transporte (R\$ 1 bilhão), enquanto gastou 45% do orçamento com pagamento de juros da dívida pública (R\$ 708 bilhões).

Trocando em miúdos, se poderia resolver o crucial problema dos transportes urbanos no Brasil com 1/10 do dinheiro que o governo repassa todos os anos aos banqueiros.

## O sistema metroferroviário brasileiro

O sistema metroviário e de trens urbanos já está presente nos principais centros urbanos do país, como Porto Alegre (RS), São Paulo (SP), Rio de Janeiro

(RJ), Belo Horizonte (MG), Salvador (BA), Recife (PE), Fortaleza (CE), Brasília (DF), Natal (RN), João Pessoa (PB) e Maceió (AL). Está em construção em Curitiba e há vários projetos de expansão dos trens urbanos e de Veículos Leves sobre Trilhos (VLTs), os bondes modernos.

A malha ferroviária eletrificada do setor metroferroviário do país possui 1.464 km de via (1.237 km de ferrovia e 227 km de metrô) transportando cerca de 110 milhões de passageiros por mês ou 1,5 bilhão de passageiros por ano.

Hoje, o sistema de transportes de passageiros no Brasil está em colapso. O fundo do problema reside no baixo investimento estatal no setor: “Nas últimas duas décadas, o Governo Federal perdeu a

capacidade de planejar o transporte público. Essa tarefa foi transferida aos Estados e municípios, o que inviabilizou a articulação necessária para o desenvolvimento do setor”, disse o presidente do IPEA, Márcio Pochmann.<sup>13</sup>

Os trens e metrô transportam, diariamente, somente 3,3% do total dos passageiros. Os empresários preferem transportar minério e soja em vez de gente: este é o resultado da entrega de um serviço público essencial nas mãos da “iniciativa privada”.

## Estadualização, sucateamento e privatização da CBTU

A missão da direção da CBTU (Companhia Brasileira de Trens Urbanos), determinada pelo governo em documentos oficiais, é a seguinte:

“Durante seis anos, desde a criação da CBTU, é implantado o Programa de Modernização da Ferrovia, até que, com a criação do Plano Nacional de Desestatização – PND, em 1990, deu-se início à implantação do Programa de Estadualização dos Sistemas de Trens Urbanos de Passageiros sobre Trilhos”. [...] “Este Programa consiste em recuperar e modernizar todos os sistemas operados pela CBTU para mais tarde serem estadualizados e futuramente privatizados.”<sup>14</sup>

É com esta orientação privatizante, levada a cabo durante muitos anos, que chegamos ao colapso do transporte urbano. Nas mãos dos Estados e municípios, o transporte urbano perde todo planejamento global. Com a estadualização, o Governo Federal perde o controle da operação, enquanto segue bancando os investimentos.

Socializar os investimentos e privatizar o lucro. Esta visão de raiz neoliberal é a que orienta o plano do Governo Federal de estadualização dos trens urbanos da CBTU. É o primeiro passo para o sucateamento e, depois, a privatização. É o caso de todas as PPPs no setor de transporte, onde o governo assume a modernização dos trens e ferrovias, assume salários e dívidas e deixa o filé para os empresários, que ainda contam com empréstimos a juros baixos do BNDES. Nas palavras do próprio governo:

Programa de Descentralização da Gestão dos Trens Urbanos [...] “Transferir os dez sistemas ferroviários urbanos operados pela União: CBTU (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Fortaleza, Salvador, Natal, Maceió e João Pessoa) e Trensurb (Porto Alegre), respectivamente para os governos locais (Estado e/ou municípios) onde se localizam.”<sup>15</sup>

Já temos exemplos de estadualização dos trens urbanos que fracassaram. O mais evidente é o caso de Salvador, onde o Ministério Público ingressou com uma ação judicial em dezembro de 2010, para que a Prefeitura de Salvador devolva a gestão dos trens urbanos e a administração do Metrô para a União e à CBTU. O MPF-BA concluiu que a Prefeitura não dispõe de “experiência administrativa” e “capacidade financeira” para gerir o sistema ferroviário e metroviário da cidade. As obras do metrô de Salvador já duram mais de 10 anos e há um sucateamento de trens urbanos de passageiros.

Outro exemplo de PPP que se pretende implementar é a do metrô de Porto Alegre. O valor do investimento é previsto em R\$ 2,2 bilhões, sendo que R\$ 1,5 bilhão virá do Governo Federal. São projetadas isenções fiscais de até R\$ 265 milhões. A implantação seguirá o modelo de Parceria Público-Privada (PPP), com execução e gestão por uma empresa privada, que aportará R\$ 323 milhões, recursos que serão ressarcidos pelo município em cerca de R\$ 300 milhões, após o começo da operação. Trocando em miúdos, a empresa privada entrará com R\$ 23 milhões em uma obra de R\$ 2,2 bilhões, isto é, os empresários privados entrarão com 1% do total do investimento.<sup>16</sup>

## A “estadualização” e privatização do metrô de Belo Horizonte

A operação do metrô de Belo Horizonte é uma das mais produtivas da CBTU. Porém, há uma contradição, pois os investimentos minguaram desde 2003. Curiosamente, o primeiro projeto de PPP para metrô do governo Dilma é o de Belo Horizonte. Veja a notícia veiculada por grande meio de comunicação de Minas Gerais:

**CBTU-METRÔ BELO HORIZONTE SERÁ PRIVATIZADO.** A novela do metrô de Belo Horizonte deve, enfim, chegar ao fim com a liberação de R\$ 1,7 bilhão do Governo Federal para tirar do papel a Parceria Público-Privada (PPP), que vai viabilizar a expansão e modernização do trem urbano. O sinal verde partiu da presidente Dilma Rousseff (PT) na semana passada.<sup>17</sup>

A proposta de PPP do metrô de Belo Horizonte prevê que a União, ao transferir o sistema, repasse R\$ 1,7 bilhão para obras e fique com as dívidas trabalhistas. O Estado de Minas Gerais entraria com recursos da ordem de R\$ 600 milhões. O parceiro privado arcaria com investimentos da ordem de R\$ 1,2 bilhão. A partir do quarto ano da operação, a concessionária privada estará ganhando dinheiro. Além disso, terá R\$ 600 milhões do Governo Estadual como “contraprestação pecuniária”. Seu investimento será de somente R\$ 600 milhões, que pagará com tarifas.

O Sindicato dos Metroviários de Belo Horizonte informa que bastariam R\$ 3,8 bilhões para implantar as linhas 2 e 3 do metrô e resolver o problema de transporte público de Belo Horizonte.

## O sistema estadualizado de São Paulo

O metrô de São Paulo tem 5 linhas, com 74,3 km e transporta 4 milhões de usuários por dia. É o metrô mais superlotado do mundo. A CPTM, companhia de trens urbanos, atende a 22 municípios da região metropolitana de São Paulo, totalizando 260 km e transporta 2 milhões de usuários por dia.

O sistema está apresentando muitos problemas: somente em 2011, foram relatadas 59 panes, dobrando as ocorrências. Segundo a diretoria do Sindicato dos Metroviários de São Paulo, isso acontece porque o sistema está “saturado devido às décadas de inanição”. **As peças, equipamentos e funcionários estão trabalhando no limite.** Os problemas resultam de uma combinação de redução de investimentos na rede e superlotação. Além disso, houve uma redução geral de funcionários, enquanto se registrou aumento de passageiros. O tensionamento da mão de obra está chegando aos limites insuportáveis, gerando doenças ocupacionais de todo tipo.

O Governo Estadual utiliza um mecanismo maléfico, onde os usuários pagam integralmente os custos da operação, através da tarifa. Entre 1995 e 2011, as tarifas subiram 263%, enquanto a inflação foi de 131%, a passagem deveria custar R\$ 1,84 em vez de R\$ 3,00. Cada usuário é lesado em R\$ 1,16 por passagem. O Governo Estadual e o Metrô abocanham quase R\$ 1 bilhão por ano.

As declarações do governo Alckmin reafirmam que a expansão da rede metroviária será feita através de PPPs. O governo anunciou a privatização, através de PPP da linha 5 (lilás) e as novas linhas 6 (laranja) e 15 (branca). Essa orientação privatista já resultou em nove mortos e gastos de R\$ 2,4 bilhões na linha 4 (amarela), que é operada por uma empresa privada (Via Quatro, das construtoras Andrade Gutierrez e Camargo Corrêa). O governo do Estado investiu 73% dos recursos nesta linha, enquanto as construtoras investiram apenas 27% do total.

## As obras polêmicas no setor de transporte – o trem-bala

Segundo engenheiros especializados, o tempo médio “porta a porta” gasto de avião entre São Paulo e Rio de Janeiro é de quatro horas e 20 minutos. No caso do trem-bala, este tempo será de quatro horas e 25 minutos.

O valor que será gasto na execução do trem-bala de São Paulo ao Rio de Janeiro é de cerca de R\$ 33 bilhões, dinheiro suficiente para construir 300 km de metrô nas principais capitais do país ou 11 mil km de ferrovia para carga ou passageiros. A obra será realizada para garantir lucros para as grandes construtoras e multinacionais associadas. O trem-bala contará com empréstimo de R\$ 20 bilhões do BNDES a juros baixos e ainda R\$ 5 bilhões de doação do governo para o caso da demanda de passageiros ser menor do que a projetada.

Apesar de ser um investimento necessário para modernizar os transportes de massa, não é o investimento mais adequado ao Brasil de hoje, na situação de caos em que se encontra o transporte urbano de passageiros.

## A polêmica sobre o monotrilho

Boa parte da proposta de expansão do metrô em São Paulo se dará através de monotrilho e não com metrô subterrâneo. Se prevê a construção das seguintes linhas de monotrilho: Vila Prudente-Cidade Tiradentes, Jabaquara, aeroporto de Congonhas e Morumbi e uma linha ligando a estação Tamanduateí ao ABC.

O monotrilho não é adequado para sistemas de transporte de alta capacidade. É um sistema de média capacidade, cuja utilidade é servir de elo entre linhas. O custo do quilômetro de monotrilho sairá pelo dobro do que afirma o governo de São Paulo e, no fim da obra, pode-se chegar ao mesmo preço de uma linha normal de metrô subterrâneo, de alta capacidade. O governo Alckmin está de olho nas eleições e a obra do monotrilho é mais rápida e mais “vistosa”, podendo render dividendos eleitorais.

O monotrilho foi refutado em Recife por especialistas que foram unânimes em afirmar que este não é o modelo mais recomendado para o transporte de massa, além de ser mais caro. O monotrilho também foi suspenso em Manaus pelo Ministério Público Federal, que considerou a obra de alto custo e com muitas irregularidades, que tornará a tarifa muito alta.

## Veículo Leve sobre Trilhos (VLT) X Corredores Exclusivos de Ônibus (BRT)

O Veículo Leve sobre Trilhos (VLT) tem características semelhantes às de um metrô, mas opera em velocidades menores e com um número menor de passageiros. Enquanto uma linha de metrô transporta, em média, 60 mil passageiros por hora/sentido, um VLT, normalmente formado por dois vagões, transporta cerca de 30 mil. O VLT não pode ser “o” sistema das cidades, porque ele é auxiliar ao sistema de alta capacidade. Sua implantação representa metade do custo do metrô e é próximo ao valor do trem urbano modernizado. Pode ser usado para substituir os ônibus nos corredores. Sendo todo elétrico, é mais econômico e menos poluente.

Porém, a maioria dos governos estaduais e municipais vai investir nos Corredores Exclusivos de Ônibus, com estações que permitem o pagamento da passagem fora dos veículos, os chamados BRTs. Das 12 cidades-sedes da Copa de 2014, nove vão adotar o sistema, por ter menor custo e construção mais rápida.

Tanto o VLT quanto o BRT são investimentos necessários para a solução integrada da crise do transporte público. Porém, são soluções complementares do sistema metroferroviário de alta capacidade. Os governos deveriam utilizar-se da realização da Copa no Brasil para construir e expandir um sistema de transporte integrando o metrô subterrâneo e os trens urbanos de superfície, já considerando o crescimento dos grandes centros urbanos. Ao apostar em sistemas de média capacidade, como o BRT, corre-se o risco do sistema já nascer saturado, quando for implantado dentro de alguns anos.

## Soluções para o sistema de transporte no Brasil

A primeira medida para resolver a crise dos transportes coletivos de massas é muito simples: **o metrô e os trens devem ser os principais meios de transporte público**, como é nas cidades de Nova Iorque, Londres, Paris e Tóquio, onde se combina uma vasta rede de trens subterrâneos e de superfície. O eixo principal do plano deve ser a integração metroferroviária nas capitais onde existem e a construção de metrôs e trens de superfície onde não existem, somado à reconstrução de uma vasta rede nacional de trens de passageiros regionais, ligando as grandes capitais e cidades médias do país, como havia na década de 1950.

**Isto só é possível com uma aplicação de 2% do PIB nos transportes**, priorizando alocação de recursos na construção e recuperação da malha metroferroviária nacional, invertendo a matriz de rodoviária para ferroviária.

Antes de especificar as soluções para este problema, analisemos o **Plano Nacional de Logística e Transporte (PNLT)** do Governo Federal 2008/2023. Segundo este Plano, o setor rodoviário receberá 29% dos investimentos, o ferroviário 47% e o hidroviário

4% dos investimentos. Pela previsão do PNLТ, entre 2008 e 2011 o governo gastaria R\$ 140 bilhões, cerca de R\$ 35 bilhões ao ano ou 1% do PIB. O PAC 1 gastou R\$ 20 bilhões por ano em transporte entre 2007 e 2010, bem abaixo do gasto previsto no PNLТ.

Apesar de ambicioso, o PNLТ não conseguirá resolver a crise dos transportes no Brasil, devido às suas insuficiências: foi montado para abrir corredores de exportação para produtos minerais e do agronegócio, dentro do plano de tornar o Brasil o “celeiro” do mundo. Portanto, o eixo do plano é o transporte de carga e não de passageiros.

O investimento é muito tímido e alcançará no máximo 1% do PIB por ano, quando o necessário para mudar a matriz de transporte é de 2% do PIB. Para efeitos de comparação, os países denominados BRICs (China, Índia e Rússia, além do Brasil) aplicam entre 4 e 6% do PIB em transportes por ano.

Partindo da elaboração do PNLТ, do planejamento estratégico da Confederação Nacional dos Transportes e das propostas do Ministério dos Transportes, o ILAESE confeccionou um Plano Quinquenal, apoiado em três partes interligadas:

**Figura 9 - Investimentos necessários para a equiparação do transporte das grandes cidades brasileiras à Nova Iorque – R\$ em valores de 2010**

Município	km metrô/trem hoje	Expansão em km	Financiamento total em R\$	Investimentos anuais
São Paulo*	321	529	R\$ 63.480.000.000,00	R\$ 12.696.000.000,00
Rio de Janeiro*	267	248	R\$ 29.760.000.000,00	R\$ 5.952.000.000,00
Salvador	13	118	R\$ 14.160.000.000,00	R\$ 2.832.000.000,00
Brasília	42	71	R\$ 8.520.000.000,00	R\$ 1.704.000.000,00
Fortaleza	37	71	R\$ 8.520.000.000,00	R\$ 1.704.000.000,00
Belo Horizonte	28	77	R\$ 9.240.000.000,00	R\$ 1.848.000.000,00
Manaus	0	79	R\$ 9.480.000.000,00	R\$ 1.896.000.000,00
Curitiba	13	64	R\$ 7.680.000.000,00	R\$ 1.536.000.000,00
Recife	71	91	R\$ 10.920.000.000,00	R\$ 2.184.000.000,00
Porto Alegre	35	27	R\$ 3.240.000.000,00	R\$ 648.000.000,00
Belém	0	61	R\$ 7.320.000.000,00	R\$ 1.464.000.000,00
Goiânia	0	57	R\$ 6.840.000.000,00	R\$ 1.368.000.000,00
Campinas	0	48	R\$ 5.760.000.000,00	R\$ 1.152.000.000,00
São Luís	0	48	R\$ 5.760.000.000,00	R\$ 1.152.000.000,00
Maceió	32	9	R\$ 1.080.000.000,00	R\$ 216.000.000,00
Teresina	13	23	R\$ 2.760.000.000,00	R\$ 552.000.000,00
Natal	56	3	R\$ 360.000.000,00	R\$ 72.000.000,00
Campo Grande	0	35	R\$ 4.200.000.000,00	R\$ 840.000.000,00
João Pessoa	30	2	R\$ 240.000.000,00	R\$ 48.000.000,00
São José dos Campos	0	28	R\$ 3.360.000.000,00	R\$ 672.000.000,00
Ribeirão Preto	0	27	R\$ 3.240.000.000,00	R\$ 648.000.000,00
Uberlândia	0	27	R\$ 3.240.000.000,00	R\$ 648.000.000,00
Sorocaba	0	26	R\$ 3.120.000.000,00	R\$ 624.000.000,00
Aracaju	0	25	R\$ 3.000.000.000,00	R\$ 600.000.000,00
Feira de Santana	0	24	R\$ 2.880.000.000,00	R\$ 576.000.000,00
Cuiabá	0	24	R\$ 2.880.000.000,00	R\$ 576.000.000,00
Juiz de Fora	0	23	R\$ 2.760.000.000,00	R\$ 552.000.000,00
Joinville	0	23	R\$ 2.760.000.000,00	R\$ 552.000.000,00
Londrina	0	22	R\$ 2.640.000.000,00	R\$ 528.000.000,00
Porto Velho	0	19	R\$ 2.280.000.000,00	R\$ 456.000.000,00
Florianópolis	0	19	R\$ 2.280.000.000,00	R\$ 456.000.000,00
Santos	0	18	R\$ 2.160.000.000,00	R\$ 432.000.000,00
São José do Rio Preto	0	18	R\$ 2.160.000.000,00	R\$ 432.000.000,00
Macapá	0	18	R\$ 2.160.000.000,00	R\$ 432.000.000,00
Rio Branco	0	15	R\$ 1.800.000.000,00	R\$ 360.000.000,00
Vitória	0	14	R\$ 1.680.000.000,00	R\$ 336.000.000,00
Boa Vista	0	13	R\$ 1.560.000.000,00	R\$ 312.000.000,00
<b>Total</b>	<b>958</b>	<b>2.044</b>	<b>R\$ 245.280.000.000,00</b>	<b>R\$ 49.056.000.000,00</b>

FONTE: Elaboração do ILAESE, em base a valores fixados pelo governo e mercado. Realizado equivalência de 4,4 cm de trilhos por habitante, média de Nova Iorque (2012).

## Triplicar a malha metroferroviária nas grandes cidades

A Figura 9 sugere investimentos para a construção e a integração de metrô e trens urbanos nos grandes centros metropolitanos do Brasil, com população superior a 500 mil habitantes (que incorpora quase 40% da população brasileira).

A proposta faz uma equiparação das grandes cidades brasileiras ao estágio do metrô de Nova Iorque. Hoje, a malha metroferroviária está em torno de 958 km, distribuída em 13 cidades, adiante elencadas. Pela proposta, se atingiria 37 cidades, aumentando em 2.044 km de linha metroferroviária, alcançando um total de 3.002 km, portanto, triplicando a linha. O valor total deste investimento alcança a cifra de R\$ 245 bilhões.

Com modesto gasto de R\$ 49 bilhões ao ano, durante 5 anos se poderia equiparar a malha metroferroviária das principais cidades brasileiras à Nova Iorque, um dos sistemas metroferroviários de transportes de passageiros mais avançados do mundo.

## Implantar um sistema de trens regionais, interligando as capitais com grandes cidades do interior

A proposta consiste em reconstruir a rede de trens regionais que une as capitais e grandes cidades no interior dos Estados. Esta proposta está sendo discutida no Ministério dos Transportes (Eng. Afonso Carneiro Filho) e foi elaborada pelo Coppe/UFRJ. Pelo projeto, seriam construídos 4.026 km de linha ferroviária, unindo 250 cidades médias. O custo total do investimento seria algo em torno de R\$ 19,1 bilhões, como se especifica na Figura 10.

A execução de um plano deste calibre, apoiada nas demais propostas elencadas, permitiria a universalização do transporte público de passageiros. O plano se complementaria com a mudança na estrutura do financiamento do transporte público, que hoje se baseia na cobrança de tarifas altas, ao contrário dos países desenvolvidos. Uma medida muito simples garantiria boa parte desta universalização: que os empresários paguem integralmente o custo

**Figura 10 - Projeto de Trens Regionais – R\$ em valores de 2010**

### TRENS REGIONAIS - CIDADES A LIGAR

São Cristóvão–Aracaju–Laranjeiras	Betim–Sete Lagoas
Londrina–Maringá	Joinville–Mafra
Bento Gonçalves–Caxias do Sul	Ouro Preto–Viçosa
Recife–Caruaru	Barra do Piraí–Itatiaia
Campos–Macaé	Cachoeira do Sul–Santa Maria
Belo Horizonte–Ouro Preto–Lafaiete	Cachoeiro do Itapemirim–Vitória
Itajaí–Blumenau–Rio do Sul	Varginha–Cruzeiro
Pelotas–Rio Grande	Campinas–Poços de Caldas
Campinas–Araraquara	Cabedelo–Campina Grande
Santa Cruz–Mangaritiba	Santos–Jacupiranga
Bocaiuva–Montes Claros–Janaúba	Luziânia–Brasília
São Paulo–Tapetinga	Campo Grande–Miranda
Conceição da Feira–Salvador–Alagoinhas	Fortaleza–Sobral
Codó–Teresina	Natal–Mossoró
<b>4.026 km ao custo de R\$ 19.169.433.628,00</b>	

FONTE: Elaboração do ILAESE, em base a proposta do Ministério dos Transportes (2011)

# notas

da viagem dos seus funcionários. O Governo Federal se responsabilizaria pela implantação e ampliação das redes metroviárias e ferroviárias em todo o país e depois aplicaria uma política de subsídio para o barateamento das tarifas.

## Ampliação da ferrovia de carga

Ampliar a rede ferroviária de carga do país em 21 mil km, para alcançar o total de 50 mil km. Esta é a meta do PNLT do Governo Federal, no que tange à ferrovia de carga. O investimento alcançaria R\$ 70 bilhões. O projeto do IPEA sobre o setor ferroviário de cargas diz que serão necessárias 141 obras de infraestrutura para melhorar a eficiência do transporte ferroviário de carga no Brasil. Elas custarão, ao todo, R\$ 77,8 bilhões.

## Investimento necessário para pôr fim à crise do transporte público

Defendemos que se utilize 2% do PIB por ano no setor de transporte, priorizando o transporte metroferroviário de massa. Isto significa R\$ 73 bilhões por ano (em valores de 2010). O total do investimento necessário para as três propostas apresentadas é de R\$ 340 bilhões. Pode ser realizado com um plano quinquenal, portanto, gastando-se R\$ 68 bilhões por ano, o que representa 1,8% do PIB. Ainda sobraria 0,2% do PIB para o que exceder as projeções iniciais. Para quem achar muito, o que o Brasil gastou em 2011, pagando juros da dívida pública, alcançou a soma bilionária de R\$ 708 bilhões. Dez vezes mais do que se necessita para resolver o problema do transporte público no Brasil. **US**

1. DNER, 2001.
2. DOURADO, Anísio Brasileiro de F. Aspectos socioeconômicos da expansão e decadência das ferrovias no Brasil. 1994.
3. VELHOS TRILHOS: TRANSPORTE DE MASSA E O PATRIMÔNIO CULTURAL FERROVIÁRIO — Leonel Brizola Monastirsky — 2010.
4. Folha de S. Paulo e Revista Exame 2010.
5. Perspectivas de Investimento 2010-2013. Logística - Estratégia geral, ações necessárias e previsão de investimento nos setores portuário, ferroviário e rodoviário - Dalmo dos Santos Marchetti – abril de 2011.
6. Dados da Revista Exame Maiores e Melhores, julho de 2011.
7. Dados do BNDES, 2010.
8. Infraestrutura Econômica no Brasil: diagnósticos e perspectivas para 2025 - Livro 6 - Volume 1 – IPEA – 2010.
9. Nota do Ministério Público Federal, distribuída em 10 de junho de 2011.
10. Procuradoria da República no Estado de São Paulo. Publicada em 25/5/2011.
11. PROJETO-PILOTO. **RELATÓRIO DE PROGRESSO Nº 1** - Casa Civil da Presidência da República - Ministério da Fazenda - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - Brasília, DF, Brasil - março de 2005.
12. Relatório Anual da ANTT 2009.
13. Valor Econômico, publicada em 25/1/2011.
14. Site da CBTU. Disponível em: [www.cbtu.org.br](http://www.cbtu.org.br), em História da CBTU.
15. Programa de Descentralização da Gestão dos Trens Urbanos, Governo Federal, 2003.
16. Jornal do Commercio – RS. Publicada em: 29/3/2011.
17. Jornal Hoje em Dia – 1 de março de 2011.

# Desafios para o Movimento dos Trabalhadores Desempregados na relação trabalho-educação

*Conceição Paludo*

Professora da UFPel/FaE/PPGE

E-mail: c.paludo@terra.com.br

*Rita de Cássia Fraga Machado*

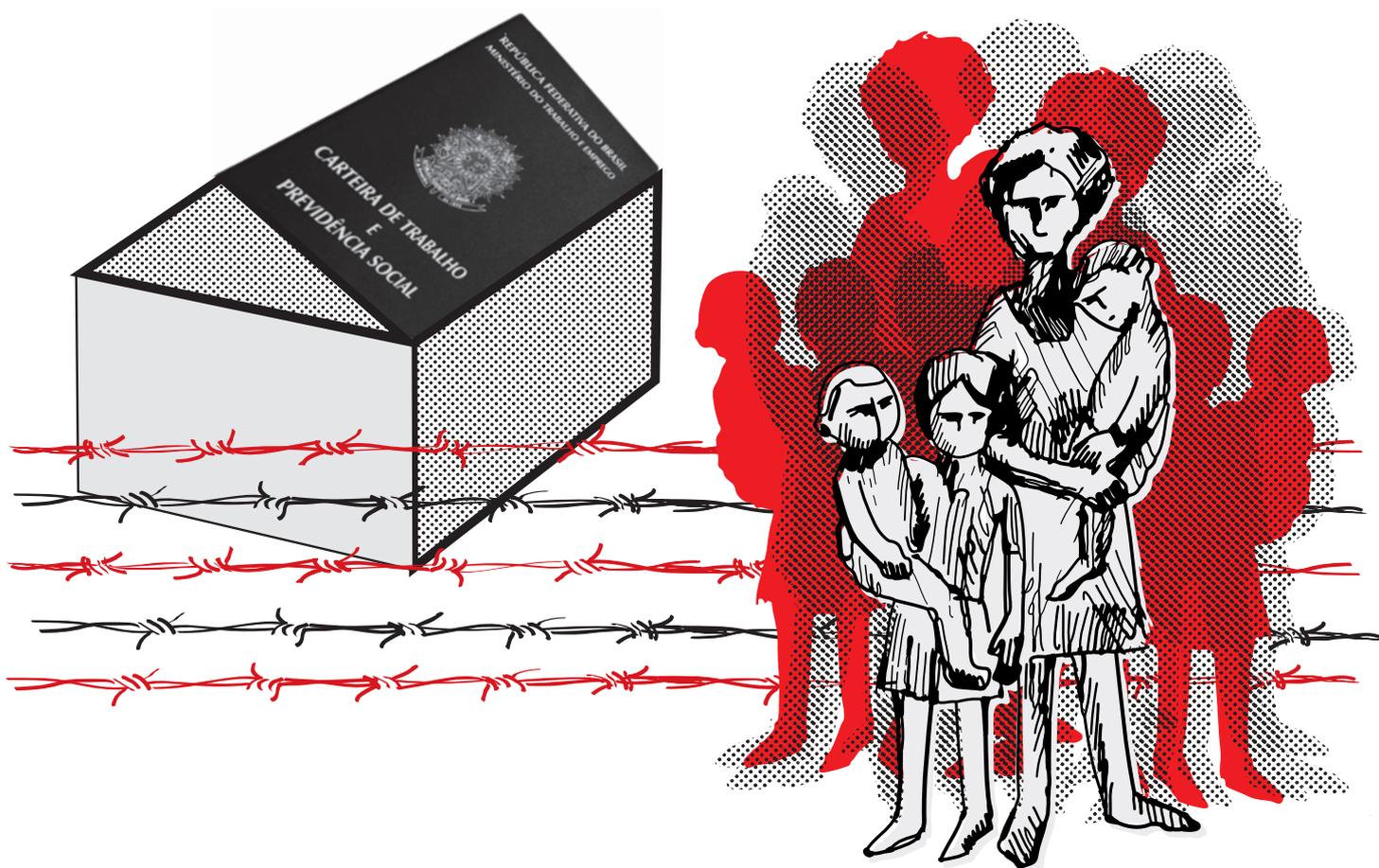
Doutoranda UFRGS

*Silvana Maria Gritti*

UNIPAMPA/Jaguarão

**Resumo:** Análise resultante de duas pesquisas junto aos trabalhadores em condição de desemprego permanente, que se organizam no Movimento dos Trabalhadores Desempregados. Uma, realizada na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, iniciada em 2009 e concluída em 2011. A outra, ainda em processo, nas cidades de Gravataí e Canoas, na Grande Porto Alegre, também no Rio Grande do Sul. Em ambas a metodologia utilizada foi e está sendo a da pesquisa-ação. O objetivo foi, e é, o de contribuir para o avanço do Movimento na proposição de possibilidades da relação trabalho-educação, em uma perspectiva emancipatória. Os resultados, tendo como referências autores como Marx e Antunes, permitem estabelecer relações com o debate hoje instaurado sobre a centralidade do trabalho e sobre as ênfases que precisam acompanhar a implementação da politecnicidade no processo educativo. Conclui-se que: **a)** as possibilidades de reversão das condições de produção e reprodução da vida, desses sujeitos, são ínfimas sob o sistema do capital; **b)** que é um contrassenso se falar em perda da centralidade do trabalho na atualidade; e **c)** que a educação politécnica deve estar articulada à organização e luta dos trabalhadores, para que caminhe na direção da emancipação, o que encaminha para a superação do sistema do capital; política pública com núcleo nos direitos dos trabalhadores e escola pública de qualidade.

**Palavras-chave:** Desemprego permanente. Trabalho-educação. Politecnicidade



## Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD<sup>1</sup>, como o próprio nome assinala, é um Movimento de desempregados, que atua junto a desempregados. Mas esses, não são quaisquer desempregados, são sujeitos que estão em estado de desemprego permanente, ou seja, a maioria esmagadora nunca usufruiu de um salário fixo ou carteira assinada e sobrevive de “bicos”. A maioria quase absoluta é de mulheres, cuja origem étnico/racial é negra.

O MTD se constituiu em 1995, sendo uma das consequências das transformações pelas quais passou também o Brasil, motivadas pelo processo de crise capitalista, que se inicia em meados de 1970, capitaneadas pela Inglaterra e pelos Estados Unidos. As primeiras experiências ocorreram em 2000, no Estado do Rio Grande do Sul. Hoje, o MTD se organiza em sete Estados do Brasil.

As experiências de avanços para a reprodução da vida dos desempregados, experimentadas pelo Movimento, foram muitas: assentamentos rururbanos; coletivos de trabalho; frentes emergenciais de trabalho e, hoje, com um Programa intitulado Pontos Populares de Trabalho.

Todas essas iniciativas se instauram com a perspectiva de enfrentamento aos desdobramentos das políticas econômicas, tanto das resultantes da exclusão estrutural e histórica do capitalismo, quanto das que decorrem da intensificação da flexibilização e precarização das relações de trabalho.

Como qualquer outro Movimento Social, de cunho popular, que se coloca no campo da emancipação humana, o MTD assume, de um lado, a árdua tarefa de melhorar a vida das pessoas no agora e, de outro, a luta por mudanças estruturais na sociedade. A tarefa do Movimento é, entretanto,

metaforicamente falando, hercúlea, porque atua com a parcela da população que é, literalmente, excluída das possibilidades, pela disputa de vagas, de ter um emprego permanente. Observa-se que essa população não possui condições de reprodução digna da vida material e simbólica, no que diz respeito às exigências para a obtenção de emprego bem-remunerado que possibilite: alimentação, habitação, saneamento, condições de saúde e de manter a saúde e educação escolar. O que não permite que preencha os quesitos exigidos para a competição, na direção de obtenção de um emprego, como gari, serventes da construção civil, serviços domésticos, serventes de escola, catadores, que são empregos que não requerem nível elevado de escolarização e qualificação. Estes exemplos, de forma alguma querem desmerecer esses trabalhos e nem as pessoas que os executam, apenas indicam que estes empregos, embora ditos como importantes e verbalmente valorizados, são os que recebem as mais baixas remunerações sendo, portanto, desqualificados socialmente.

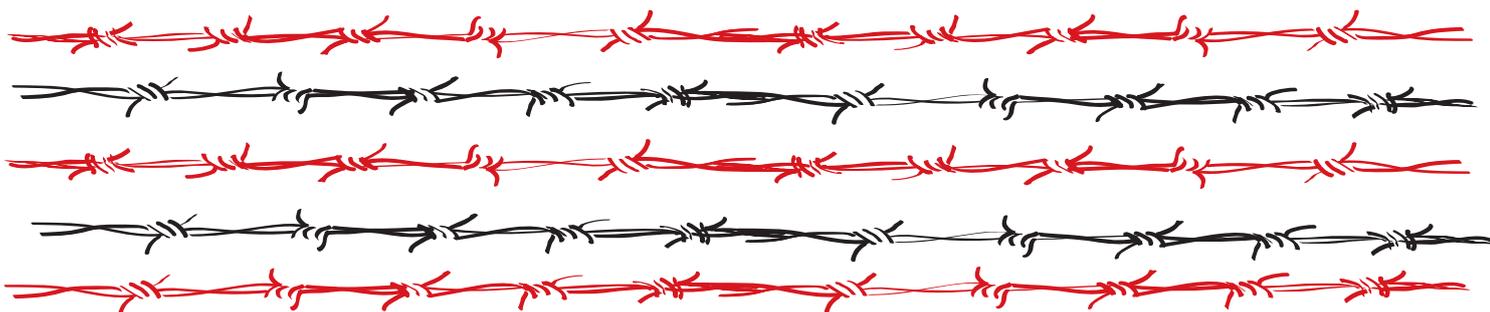
As pesquisas desenvolvidas tiveram motivações diferenciadas, em sua origem. A que foi realizada na cidade de Pelotas, em 5 bairros, iniciada em 2009 e concluída em 2011, foi uma iniciativa realizada por solicitação do coletivo de formação do Movimento. A que ainda está em andamento foi realizada na cidade de Gravataí e hoje se realiza na cidade de Canoas, serviu de base para uma dissertação de mestrado e agora tem continuidade em tese de doutorado. O objetivo das pesquisas foi o de entender melhor, na realidade do Movimento, as relações entre trabalho-educação, para viabilizar avanços nas proposições e práticas.

A metodologia utilizada, em ambos os processos, foi a da pesquisa-ação, que é a que concebe vínculos estreitos entre a busca de desvelamento da realidade

e a elaboração de propostas de intervenção, visando transformar essa mesma realidade. O que pressupõe a participação efetiva dos sujeitos na proposição de pesquisa, no levantamento dos dados, na análise e na elaboração de possíveis ações; assim como o engajamento das pesquisadoras, bem como a preocupação com a rigorosidade investigativa. A partir desse entendimento foram sendo utilizadas diferentes técnicas: inserção/observação, questionários, entrevistas, fotografias, reuniões, encontros e seminários de pesquisa com lideranças.

O debate final dos resultados foi realizado em um seminário de pesquisa, com o Movimento, em novembro de 2011, que teve o objetivo de socializar os resultados obtidos e, ao mesmo tempo, encaminhar para ações concretas. O debate teórico acerca da relação sujeito-objeto de pesquisa — o próprio MTD e seus sujeitos —, também resultou em um artigo.

Ao falar dos dados das pesquisas, é possível adentrar na análise. Os resultados permitem estabelecer relações com o debate hoje instaurado sobre a centralidade do trabalho, mas também sobre a ênfase que precisa acompanhar a implementação da politecnicidade no processo educativo. Conclui-se que: a) as possibilidades de reversão das condições de produção e reprodução da vida, desses sujeitos, são ínfimas, sob o sistema do capital; b) que é um contrassenso se falar em perda da centralidade do trabalho na atualidade; e c) que a educação politécnica deve estar articulada ao trabalho concreto, à organização e luta dos trabalhadores para que caminhem na direção da emancipação, o que direciona para a superação do sistema do capital; política pública com núcleo nos direitos dos trabalhadores e escola pública de qualidade. É nessa direção que encaminhamos a análise.



## 1. Condições de vida no desemprego permanente

Antes de adentrar na descrição proposta, é importante explicitar que a pesquisa-ação realizada contou com 2 grupos de sujeitos de pesquisa, os trabalhadores que se articulam no Movimento e o que se costuma denominar de lideranças. Foram as lideranças que nos ajudaram a chegar aos trabalhadores<sup>2</sup>, propriamente dito. Se não fossem elas, dificilmente isso ocorreria, dado o número de locais e também às questões de cunho subjetivo, como a da confiança. Foi com o grupo de lideranças que o processo de inserção e os dados coletados: desde as observações, passando pelos questionários e entrevistas, foram sendo debatidos. No seminário de finalização do processo de pesquisa em Pelotas contamos, também, além das lideranças, com dirigentes do Movimento do Estado do Rio Grande do Sul.

Pode-se dizer que, em sua maioria, os sujeitos da pesquisa não possuem lembranças relacionadas a trabalho ou emprego permanente, com carteira assinada e direitos trabalhistas. As pessoas realizam os mais diversos tipos de trabalho, entre eles: trabalho informal, ou seja, “bicos”, como faxineiras, “cuidadoras de crianças”<sup>3</sup>, lavadoras de roupa, pedreiros, serventes e outros que vão aparecendo. Todos começam a trabalhar muito jovens, sendo o trabalho descontínuo, sempre provisório, precarizado e sem nenhuma exigência de formação/qualificação anterior, indicando desemprego permanente<sup>4</sup>. Neste processo, vai se firmando o desejo da garantia da carteira assinada.

O desemprego gera uma condição de procura e de entrega de currículo em que eles não obtêm sucesso na busca, mesmo entregando diretamente nos locais de trabalho. Procurar emprego acaba sendo uma ocupação. O que os distingue de muitos outros desempregados, sendo uma das características da situação de desemprego permanente.

Nas falas, aparecem, também, relatos das experiências organizadas pelo Movimento: as frentes de trabalho, que deram certo, mas não continuaram e as diversas tentativas de organização de grupos, coletivos e ou pequenos empreendimentos, como

padaria, costura, galpão de reciclagem, assentamento rururbano. Todas foram iniciativas que, por múltiplos motivos, não atingiram os objetivos propostos.

Para esses sujeitos, o sonho do emprego relaciona-se à carteira assinada, e a desesperança faz com que agarrem qualquer ideia de fazer algo. Ao mesmo tempo, sabem que a carteira assinada, nesta sociedade, e nas condições em que se encontram, é uma impossibilidade, conforme expressa uma desempregada: “eu tenho 56 anos, semianalfabeta, não consigo emprego porque passei da idade” (entrevista, 2011-1).

Observamos nesta fala o que nos coloca Mészáros (2009, p. 94) quando ele aponta que o capital não é simplesmente uma entidade material, também não é um mecanismo racionalmente controlável, mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico. O capital é o primeiro sistema na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão repressiva seja a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontra resistência. Contudo, o preço a ser pago por esse incomensurável dinamismo totalizador é, paradoxalmente, a perda de controle sobre os processos de tomada de decisão. No caso dos desempregados do MTD, a sujeição é ao desemprego crônico e permanente.

Nas entrevistas ficou explícita também a importância das mulheres junto aos filhos e no sustento das famílias. Na perversidade da situação, diferentes sentimentos: o alento do amparo representado pela mãe solidária que ajuda, socorre; por outro, a negação da possibilidade de se produzir autônoma/autonomia sendo percebida como uma situação incômoda. As mulheres assumem o lugar de gestoras da sua vida e de sua família. Com elas, está toda a garantia de vida, elas trabalham em casa e “fazem bicos”, bem como militam no Movimento. A condição de não emprego/salário, não permite a organização da vida, as pessoas passam a depender cada vez mais de financiamento. Ficou a sensação de que a bolsa família, principalmente, os torna ‘funcionários do Estado’ e, se o acordo é cumprido, não há porque deixar de receber a ajuda.

Na medida em que respondiam às questões,

os sujeitos foram falando sobre a vida cotidiana, que parece ser rica em relacionamentos e ajuda. Existe certo conformismo, mas também se percebe resistência: teimosamente, eles sobrevivem, o que se percebe em Pelotas e também na pesquisa realizada por Machado (2009) na Região Metropolitana de Porto Alegre. O MTD parece fazer parte da vida dos sujeitos, pelo menos no que diz respeito às possibilidades de suprir necessidades<sup>5</sup>.

## 2. Fim da centralidade do trabalho?

O levantamento da condição de vida e do tipo de relação com o emprego direciona para o debate do fim da centralidade do trabalho, que ocorreu no bojo das mudanças do padrão de acumulação capitalista, ocorridas a partir dos anos 1970, que se processaram pela incorporação do conhecimento, via a maquinaria, em detrimento do trabalho vivo no processo produtivo, nas mudanças ocorridas por meio da flexibilização do trabalho e na sociabilidade humana de modo geral. Na década de 1990, também aqui no Brasil, houve uma repercussão muito grande nas teses que defendem a perda, ou o fim, da análise sociológica que explica a estrutura e a dinâmica social a partir do trabalho. Para essas teses vivemos um processo de mutação cultural em relação ao trabalho. O trabalho estaria deixando de ser o tempo social dominante, o emprego formal estaria perdendo sua centralidade na organização da economia, na administração do tempo, nas próprias vivências individuais.

Nesta perspectiva, autores como Offe discutem a perda da centralidade da categoria trabalho na contemporaneidade. Para o autor, em sua obra *Capitalismo desorganizado* (1995), a ‘sociedade do trabalho’ não mais se constitui referência para a análise sociológica, na atualidade. O autor argumenta que as transformações no mundo do trabalho levaram à “superação do trabalho industrial” e com isto o trabalho se desloca para o setor de serviços e os trabalhadores, em serviços, não se identificam como tal. São assalariados gestores do capital e, conseqüentemente, não mais correspondem àquele modelo tradicional de trabalhador inspirado

pelo marxismo. A classe trabalhadora não é mais constituída de trabalhadores operários, mas, sim, de prestadores de serviços.

Para Offe (1995) as pesquisas começaram a se preocupar com o “mundo vivido”, em vez de se preocuparem com a pobreza e com o desemprego, e passaram a se voltar às subjetividades. Conforme o autor, precisamos de novos conceitos, pois todos aqueles que tínhamos já não são mais “potentes”, porque já temos outra realidade. Conseqüentemente, os conflitos que se davam no âmbito da produção são agora deslocados para o “mundo vivido”. Pode-se concluir que, para o autor, excluídos são os que não têm acesso ao consumo. Ele fala como se o acesso ao consumo não fosse decorrência do lugar dos sujeitos no processo produtivo, na objetividade das relações de produção, e não estivesse na dependência do emprego e da remuneração obtida.

Já Gorz (1982) entende que as categorias marxistas ainda são insubstituíveis e que a perda da centralidade do trabalho decorre do esgotamento de uma modalidade de trabalho, o trabalho industrial assalariado. Para o autor, o trabalho é central, quando o trabalhador se reconhece nele. Então, para ele:

Com o desaparecimento do operário profissional polivalente, sujeito possível da transformação revolucionária das relações sociais, desapareceu a classe capaz de tomar sob sua responsabilidade o projeto socialista e de realizá-lo nas coisas. A degenerescência da teoria e da prática socialistas vem fundamentalmente disso (GORZ, 1982, p. 85).

No Brasil, autores como Frigotto (1998) e Antunes (2000) se contrapõem aos que defendem o fim da sociedade do trabalho, reafirmando sua centralidade e potencial de transformação. Para Frigotto (2001) o trabalho é a necessidade eterna do homem, e este é o único ser que se cria através do trabalho. É pelo trabalho que o homem busca os elementos para a sua subsistência. Portanto, o trabalho continua sendo central para a vida humana, pois é preciso prover as condições de sobrevivência e estas necessidades não são estáticas, por isso não é possível simplesmente querer desconstituir o trabalho, uma vez que as necessidades humanas são ilimitadas.

Nesta mesma perspectiva, Antunes corrobora a defesa da centralidade do trabalho e o potencial transformador da “classe-que-vive-do-trabalho”:

Constitui-se num grande equívoco imaginar-se o fim do trabalho na sociedade produtora de mercadorias e, com isso, imaginar que estariam criadas as condições para o reino da liberdade, é, entretanto, imprescindível entender quais mutações e metamorfoses vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, bem como quais são seus principais significados e suas importantes consequências (2000, p. 167).

O autor chama a atenção para as transformações ocorridas no processo do trabalho: flexibilização, maquinaria, expulsão, precarização do trabalho e especulação, que, entre outros aspectos, correspondem às metamorfoses confundidas, de um lado, com o trabalho em seu sentido ontológico e, de outro, com o próprio movimento do trabalho, sob o capital em seu sentido histórico. Apesar de todas as transformações, na atualidade, ainda há, por meio do trabalho, a produção coletiva e a apropriação individual e de grupos da riqueza produzida socialmente. Em um estudo sobre as novas formas do trabalho na contemporaneidade, Antunes (2000, p. 16) revela que:

Essa dualidade – em verdade, trata-se de uma contradição – presente no mundo do trabalho conforma uma tese que é essencial em nosso estudo: se o trabalho ainda é essencial para a criação do valor, por sua parte, o faz oscilar, ora reiterando seu sentido de perenidade, ora estampando sua enorme superfluidade, do qual são exemplos os precarizados, flexibilizados, temporários, além, naturalmente, do enorme exército de desempregados e desempregadas que se esparramam pelo mundo.

Em nossa investigação foi possível compreender que, apesar do desemprego permanente, os sujeitos da pesquisa sabem da importância do emprego para ‘melhorar de vida’. Na vida deles, a busca pelo emprego com carteira assinada é contínua e estafante. Eles sabem que o emprego significa salário e que quanto mais alto o salário, melhor se vive, pelo menos em termos da reprodução da vida material. O fato de não possuírem categorias analíticas explicativas da

própria realidade e da realidade social – por que me encontro nessa situação? –, não permite dizer, pelos resultados da pesquisa, que não tenham a dimensão, sofrida ‘na pele’, todos os dias, da importância do trabalho/emprego para “a” e “na” vida. Falas que apontam “sem o trabalho a gente não é nada” (entrevista, 2011-2), desvelam que a importância do trabalho é mais do que apenas uma concepção, ou seja, não é uma abstração. É uma condição, é um sentido que se impõe física e psicologicamente na vida do desempregado: a expressão “sem trabalho a gente não é nada”, reafirma o trabalho como categoria essencial na constituição da vida do ser humano. Para Antunes (2000), na esteira de Marx e Engels, o trabalho como criador de valor de uso, como atividade vital permanece, se constitui como fonte originária e primária de realização do ser social. Pode-se dizer que somos um vir a ser e nos tornamos um ser de identidade e de humanidade a partir do trabalho.

Deste modo, as teses da “finitude” do trabalho que emergem no fim do século XX, no bojo das reformas impostas pela sociedade do capital, não são confirmadas na percepção dos desempregados, que muito embora nem imaginem que elas possam existir, reafirmam a importância do trabalho, não apenas para a manutenção da vida, mas acima de tudo na construção e afirmação de sua humanidade. Para o desempregado, o trabalho “é tudo, o valor é tudo

Na década de 1990, também aqui no Brasil, houve uma repercussão muito grande nas teses que defendem a perda, ou o fim, da análise sociológica que explica a estrutura e a dinâmica social a partir do trabalho.

porque a gente precisa, né, sobreviver, então, é tudo” (entrevista, 2011-1). A percepção de que “o trabalho é tudo”, também corrobora na desmistificação do fim da centralidade do trabalho, a partir da vida mesma, em sua concretude, e reafirma sua importância. Assim,

Contrariamente à unilateralização presente tanto nas teses que desconstróem o trabalho, quanto naquelas que fazem seu culto acrítico,

sabemos que na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade social, o mundo do trabalho tem sido vital. Foi por meio do ato laborativo, que Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se dos animais. (ANTUNES, 2005, p. 13)

O trabalho como atividade vital também é reafirmado pela percepção do desempregado, quando considera que essa condição não é boa “tanto é que eu pareço até uma boneca fantoche, aparece um emprego e eu vô. Lá vou eu correndo, cheia de esperança, eu deixo currículo, claro, eu não boto tanta coisa, eu não tenho referência, mas eu boto” (entrevista, 2011-2). Desta forma, podemos corroborar com Castels, na síntese trazida por Antunes de que:

O trabalho permanece como referência central, não só em sua dimensão econômica, mas também quando se concebe o trabalho em seu universo psicológico, cultural e simbólico, fato perceptível quando se analisam as reações daqueles que vivenciam cotidianamente o flagelo do desemprego, do não trabalho, do não labor (2011, p. 13).

Que subjetividade se constrói no desemprego? Como é possível esperar daqueles que estão à margem da “atividade vital” a recriação de novas formas de fazer, frente à condição em que se encontram? A pesquisa tem revelado que o entendimento de trabalho e emprego se confunde, sendo tratados como sinônimos, quando não o são, e tem demonstrado que o trabalho continua sendo central na constituição da vida humana.

A pesquisa tem mostrado, também, que a condição de desempregado impõe uma busca incessante por algo para fazer e que, portanto, o tempo do desempregado transforma-se num tempo permanentemente ocupado. Ocupado na busca de algum “bico”, de alguma coisa para fazer que possibilite a sobrevivência. Pode-se dizer que o desempregado, que desconhece as teses do “fim da sociedade do trabalho”, persegue-o, não porque teoricamente o quer afirmar, mas porque concretamente sente, sabe e percebe que, sem trabalho, não sobrevive. Este

passa a ser condição, não importando sob que forma e que relação, o que importa é sua existência. Pode-se dizer também que o desempregado vive a apologia ao emprego, sente “fisicamente” a sua ausência, pois esta implica em não condições de alimentação, de saúde, de habitação, de escolarização. Para ele, cada dia é um dia de luta corporal contra o desemprego e a favor da vida. Ele sabe que para estar ‘de pé’ no dia seguinte precisa encontrar alguma coisa para fazer, precisa ‘vender pelo menos parte do seu tempo desocupado’ para garantir a subsistência. Então, o trabalho, independentemente de sua forma, que sob o capital é trabalho explorado, subemprego, emprego precarizado, desemprego permanente, se reafirma como atividade vital, assim definida por Marx:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Se, por um lado, as falas dos desempregados evidenciam uma compreensão de que a ausência de trabalho se relaciona, principalmente, a não qualificação e à idade, sendo estes aspectos utilizados como forma de explicar sua condição, por outro, as histórias de vida destes sujeitos demonstram que a experiência do desemprego já vem da sua ‘ancestralidade’. Há uma reprodução desta condição. Então, na atualidade, são presenciados e sentidos os efeitos, do que Antunes (2011) denominou de ‘a nova morfologia do trabalho’ e, ao mesmo tempo, constata-se que há uma reprodução das condições de existência, que ao invés de superá-las em decorrência de um maior desenvolvimento, no sentido da emancipação humana, o efeito é contrário porque aumentam as adversidades ligadas à possibilidade do trabalho/emprego. O que não significa, portanto, o fim da exploração do trabalho humano.

É algo ontologicamente distinto supor ou conceber o fim do trabalho como atividade útil, como atividade vital, como elemento fundante, protoforma de uma atividade humana. Em outras palavras: uma coisa é conceber, com a eliminação do capitalismo, também o fim do trabalho abstrato, do trabalho estranhado, outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do trabalho concreto, que cria coisas socialmente úteis, e que, ao fazê-lo, (auto)transforma o seu próprio criador. (ANTUNES, 2000, p. 82)

O que se conclui dessa análise é que o trabalho não deixou de ser referência, como ‘porto seguro’, a partir do qual passamos a organizar nossas vidas. Isso, nem para os desempregados do MTD e nem para nós mesmos, que possuímos o trabalho/emprego.

### 3. A educação politécnica ‘resolve’ os problemas dos trabalhadores desempregados do MTD?

Retomando o já escrito, é possível dizer, em síntese, que os sujeitos da pesquisa reafirmam a compreensão sedimentada socialmente de que a relação trabalho-educação está no seu caráter utilitário de produção de sujeitos trabalhadores, partindo do princípio de que trabalhador é o sujeito ‘portador de um emprego’ e que, para tanto, a educação está colocada como elemento essencial e capaz de produzir ‘o ser empregável’.

Por outro lado e, contraditoriamente, não se percebeu, nas falas, o incentivo para que os filhos estudem e a lembrança da escola não aparece como positiva. Os cursos oferecidos de qualificação parecem ser sempre de forma precária, sem certificação. Em relação às lembranças de trabalho, podemos sintetizar que se referem sempre àquele que não requer uma formação escolarizada/profissionalizada.

É nessa situação objetiva que a educação politécnica<sup>6</sup> e a politecnicia, entendida como a compreensão científica do processo de trabalho e o domínio intelectual da técnica, conceito atualmente muito discutido entre educadores e pesquisadores na área, tem sido uma questão-problema em nossas reflexões acerca da proposta de educação necessária

ao MTD. A centralidade da problemática está na pergunta: qual a educação — relação trabalho-educação — é necessária à classe trabalhadora que se encontra desempregada, no caso, o Movimento dos Trabalhadores Desempregados, majoritariamente mulheres?

Estamos perguntando permanentemente se a formação politécnica, assim como anunciada, daria conta da formação integral dos sujeitos desempregados na atualidade, e se esta sozinha não daria, quais seriam as relações e ações necessárias para caminhar na direção da emancipação dos trabalhadores desempregados?

Para Marx (1978, p. 74), a “indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual o ser humano com todas as suas faculdades e por toda a vida fica prisioneiro de uma tarefa parcial”. Mas, ao mesmo tempo, a forma capitalista da

...indústria moderna reproduz aquela divisão de trabalho de maneira muito *mais monstruosa*, na fábrica propriamente dita, transformando o trabalhador no acessório consciente de uma máquina parcial; e fora da fábrica, por toda parte, com emprego esporádico das máquinas e dos trabalhadores de máquina, e com a introdução do trabalho das mulheres, das crianças e dos trabalhadores sem habilitação, que servem de nova base à divisão do trabalho. (MARX, 1978, p. 74 - grifos nossos)

Para o autor, as escolas politécnicas e agrônômicas:

São fatores deste processo de transformação que se desenvolveram esporadicamente na base da indústria moderna; constituem-se também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de



*conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e o seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho.* (MARX E ENGLES, 1978, p.78 - grifos nossos)

Na passagem intitulada *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de 1868, Marx e Engels dizem: “Afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que *se combine este trabalho produtivo com a educação*” (1978, p. 68 – grifos do autor).

E por educação, Marx entende (1978, p. 68):

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militar.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Ainda, o papel social da educação, para o autor, é possível de ser entendido no parágrafo a seguir: “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”. (MARX, 1978, p. 69)

Nesses fragmentos, encontra-se a ideia primeira do trabalho como princípio educativo, que se associa à busca da transformação radical da sociedade, entendendo o trabalho como a atividade vital que constitui os seres humanos, conforme analisado no item anterior.

Sobre a formação da geração futura, Marx e Engels mostram preocupação, uma vez que a mesma estaria impedida do ‘direito’ à educação. [...] “este relatório (1842) ficou esquecido durante vinte anos, período em que se permitiu que aquelas crianças crescessem sem a menor noção do que chamamos de moral, sem educação, sem religião ou afeto natural da família e se tornassem os pais da geração atual”. (MARX E ENGLES, 1978, p. 83)

Nesse sentido é que perguntamos se a definição de politécnica, hoje difundida, corresponde aos principais vetores da concepção marxista de educação que, como vimos, articula o trabalho concreto – efetivamente realizado –, com a educação corporal, a compreensão do processo de trabalho e o domínio intelectual da técnica. Ainda, perguntamos se isso seria suficiente à educação da classe trabalhadora desempregada do século XXI, no caso, os sujeitos do MTD.

Há aspectos absolutamente fundamentais na concepção marxista de educação, que apontam a educação da classe trabalhadora como sendo necessária para a emancipação e libertação da própria classe, mas não se pode esquecer que, à época de Marx, trata-se de um contexto fabril e de emprego na indústria, realidade que não é vivida pelos trabalhadores do MTD.

Deste modo, compreende-se que a educação politécnica, enquanto entendimento intelectual pelos trabalhadores do processo de trabalho e domínio técnico, como proposta de educação necessária à formação *omnilateral* dos desempregados do MTD é imprescindível, mas ao mesmo tempo não suficiente para a realidade dos trabalhadores, em situação de “demissão histórica”, compreendida como a que “nega historicamente aos sujeitos o direito ao trabalho”, na sociedade de classe (MACHADO, 2009, p. 24).

No caso do MTD percebe-se, através dos dados sistematizados, que é fundamental a compreensão de que o conhecimento do processo de trabalho e a qualificação para tal não garante a busca de saídas coletivas. As inúmeras necessidades<sup>7</sup> pessoais acabam por ser um complicador potente no momento da realização da proposta de trabalho coletiva. Esta reflexão, por sua vez, não anula nem mesmo desconsidera a importância da proposição de direitos sociais, pelo contrário, contribui ao processo reflexivo

do próprio Movimento, para melhor se constituir uma proposta.

Então, qual educação propiciaria uma profunda revolução na vida material e subjetiva desses sujeitos, na qual a escolha do caminho para o sustento da vida no hoje indicasse a superação da divisão do trabalho a as diversas formas existentes de ‘trabalho’<sup>8</sup> na realidade do MTD?

As pesquisas apontam que frente à realidade e às condições materiais de vida dos desempregados do MTD, está a exigência da *omnilateralidade* como proposta de formação/qualificação humana, também articulada com o projeto de sociedade, a luta por políticas públicas e a organização social. A proposta de educação que tenha na sua centralidade “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. (MANACORDA, 2010, p. 94)

Segundo Manacorda:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (2010, p. 96).

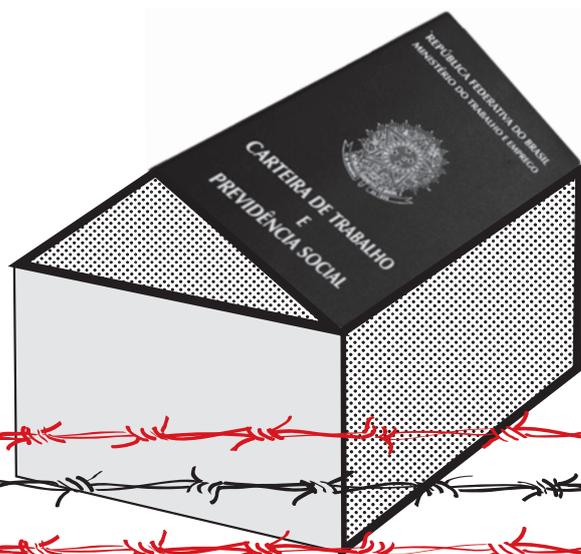
É, certamente, oportuno observar que a exigência do MTD é por esta educação, a educação que forma a totalidade humana. Como explica Manacorda (2010, p. 97) “trata-se do tipo de homem onilateral que Marx propõe, superior ao homem existente [...] por meio da unidade de trabalho e ensino”.

O “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário”, o “trabalho informal”, e os “bicos” são formas que, segundo Mészáros (2009, p. 13), oscilam entre a superexploração e a própria autoexploração do trabalho, e são experiências de trabalho que colocam os desempregados do MTD sempre em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho. Essas experiências constituíram um processo de desumanização das pessoas, que acabam por buscar, no Movimento, formas de humanização, através da luta por políticas públicas de educação/escola, saúde/posto de saúde e trabalho/pontos populares de trabalho, de qualidade. Os trabalhadores desempregados, mesmo que com todas as dificuldades, sabem que o MTD é uma ferramenta de luta, e que é só através dela que se chegam às conquistas, entendem também, ainda que intuitivamente, que é só pela organização que superarão a condição de ‘demitidos da vida’.

## Conclusões e indicativos

O estudo realizado permite, de imediato, duas conclusões: a primeira é a de que as possibilidades de reversão das condições de produção e reprodução da vida dos trabalhadores desempregados do MTD é extremamente difícil, sob o sistema do capital; e a segunda, que é um contrassenso se falar em perda da centralidade do trabalho na atualidade, ainda que em seu sentido histórico.

Percebe-se que a educação politécnica necessária, afirmada como conhecimento do processo do



trabalho, principalmente sob o capitalismo, assim como o domínio das técnicas, é fundamental, mas não suficiente para a educação dos trabalhadores. Assim como a articulação dessa formação, que indica a conscientização ou o conhecimento do ‘Modo de Produção’ da vida sob o capital, pela aquisição das categorias centrais que o explicam, com o trabalho, que de alguma forma contribua para a reprodução da vida, também não é suficiente. Essa constatação é demonstrada pelas experiências de trabalho-educação que o MTD desenvolveu e ainda desenvolve.

Assim, o estudo realizado indica que o movimento em direção à educação *omnilateral* e a emancipação humana necessita que as iniciativas, como as frentes de trabalho, pontos populares, padarias, entre outros, estejam articuladas a um processo de trabalho concreto, que direcione para a explicitação do ‘Modo de Produção’ do capital e que capacite tecnicamente, ao mesmo tempo em que apontem para a necessidade de organização e luta desses sujeitos pelos direitos elementares. A pesquisa também sugere que para ter o mínimo de consequência, é necessário que as políticas públicas entrem em diálogo com a realidade dos sujeitos, porque se trata de pessoas com todas as dimensões de vida afetadas pela condição de desemprego permanente.

Por isso, colocamos, na introdução, que a tarefa do Movimento dos Trabalhadores Desempregados é ‘hercúlea’: articular os processos de educação de Jovens e Adultos a essa perspectiva é absolutamente difícil, mas não impossível. Experiências atuais de alguns Movimentos, notadamente do Movimento Sem Terra, apesar da especificidade dos sujeitos e das dificuldades enfrentadas, são exemplos que devem ser conhecidos profundamente, por dentro. Eles direcionam para essa triangulação: educação pública, em todos os níveis e de qualidade, luta por políticas públicas e luta por terra. Essa última é a que avança na direção de um dos problemas estruturais e profundos do desenvolvimento brasileiro, porque remete para a questão agrária e da terra como bem coletivo e, sendo assim, como um bem que deve estar a serviço do suprimento das necessidades humanas e não do capital.

No caso do MTD, Movimento da cidade, a luta se dá na cidade e pelo trabalho, questão também

estrutural e que requer uma proposta concreta e possível de ser vivida/experenciada pelos sujeitos.

Enfim, notas conclusivas, ainda que em processo de formulação, apontam que se estas proposições não estiverem relacionadas a um processo educativo que, além de articular trabalho-educação, direcione a intencionalidade para a organização e a luta dos trabalhadores na perspectiva da superação do sistema do capital, por políticas públicas, notadamente saúde, habitação e saneamento e por educação pública de qualidade, a situação objetiva de vida dos sujeitos não se altera. Sob o modo de produção do capital a educação deve intencionalizar à educação *omnilateral* e essa inclui, necessariamente, também a formação do sujeito que assume a necessidade de transformação da sociedade e que se assume como sujeito dessa transformação. **US**

## notas

1. A elaboração do projeto de pesquisa em Pelotas contou com a colaboração da professora Carmen Lucia Bezerra Machado, da UFRGS, e do setor de formação do MTD. Os professores da UFPel: José Lino Hack, Georgina Helena Lima Nunes, Rosa Elane Antoria Lucas e as estudantes Ana Paula Bonat, Andréa Wahlbrink Padilha da Silva, Camila Goulart de Campos e Priscila da Silva Vieira contribuíram no desenvolvimento da pesquisa.
2. Dos 50 que responderam ao questionário, em Pelotas, 44 são do sexo feminino e 6 do masculino; 17 possuem entre 16 e 30 anos e 33 entre 30 e 60 anos; 7 não têm filhos; 15 têm entre 1 e 2; 9 têm 3; 7 têm 4; 11 têm 5 ou mais; 19 se autodenominam negros; 12 brancos; 7 pardos; 1 indígena; 1 cafuzo, 1 mulato e 3 não responderam;
3. É assim que elas chamam esse trabalho, manteve-se a informação dos questionários.
4. Dos 50 que responderam ao questionário, em Pelotas, 23 recebem até 150 reais; 13 até 300 reais e 14 até 550 reais; 23 recebem cesta básica; 19 bolsa família e 8 não recebem nada.
5. A pesquisa não quis verificar a vida privada dos sujeitos. Não se tratou de aspectos como alegrias, dores, casamentos, separações, frustrações, entre tantos outros, mas das condições de reprodução da

vida com certo nível de qualidade, que um bom salário remunerado permite. Impressiona o aspecto físico: pessoas bonitas e completamente sem condições de cuidados mínimos: alimentação, saúde, descuido com os dentes, cabelo, pele, roupa, envelhecimento precoce, são aspectos que ficam evidentes.

6. Pode ser compreendida como sinônimo de concepção marxista de educação. Isso é consenso entre os pesquisadores da área trabalho-educação, que possuem como perspectiva a emancipação humana.

7. No ponto popular de trabalho de Canoas, pesquisa ora em andamento, das 50 mulheres organizadas, 78% têm problemas com saúde; 48% nunca foram à escola, 2% têm ensino médio; 50% não conseguiram acabar o ensino fundamental; 100% vivem de políticas públicas de transferência de renda; 68% complementam sua renda com trabalhos precários, os chamados 'bicos'; 100% não conseguem

creches públicas para suas crianças; 30% não têm saneamento básico, nem moradia digna. Dados sistematizados em 2012/1. Dos 50 que responderam ao questionário, em Pelotas, 33 mulheres e 3 homens possuem ensino fundamental incompleto; 1 mulher com ensino médio incompleto; 2 mulheres com ensino médio completo; 1 mulher e 1 homem não sabem ler. É difícil dizer sobre o nível de domínio da leitura e da escrita porque a leitura praticamente inexistente, sendo que o programa de TV mais assistido é a novela. Quanto à saúde, há posto do bairro, mas faltam especialistas, há filas, demora para exames, a forma de atendimento não é boa e 27 pessoas não fazem tratamento dentário. No que diz respeito às condições de moradia, ninguém paga aluguel, as moradias não são regularizadas, as condições são insalubres e sem infraestrutura necessária. Dados de 2011/1.

8. Trabalho informal; 'bicos'.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. SP: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. In: Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas, Porto Alegre: Secretaria do Estado da Educação, 16-18 de abril, 2001.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. RJ: Forense Universitária, 1982.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. **Demitidos da vida**: Quem são os sujeitos da base do MTD? Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MTD – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DESEMPREGADOS. **Frentes Emergenciais de Trabalho**. Porto Alegre: MTD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Programas Coletivos de Trabalhos**. Porto Alegre: MTD, 2001.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl. **O capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2009.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PALUDO, C.; GRITTI, M. S.; MACHADO, R.C.F. **Trabalho, Educação e Desemprego permanente**: reflexões sobre a educação necessária. 2012, em processo de submissão.

# referências

# Luta por moradia, educação e direitos humanos: pais e filhos em uma ocupação urbana no Rio de Janeiro<sup>1</sup>

*Ana Carla Magni*

Analista do IBGE

E-mail: ana.magni@ibge.gov.br

*Guilherme Lemos Marques*

Doutorando do IPPUR/UFRJ

E-mail: soninhoguilherme@yahoo.com.br

**Resumo:** O artigo busca relacionar a luta organizada por moradia e a conquista de direitos humanos. Investiga os impactos na qualidade de vida de crianças, adolescentes e seus pais, após a mudança de suas famílias para a ocupação Manuel Congo, organizada pelo Movimento Nacional de Luta por Moradia, na área central do Rio de Janeiro. Os autores primeiramente apresentam uma visão geral da problemática urbana e habitacional no Rio de Janeiro. A partir do acompanhamento do cotidiano da ocupação e de entrevistas com moradores e dirigentes, analisam as políticas relacionadas à educação e organização dos jovens na ocupação. Avaliam ainda quais as mudanças que podem ser detectadas na vida dos moradores da ocupação, no que se refere ao acesso a direitos humanos essenciais como educação, saúde, cultura, lazer, segurança, emprego e estabilidade financeira. Por fim, refletem sobre a mudança na visão de mundo e de si próprio entre aqueles que participam de um movimento social organizado e da luta por moradia.

**Palavras-chave:** Movimentos sociais. Luta por moradia. Direitos humanos.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos algumas observações que fizemos nos últimos anos acerca da influência da luta por moradia e das ocupações urbanas organizadas por movimentos sociais sobre a vida das pessoas que moram nessas ocupações e sobre questões que afetam

particularmente crianças, adolescentes<sup>2</sup>, jovens e seus pais. Abordamos aqui o caso da Ocupação Manoel Congo, situada no Centro do Rio de Janeiro, organizada pelo Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLN) e existente desde outubro de 2007. Essa é uma das mais importantes ocupações cariocas, das mais organizadas e com uma localização central.



Apresentamos: 1) uma visão geral dos problemas urbanos e habitacionais do Rio; 2) o histórico da ocupação e suas políticas para crianças e jovens; 3) a visão de moradores sobre como essa experiência afeta suas vidas e “seus direitos”; e 4) nossas considerações finais.

## 1. O Rio das ocupações

O Rio de Janeiro é uma das mais belas e desiguais cidades do mundo. Ao longo da história, essas desigualdades marcaram a estrutura urbana carioca. Segundo Maurício Abreu, os investimentos públicos e privados sempre privilegiaram os locais que asseguram maior retorno financeiro ao capital. O resultado é um “modelo espacial dicotômico, no qual um núcleo hipertrofiado e rico [...] é cercado

por periferias cada vez mais pobres e carentes de serviços”. Abreu chamou de “um paradoxo básico” o fato de, por tanto buscar ser uma cidade parecida com as europeias ou americanas, ter o Rio tomado uma configuração exatamente oposta. Lá, os mais privilegiados procuram as periferias “para gozar as amenidades da urbanização moderna”. No Rio, pela escassez de recursos investidos em bens urbanísticos e pela pouca renovação da infraestrutura, aconteceu o contrário. “A solução foi amontoar os ricos em torno desses bens, para que pudessem desfrutá-los ao máximo, e impedir a entrada dos pobres no núcleo, ou expulsá-los para fora dele”. (ABREU, 1988, pp. 11 e 17-18)

A concentração de equipamentos e serviços urbanos no núcleo da cidade e a proximidade das ofertas de trabalho levaram os trabalhadores a ocupar os morros da Zona Sul, Centro e Tijuca para

a construção de moradia – as favelas<sup>3</sup>. As políticas governamentais de remoção desses moradores para as periferias foram acompanhadas pela ocorrência de diversos conflitos<sup>4</sup> e resultaram na parcial desocupação dos pobres em partes dessas áreas. Se as remoções tinham os pobres como alvos, o mesmo não se pode dizer das políticas habitacionais. Desde os anos 1930, as experiências de produção de moradia tiveram como característica primordial a incapacidade de atender aos mais pobres<sup>5</sup>.

A crise econômica e as políticas neoliberais fizeram com que nos anos 1980 e 1990 a produção imobiliária e os investimentos em infraestrutura urbana no Brasil praticamente inexistissem<sup>6</sup>. Hoje, estima-se que o déficit habitacional no país corresponda a aproximadamente 6 milhões de domicílios (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2010). No Estado do Rio de Janeiro, este número chega a quase 430 mil, dos quais 75% concentram-se na Região Metropolitana. Mais de 80% desse déficit é composto por famílias com renda de até 3 Salários Mínimos (SM).

À falta de moradias, somam-se os problemas de infraestrutura: em 2009, o IBGE (2010) estimava a existência de 827 mil domicílios sem rede coletora de esgoto ou fossa séptica no Estado (e apenas 30% do esgoto coletado são tratados); 640 mil casas sem rede de abastecimento de água; e 72 mil sem coleta de lixo<sup>7</sup>. As despesas das famílias com habitação, no entanto, vêm crescendo. Segundo o IBGE (2010a), do total das despesas de consumo mensais de uma família brasileira, atualmente são gastos, em média, 35,9% com habitação. No Rio de Janeiro/RJ esta despesa chega a 41,3%, gasto que é, proporcionalmente, ainda maior para as famílias com menores rendimentos (45,7%).

Os problemas com transportes são outro fator agravante para as condições de vida no Rio de Janeiro: o tempo médio do carioca gasto apenas no trajeto casa-trabalho é de 86,4 minutos. Após as privatizações, trens, barcas e metrô aumentaram suas tarifas muito acima da inflação. A falta de investimentos, porém, fez com que o número de vagões, embarcações, estações etc. não crescesse no ritmo do número de usuários, acarretando superlotações, falhas de segurança e protestos.

A indicação do Rio como sede da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016 vem sendo tratada pela imprensa carioca e pelas diferentes esferas de governo como “o” passo para solucionar todos esses problemas<sup>8</sup>. A experiência dos Jogos Pan-Americanos, realizados no Rio de Janeiro em 2007, entretanto, sugere que os legados para a população da cidade podem não ser como propagandeados<sup>9</sup>. Cabe ressaltar também que, se o projeto olímpico apresenta uma série de iniciativas na área de transportes, a maioria é de rodovias (Transcarioca, Transoeste e Transolímpica) precedidas de milhares de remoções para essas obras, o que vem ocorrendo sem nenhum respeito aos direitos humanos e de moradia, configurando uma verdadeira “cidade de exceção”. Os governos planejam ainda a venda de grande parte dos terrenos públicos da cidade (que poderiam ser usados para fins de habitação popular), com o objetivo de levantar recursos para as obras referentes aos Jogos. Sobre moradia, prevêem apenas que as empresas privadas responsáveis pela construção das Vilas dos atletas, juízes, mídia etc., após o evento, transformem-nas em empreendimentos residenciais que serão vendidos para as classes média e alta e aos especuladores.

Além dos investimentos públicos relativos aos megaeventos (e também os impulsionados por eles), a retomada do crescimento econômico brasileiro, a melhoria nas condições de emprego e renda e o incentivo governamental à indústria da construção, através do programa federal “Minha Casa Minha Vida” – MCMV, fizeram o Rio de Janeiro viver novamente um grande “boom imobiliário”. O MCMV é o principal programa habitacional brasileiro desde o fim do BNH, em 1985<sup>10</sup>.

Os resultados do Minha Casa Minha Vida, contudo, vêm demonstrando que esse é mais um programa incapaz de atender aos mais pobres. Apesar dos subsídios, a falta de oferta de imóveis populares impede que o programa beneficie os mais necessitados<sup>11</sup>. A inflação no preço do solo e no mercado imobiliário já suscita análises que falam em bolha imobiliária no país<sup>12</sup>. O uso do solo público em áreas com infraestrutura urbana e de imóveis públicos vazios, para fins de habitação social, não estão nos planos governamentais. Estes prevêem, para deleite

da especulação imobiliária, a venda desses terrenos e prédios, como no caso da zona portuária carioca.

É neste contexto que os movimentos sociais que lutam por moradia e as pessoas que buscam alternativas de habitação, entre outras estratégias, se mobilizam para ocupar. Diante da ociosidade de milhares de imóveis públicos e privados, em áreas com infraestrutura urbana e próximas aos postos de trabalho, encontram nas ocupações de prédios abandonados, particularmente nas áreas centrais<sup>13</sup>, uma forma de acesso à moradia e, como veremos, de muitos outros sonhos<sup>14</sup>.

## 2. Pais, filhos e educação na ocupação Manoel Congo

A ocupação Manoel Congo<sup>15</sup> foi iniciada em 2007, quando cerca de 70 famílias ocuparam o prédio privado que outrora fora um cinema no Centro do Rio – o Cine Vitória, fechado havia mais de dez anos. A iniciativa, liderada pelo Movimento Nacional de Luta por Moradia – MNLM-RJ<sup>16</sup> e efetivada após um longo processo de reuniões, debates e articulações, marcava o dia 1º de outubro, comemorado como Dia Internacional do Habitat<sup>17</sup>.

As famílias ali permaneceram por uma semana, e, após promover algumas ações culturais no local, foram despejadas no dia 8 de outubro. Rumaram, então, a um prédio público abandonado, que abrigava a Secretaria Estadual da Fazenda. Com a pressão do governo do Estado e a polícia a postos, sofreram novo despejo. Após mais alguns dias de intensas manifestações e contando com o apoio e solidariedade de diversos movimentos sociais<sup>18</sup>, as famílias dirigiram-se a outro prédio no Centro, pertencente ao Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, que se encontrava vazio e sem cumprir qualquer finalidade social há muitos anos.

Apesar do avanço das negociações com diferentes esferas do governo e da promessa de recursos financeiros para a compra do prédio e sua destinação à habitação das famílias, as pressões pelo despejo foram intensas, pelo menos até o fim de 2008<sup>19</sup>. Porém, o movimento foi vitorioso e as famílias permanecem no local até hoje<sup>20</sup>.

Neste momento, a posse do prédio está em vias de concretização. Depois de muita pressão, o MNLM conseguiu a liberação de recursos federais para a compra do prédio do INSS. Com a transação finalizada, as famílias passarão a ter a concessão de uso e serão liberados recursos também para parte das obras de reforma no prédio. Adicionalmente, a ocupação conseguiu aprovar, junto à Petrobras, um projeto de geração de trabalho e renda para os moradores, que direcionará recursos financeiros para formação, capacitação profissional e obras, visando implementar uma Casa de Samba e Cultura<sup>21</sup> e um restaurante no andar térreo do prédio.

A necessidade de implementar políticas de trabalho e renda parece estar intimamente ligada à questão da moradia no Rio de Janeiro. A maioria dos moradores da Manoel Congo tem empregos de baixa remuneração, é trabalhador precário, do comércio informal (ambulante) ou está desempregado. Tanto esta constatação, como as experiências prévias de outras ocupações (do MNLM ou dos demais movimentos de luta por moradia), ajudam a explicar por que nesta ocupação, como em outras, se expressa uma clara prioridade à efetivação de uma política de geração de trabalho e renda, e também muita solidariedade em relação às lutas pelos direitos dos ambulantes e contra a política governamental de “choque de ordem”<sup>22</sup>.

A ocupação dos espaços do prédio que abriga a Manoel Congo é objeto de ampla reflexão e discussão entre os moradores, submetida a decisões em assembleias, e deve estar enquadrada na Carta de Princípios<sup>23</sup> da comunidade. Nos andares mais baixos do prédio (que possui dez andares e não tem elevador em funcionamento), os apartamentos são ocupados, prioritariamente, por famílias com crianças pequenas, idosos ou pessoas doentes. Além dos espaços reservados para geração de trabalho e renda, há locais destinados ao lazer, à cultura, e um salão comumente utilizado para assembleias, cursos de formação, reuniões do MNLM e de outros movimentos<sup>24</sup>.

Atualmente, há 42 famílias (120 pessoas), morando na ocupação Manoel Congo. Metade dos moradores tem menos de 30 anos, e mais de um quarto encontra-se na faixa etária entre 0 e 18

anos<sup>25</sup>. A existência de muitas crianças e jovens na ocupação exigiu de suas lideranças o atendimento de necessidades específicas destes grupos.

Além da constituição de uma coordenação nacional de juventude e de núcleos de juventude nos Estados, há nos documentos do MNLM algumas orientações no sentido de priorizar espaços e políticas voltadas à educação e formação. No caso da Manoel Congo, reservou-se, desde o início da ocupação, um espaço destinado à formação e interação da juventude, o Espaço Criarte Mariana Crioula<sup>26</sup>. Este espaço é constituído por uma sala, onde atualmente funciona o que os moradores chamam de “creche” ou “escolinha”. No 2º andar do prédio, a sala possui uma pequena biblioteca, e disponibiliza materiais escolares, brinquedos e jogos. Afixados nas paredes do Espaço, alguns cartazes reproduzem artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Percebe-se, também, o estímulo do MNLM à participação dos moradores nas lutas sociais relativas aos direitos das crianças e adolescentes. Os moradores da Manoel Congo têm participado ativamente das manifestações do dia 23 de julho, aniversário da chamada “Chacina da Candelária”, ocorrida em 1993. Nos últimos anos, os temas desses atos têm incluído a defesa do ECA e a resistência à redução da maioria penal.

A partir de 2008, quando foram definidos alguns militantes que seriam responsáveis prioritariamente pela educação e acompanhamento das crianças e adolescentes, essas políticas tomaram maior impulso. Nas



palavras de Suzete<sup>27</sup>, moradora da ocupação e uma das responsáveis pelo Espaço:

Lá do outro lado tem uma sala... onde há um trabalho de formação, pra poder contribuir com a criança. Que ela venha da escola, e que ela tenha aqui uma outra atividade. Não aquela massacrante da escola formal, mas um momento de lazer, que ela possa discutir as dificuldades... Pra ela poder se sentir também parte dessa ocupação. Se chama Espaço Criarte Mariana Crioula. Um lugar onde se pode realizar a partir da arte, mas arte-educação. Um lugar onde ela pode estar falando do papel dela na ocupação, mas também de uma outra forma.

O atendimento à educação também conta com o apoio de estudantes das universidades da região. Suzete destaca o comprometimento destes estudantes com o Espaço e a importância do envolvimento de outros moradores neste trabalho. Ela também fala da importância das crianças e adolescentes estarem frequentando a escola e sobre o cuidado com a qualidade da educação:

Eu cheguei aqui e comecei a perceber que as crianças não estavam sendo acompanhadas nessas áreas. Então, eu fui pras escolas, fiz o levantamento... Todas as crianças aqui hoje estão na creche municipal, na escola. [...] No ano passado, eu fui a todas as escolas das crianças, conversar com os professores. Falar pra eles que a gente era de uma ocupação urbana. O tratamento foi totalmente diferente com as crianças. [...] E chamei mais uma amiga daqui do prédio pra poder vir contribuir. Ela não achava que tinha dom pra trabalhar com crianças. E o que aconteceu? Ela vai fazer agora vestibular para pedagogia, porque ela se descobriu, trabalhando com as crianças... É a Nádia... Esse ano ela já vai fazer o vestibular porque foi estimulada a descobrir que poderia contribuir aqui dentro. Então, tem ela, tem dois alunos de Pedagogia da UFF, dois da Geografia da UFRJ... São voluntários... São pessoas muito comprometidas. [...] A ocupação tem que ter preocupação com essa educação.

Além de brincadeiras, jogos, desenhos e rodas de leitura, a escolinha proporciona o acompanhamento dos exercícios e tarefas de casa que são ministrados na escola formal,

e também aulas de reforço para as crianças. Segundo Joice, 24 anos, moradora e mãe de duas crianças, uma de 7 anos e outra de 3 meses:

Tem crianças que vieram de fora, da região nordeste, e chegaram aqui sem saber ler... Não querendo menosprezar o trabalho das escolas, mas aqui ficou bem mais fácil, porque tinha aqui o reforço. Aqui funciona esse reforço. Estimula que estude, mas vê as dificuldades. Eles acompanham as crianças na sua necessidade individual. Porque cada um tem a sua necessidade, então, eles procuram estar ajudando.

A percepção de Raquel, moradora de 28 anos, mãe de duas crianças, tem o mesmo sentido:

Todas as crianças que fazem parte dessa comunidade descem pra escolinha. Minha filha estava com dificuldade, e agora ela já está lendo tudo que ela vê, em placa de ônibus e tal, ela sai: “Mãe, tá certo, é isso que tá escrito? É assim mesmo?”. Os meus filhos ainda são pequenininhos, mas têm crianças aqui, como no caso dos filhos da Neide, que já têm 13, 14 anos... Muitos viviam na Central, trabalhando de alguma forma na rua, vendendo cerveja... Mas na rua, não era legal pra eles! Aqui, termina tendo facilidades de estar no meio de uma creche... e depois que eles vieram morar aqui, essa creche fez com que a cabeça deles melhorasse muito.

Os responsáveis pelo Espaço parecem querer proporcionar às crianças uma educação menos punitiva, mais consciente e transformadora. A essas preocupações, somam-se outras, que dizem respeito a educar para a vida. Suzete diz:

[...] as crianças chegavam aqui e pegavam as estantes de livros, e rasgavam tudo! Os pais olhavam assim e falavam: “meu Deus, que loucura!”. Hoje, você pode deixar, eles não rasgam. Tem uma estante deles, é pequenininha, lá na salinha... Tem poucos livros, mas eles têm acesso, eles podem pegar, e eles sabem que não podem rasgar. Quando a gente vê que rasga, sem aquela coisa de “por que você rasgou?” Falo: “gente, isso acontece...”, e aí vou explicando... Porque é uma coisa muito ruim tratar a criança como se fosse uma punição. Educação não é punitiva. Nós temos uma educação punitiva, por causa do regime militar, por causa desse

colonialismo... [...] Eu trabalho muito a questão do conceito da comida, do comer, do comer de tudo, tento trabalhar a merenda escolar, não essa merenda do refrigerante, mas assim: vamos comer hoje tomate, a gente leva pra merenda cenoura, pepino... A criança não come essas coisas em casa. E as mães falam que eles não gostam. Mas quando chega à escola, corta o pepino em rodinhas, pega a cenoura... Então, se você faz um suco de beterraba com laranja, a criança bebe, come, sabe... a gente contando as histórias, a gente vai tentando mudar um pouco essa pedagogia, essa educação deformada...

Além das aulas de reforço e de uma educação menos punitiva, as crianças também são estimuladas no que tange ao acesso à cultura: “a gente pôs um trabalho muito forte na área de leitura, mas também de sair desse Espaço, de ir à praia, de ir à Quinta da Boa Vista, de ir a alguns cinemas, no museu, de estar reunido com elas.” Suzete explica ainda que isso é possível por conta da localização da ocupação, no Centro da cidade: “a gente vai, vai de graça. Porque é tudo aqui, na região [...] como essa região é uma área cultural, então dá pra criança sair, conhecer também o próprio espaço onde ela mora, onde ela vive. Isso pra gente é muito importante”.

A partir das informações coletadas junto aos moradores, é possível avaliar que, se por um lado, há avanços muito visíveis no trabalho com as crianças da ocupação, por outro, as dificuldades para organizar os adolescentes em torno de seus interesses se revelam maiores. Conforme Lurdinha, uma das lideranças da ocupação, é difícil ter um jovem – com afinidade e com as aspirações deste grupo etário – ao mesmo tempo com formação e experiência políticas suficientes para dar conta das tarefas dessa articulação:

O que eles mais reclamam é a falta de uma metodologia que articule a questão da luta com os interesses deles como juventude. Então, tem que ter gente muito trabalhada nisso... Um jovem como eles, pra trabalhar com eles a questão da organização da juventude, que deve ter um mínimo de formação política, de capacitação pra isso, e também poder ficar dedicado a isso. Não dá pra fazer um milhão de outras coisas, não só da militância, mas da vida pessoal... e, além disso tudo, se capacitar, ter formação política para organizar a juventude.

Os próprios jovens sentem essa dificuldade. Wellington, de 18 anos, morador da ocupação desde 2008, relata:

Cara, a juventude aqui é muito complicada. Porque jovem é complicado, a gente fica dividida... começa a fazer alguma coisa e aí vai parando... Aí acaba não conseguindo fazer muita coisa! [...] Já teve uma peça. Mesmo com a juventude sendo fraca, a gente conseguiu fazer uma peça que a gente apresentou no Canal do Anil e tudo.

As iniciativas direcionadas especificamente aos adolescentes têm uma dimensão muito mais cultural. As peças teatrais, as quadrilhas, o hip-hop, as rodas de funk, são tentativas de promover a integração deste grupo e estimular os jovens a participar dos processos de elaboração e decisão coletiva. Lurdinha alerta:

São várias tentativas, e a gente não consegue centrar naquilo pra dar continuidade. O que a gente queria era, a partir do interesse da meninada aqui, trabalhar isso, a partir do interesse da juventude, e eles mesmos entenderem. Só que isso demanda tempo... Porque se você chamar pra fazer uma discussão, pelo menos uns cinco vêm. Mas eles tinham uma coisa aqui, equivocada, que era achar que pra reunião da juventude do MNLM tinham que vir todos os jovens e adolescentes, de todas as ocupações do MNLM, inclusive da Manoel Congo. Aí, agora eles já conseguiram compreender que não tem. Que tem aqueles que querem se organizar e, quando eles estiverem encaminhado, ou outros vão vir! Então, agora, estão entendendo isso. Agora começa a andar, começa a deslanchar. Hoje, por exemplo, tem quatro jovens no curso<sup>28</sup>. Se fosse em outros tempos, eles diriam: “não vai descer ninguém!” Mas você não tá descendo? Você não é jovem? Não tem que ser todo mundo pra se interessar...

Percebe-se, por outro lado, que o local da ocupação facilita a integração cultural da juventude. Wellington afirma que isso foi uma importante mudança na sua vida: “Aqui tem mais acesso à cultura. A gente não sai muito à noite... Mas aqui tem a Caixa Cultural, aqui tem museu, tem tudo aqui no Centro [...]”

O Centro do Rio concentra teatros, bibliotecas, museus, cinemas e centros culturais, enquanto os bairros periféricos são praticamente desprovidos

de equipamentos culturais. (SANTOS, 1994 e 2000) As aproximadamente 150 salas de cinema do município do Rio, por exemplo, concentram-se em um aglomerado de 20 bairros, e usualmente fazem parte de complexos cinematográficos localizados em *shopping centers*. (ANDRADE DE MELO e FARIA PERES, 2005)

Espaço de moradia, mas também de geração de trabalho e renda e de educação. E de uma educação crítica, que também educa os pais. Não é preciso ir além do segundo andar deste prédio coberto de bandeiras no Centro do Rio, para perceber como essas 42 famílias, com todas as suas dificuldades, vêm conseguindo fazer desse sonho uma realidade. E, depois de um pouco de conversa, percebemos que essa nova realidade vem mudando também, profundamente, as experiências e sonhos destes lutadores.

### 3. Da luta pela moradia aos direitos humanos

A nossa vida é totalmente diferente aqui. Mudou muito, muito mesmo. E não mudou só porque eu consegui sair de lá, não, ou porque consegui sair do aluguel. Hoje, a minha forma de pensar é totalmente diferente. [...] Aqui, eu aprendi outros valores. Aprendi a me dar valor, a respeitar meu marido, aprendi a respeitar mais meus filhos, a correr atrás dos direitos deles, a garantir a escola, a conseguir levar eles pra escola todo santo dia. Eu levo meus filhos pra escola, e não fico preocupada se vai ter tiroteio ou não. Porque eu acredito que onde eles estão é um lugar seguro.

Essas palavras, ditas com forte emoção, são de Raquel, mãe de Vivian, com 9 anos, e de Maxwell, com 5, moradora da Manoel Congo desde os primeiros dias da ocupação.

Joice, de 24 anos, morava em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, e é mãe de uma criança de 5 anos quando, juntamente com sua mãe, se integrou à Manoel Congo. Na ocupação, conheceu seu companheiro, com quem se casou e tem um bebê, que estava com 3 meses à época da entrevista. Eles reivindicaram à coordenação e, atualmente, têm um espaço próprio na ocupação:

Pra mim, fazer parte da ocupação mudou totalmente minha visão de vida, em relação à militância popular... eu consegui ver o mundo por outro ângulo. Totalmente diferente. Coisas assim inimagináveis pra mim, que eu nem esperava estar vivendo. Mas foi muito importante! Pra vida do meu filho [...] foi bom também, porque ele vai crescer aqui no Centro da cidade. Já estamos inserindo nele a militância, ele já gosta de participar. Esses dias, nós fomos pra porta da Caixa Econômica panfletar, e ele foi também, participou e tal... Então, ele cai dentro mesmo!

Wellington, 18 anos, conta que se mudou para a ocupação aos 16 anos, um ano depois do pai. Sobre o que mudou em sua vida na nova moradia, ele, por estar participando naquele momento de um curso de formação política para a juventude no salão da ocupação, apressadamente diz:

Bom, teve uma boa mudança sim. Eu morava no Caju e quase não saía de casa. O meu mundo era ali. Eu jogava futebol ali na quadra, voltava pra casa, aí ia pra escola... Uma vez arrumei um curso, e ia fazer... Só isso. Aqui eu já saio, vou pra praia sozinho, ando pelo Centro, tô procurando trabalho...

Neide, 44 anos, mãe de dez filhos, seis dos quais moram com ela na Manoel Congo (com idades entre 11 e 19 anos), é outra que está nessa luta desde a ocupação e despejo do Cine Vitória, antes da conquista do Espaço onde vivem hoje. Sobre as mudanças que a luta e a nova moradia trouxeram para a vida de sua família, ela diz:

Mudou muita coisa. Até a saúde do meu marido, que ele não tinha. Ele hoje conversa comigo, ele diz que lá ele pensava muito nas crianças, que eles estavam soltos na rua. Aqui, ele fica despreocupado, eles vivem aqui dentro, estão estudando, não tem perigo. [...] todo mundo se organiza. Tem os porteiros, que não deixam os de menor sair, tem regras, né, pros de menor não saírem pra rua. Então, não tem perigo nenhum.

“Mudou muita coisa”, “mudou totalmente minha vida”, “mudou tudo” ou “mudou muito, muito mesmo”, foram expressões que ouvimos quando fazíamos a primeira pergunta aos entrevistados, sobre se havia

ocorrido mudanças em suas vidas após sua integração à luta, que proporcionou uma nova moradia. Foram respostas que nos surpreenderam, pois esperávamos falas que apontassem mudanças mais pontuais, no acesso à escola ou saúde, no trabalho e nas condições de moradia. Mas as respostas indicam uma mudança muito maior: mudança na forma de ver o mundo. Chamou nossa atenção também um olhar que vê a si próprio como sujeito histórico, capaz de, através das suas ações, mudar o seu destino e o dos seus filhos.

No seguir das entrevistas, principalmente quando levados a comparar suas atuais condições de moradia com as que viviam anteriormente, ou quando estimulados pelas perguntas, eles falaram sobre educação, saúde, segurança etc. Raquel, como vários outros moradores da Manoel Congo, morava no Caju, zona norte da cidade, onde existia um dos núcleos de trabalho de base do MNLM<sup>29</sup>:

Olha, pra mim era horrível, pra ser sincera. Pela situação. Porque lá, a gente morava de aluguel. Eu morava num quatinho que era só o quatinho e o banheiro, e o tráfico era na porta da minha casa. Então, muitas vezes eu tinha que ficar com a porta fechada mesmo, porque se a porta ficasse só encostada... Duas ou três vezes, chegou a cair traficante com arma na mão pra dentro da minha casa, entrando pela porta. Era uma situação muito difícil, com as duas crianças [...] as crianças vão crescendo e vão vendo aquela movimentação, e eles não

As iniciativas direcionadas especificamente aos adolescentes têm uma dimensão muito mais cultural. As peças teatrais, as quadrilhas, o hip-hop, as rodas de funk, são tentativas de promover a integração deste grupo e estimular os jovens a participar dos processos de elaboração e decisão coletiva.

acham feia! A realidade é essa, é dura e crua, mas eles não acham essa realidade feia. Eles se acostumam com aquilo, e eles acham bonito. Até porque lá, o garoto só tem valor quando tá no meio do tráfico, ele só arruma namorada bonita quando tá no meio do tráfico. Tem todas essas questões. Então, hoje, eu me vejo aliviada em ter saído de lá. Não pelas pessoas que moram lá, porque são pessoas normais, como eu, como muitas outras pessoas.

Ainda sobre o controle exercido pelo tráfico na comunidade em que ela morava, fato comum no Rio de Janeiro, ela diz: “As pessoas acham que tudo que têm que resolver, basta ir lá na boca e falar: ‘tá acontecendo isso, aquilo e aquele outro, então vocês resolvem aí’. O tráfico vai lá, e resolve da maneira que ele acha que tem que resolver, e pronto. E as famílias, as pessoas que moram lá, já estão acostumadas.” Raquel relaciona também os problemas de segurança com a educação: “Tanto na creche como na escola normal, as crianças faltam muito às aulas. Porque a gente sabe... os traficantes passam avisando que não é bom ninguém ir pra escola, porque ‘o bicho vai pegar’. Então, eu não vou arriscar a vida dos meus filhos, jamais vou arriscar a vida deles pra eles irem à escola.”

Ainda sobre educação, Raquel faz uma revelação importante e, de certo modo, até surpreendente. Ela, como várias outras mães e avós que moram na ocupação, voltou a estudar também:

Eu voltei a estudar porque, na realidade, eu tinha parado de estudar com 14 anos de idade, quando eu morava no Piauí. Aí, eu saí de lá fugida, porque a pobreza era enorme, e eu sempre tive um sonho de crescer mesmo, de melhorar de vida. E quando eu vim de lá, eu fugi mesmo de casa – e levei 15 dias pra chegar nesse Rio de Janeiro – e não trouxe transferência da minha escola. Então, por isso que eu parei de estudar. E depois que eu vim pra cá, que eu estou morando aqui... a maioria das pessoas, não só eu, não só a Lígia, mas a maioria das mulheres que são casadas, das jovens que tinham parado de estudar, voltou a estudar. Hoje, a gente tem mais objetivo na vida, a gente tem interesse em que tudo aqui dê certo, que a Casa de Samba comece a funcionar logo e que a gente comece a ter um trabalhozinho aqui dentro mesmo, que não precise sair pra fora pra trabalhar. Então, é assim, tudo anima a gente!

Neide também sofria com a violência: “Eu tinha meus filhos lá, e eles iam à escola. Mas eu tinha medo, né, porque tem as milícias lá.”<sup>30</sup> Perguntada sobre o acesso à saúde em seu antigo local de moradia, diz: “Não, tudo era mais difícil lá. Aqui é muito mais fácil.”

Joice também falou de mudanças no acesso à saúde: “Sim, isso pra mim foi melhor [...] Porque aqui estou mais perto de um hospital central, de

um posto... Lá não tinha isso bem à porta”. Já no acesso à educação, ela não vê muitas diferenças: “em relação à educação, a única coisa que mudou foi a administração da prefeitura”. Raquel, por sua vez, não detecta mudanças no tocante à saúde: “A saúde em si, pra mim, continua a mesma de lá. Os postos de saúde são a mesma porcaria”. Portanto, ao que parecem, as mudanças em questões como saúde, educação e segurança afetam de forma distinta as diferentes famílias.

Registramos que Wellington e Joice nada falaram sobre a problemática da segurança quando perguntados sobre as mudanças em suas vidas com a nova moradia. Sobre as mudanças citadas por Raquel e Neide a respeito da questão da segurança de suas famílias, percebe-se que, além de remeterem à mudança de moradia e de localização, falam, explicitamente, que o sentimento de segurança que têm hoje é relacionado à organização da ocupação.

No caso da temática da educação, as falas também apontam mudanças relacionadas à organização da Manoel Congo e sobre a importância da “escolinha” e das aulas de reforço. E a volta aos estudos da “maioria das mulheres que são casadas, das jovens que tinham parado de estudar”, parece ser também um forte estímulo e exemplo para a educação das crianças e adolescentes da ocupação. Estímulo que as crianças, agora mais animadas com a educação, também passam aos pais: “Eu voltei a estudar e aí tem dias que eu falo: hoje eu não vou pra escola, não. E ela (Vivian): ‘mãe, a senhora tem que ir pra escola! Eu vou todo dia, acordo todo dia e vou pra escola, como que a senhora diz pra mim que não vai pra escola?’”, conta Raquel.

Sobre o acesso das crianças aos equipamentos e eventos culturais e de lazer, a organização da Manoel Congo também parece ser essencial. “Hoje, por exemplo, eles até saíram, foram para o Centro Cultural Banco do Brasil”, lembra Joice, ao falar sobre o trabalho no Espaço Criarte. Raquel conta que no Dia das Crianças (comemorado dois dias depois da realização da entrevista) “vai ter um passeio ao Aterro do Flamengo”. Esse passeio também é organizado pela “escolinha” da ocupação.

O que surgiu como ponto em comum nas avaliações dos moradores foi a percepção de uma

mudança na visão deles mesmos e do mundo: um mundo em que passam a perceber o direito de conhecer e transformar. Um dos elementos que reforçam essa nossa percepção é a recorrência com que os entrevistados falam da importância da participação política e dos impactos da organização e do movimento sobre a sua formação. Raquel, falando sobre o tema, e referindo-se à Lurdinha, a mais experiente liderança do MNLM, menciona: “[...] eu gosto de conversar com ela, porque ela me faz entender as coisas, tanto do nosso Movimento, quanto de vários outros Movimentos”. Menciona ainda a formação política a que tem acesso na ocupação:

Por exemplo, esse curso de formação que a gente tá fazendo agora: é legal, porque a gente tá aprendendo. Antes eu não tinha noção de nada, nada vezes nada. Só queria saber de baile funk e de beber cerveja. Hoje, não. Eu gosto desses cursos que fazem a gente ficar mais preparado pra estar nos lugares, ter resposta pras coisas... A gente tá aprendendo bastante. Ainda falta muita coisa pra gente aprender. Mas eu acredito que, como a nossa luta é uma luta importante, faz com que a gente esteja participando de mais cursos pra estar mais preparado [...].

Na fala de Joice, aparece com clareza a percepção de que a mudança na vida dos moradores da Manoel Congo não se deve apenas à conquista de um teto:

[...] as casas do PAC: o governo faz, mas ele não quer saber daí pra frente. [...] Eles vêm, botam num lugar, mas não tem organização, não tem uma conduta, um princípio... E cada um vive do jeito que quer viver. Aqui não, a gente tem uma carta de princípios, a gente procura estar enquadrado na carta, que é o que rege o Movimento... Aqui a gente está pronto pra levar pra rua, pra denunciar as especulações, tudo... o nosso intuito não é só morar. É denunciar tudo que está mal. Não é só ter uma casa melhor, é uma vida melhor.

#### 4. Considerações finais

Sabemos que a Ocupação Manoel Congo é uma das mais mobilizadas e organizadas no Rio de Janeiro. Sabemos também que nem todas as experiências

registradas nesse trabalho são comuns ao conjunto das ocupações urbanas cariocas ou brasileiras. Não obstante, os resultados obtidos nesse trabalho sugerem que as ocupações urbanas organizadas por movimentos sociais têm enorme potencial para transformar a vida dos seus moradores.

Constatamos, conforme exposto, que a ocupação Manoel Congo tem Espaços dedicados exclusivamente à educação. E mais: comprovamos a existência de políticas voltadas especificamente para crianças e jovens, que envolvem desde reforço educacional ao estímulo, ao engajamento e à participação política. Há, ainda, militantes do Movimento dedicados prioritariamente à implementação destas políticas, o que sugere que uma alta prioridade é conferida pelo MNLM às crianças e jovens.

Verificamos também que algumas mudanças mais pontuais, que dizem respeito ao acesso a determinados direitos essenciais (saúde, educação, segurança etc.) têm uma relação direta com a



conquista da moradia e a sua localização. Por outro lado, a percepção dos moradores quanto à dimensão da mudança relativa a cada um desses direitos não é uniforme, variando conforme a condição anterior de moradia de cada uma das famílias. Destaca-se que, também a respeito desses temas, as falas dos moradores apontam a organização da ocupação como fundamental para as mudanças positivas relativas à segurança e educação.

Se a visão de cada um dos moradores quanto ao acesso a uma série de direitos varia, por outro lado, é uma constante nas falas a afirmação da mudança de si mesmo, de sua visão do mundo e de suas condições gerais de vida. Em nossa análise, isso não pode ser explicado tão somente pela conquista da moradia e sua localização. Nossa pesquisa sugere que a explicação para a mudança na visão que as pessoas têm de si mesmas e do mundo reside muito mais na participação – delas e de suas famílias – nas lutas sociais, em um movimento social organizado, e como fruto da experiência de morar em um espaço onde se vive e se tomam decisões coletivamente. Sugere que, para além do direito à moradia, o direito de lutar também é fundamental.

Por fim, algumas falas dos moradores evidenciam a percepção de si mesmos como sujeitos históricos, capazes de entender e transformar o mundo. E nós consideramos este, também, um direito humano essencial. **US**

1. Uma primeira e reduzida versão desse artigo foi apresentada ao III Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje. Universidad de La República de Uruguay, Montevideo (24 a 26 de novembro de 2010).

2. Acompanhamos a história da Manoel Congo desde antes de realizada a ocupação, como parte de um trabalho militante e de pesquisa participante. Para este artigo, além do acúmulo da pesquisa de campo, realizamos uma série de entrevistas com moradores da ocupação: coordenadores do MNLM, jovens e pais com filhos pequenos. Utilizamos ainda uma formidável entrevista, que acompanhamos, realizada pelo professor Razack Karriem, da Cornell University (Department of City and Regional Planning, Ithaca, New York, Cornell, EUA), que gentilmente nos cedeu o material gravado, pelo qual somos muito gratos.

3. Segundo levantamento realizado pela Prefeitura do Rio existem, atualmente, cerca de 1.000 favelas no Rio de Janeiro.

4. As políticas de remoções dos mais pobres para longe das áreas mais valorizadas ou em vias de valorização da cidade se sucederam como ondas, expulsando os pobres do Centro, no início do século XX, depois da Zona Sul, nos anos 1950, 1960 e 1970. Os conflitos e revoltas resultantes foram sempre duramente reprimidos. A partir dos anos 1980, depois de muita pressão social, as remoções foram substituídas por políticas de urbanização de favelas que, porém, não atacaram os graves problemas de infraestrutura urbana, configurando-se em pouco mais do que obras de “maquiagens”. Nos últimos anos, intensa campanha em favor das remoções vem sendo realizada pela mídia e por setores governamentais. As atuais administrações estadual e municipal, com apoio federal, projetam a remoção de cerca de 130 favelas através do Programa Morar Carioca. Além das áreas centrais, hoje, a região da Barra da Tijuca, de Jacarepaguá e seus entornos são os principais alvos da especulação imobiliária e, por consequência, das políticas de remoções.

5. Através dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs) foi efetivada a primeira grande experiência de política habitacional no Brasil, com uma significativa produção de moradias nos anos 1930 e 1940. As necessidades contábeis forçavam que essa produção fosse vista como investimento, e, em busca do lucro, acabava-se atendendo principalmente os setores médios e ricos da população. A Fundação Casa Popular (FCP) foi criada em 1946 e objetivava ser um grande impulso na urbanização e produção de moradias. Sem fontes permanentes de financiamento, praticamente não saiu do papel. Em 1964, logo após o golpe militar, visando expandir a ideologia da casa própria para reduzir tensões sociais, foi fundado o Banco Nacional da Habitação (BNH) e criado o Sistema Financeiro da Habitação (SFH), com fontes permanentes de recursos advindas das contribuições trabalhistas, especialmente do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS. Azevedo (1982, p. 119-121) afirma: “Em 17 anos de BNH foram financiadas pouco mais de um milhão de casas populares”. Ou ainda: “o que interessa resgatar é o fato do BNH não inverter a curva descendente do agravamento da situação domiciliar no Brasil. [...] Das unidades financiadas com recursos do SFH até dezembro de 1980, 65% destinaram-se às camadas de renda média e alta da população”. Como o investimento por unidade habitacional é menor na faixa popular, “os mutuários com renda mensal de até 5,85 salários mínimos captaram apenas 23,68% dos recursos do SFH. [...] Os estratos mais pobres, com renda de até 3,10 salários mínimos, não chegaram a usufruir de 10% das aplicações”.

6. No Rio, a exceção foi a Barra da Tijuca, onde a expansão atendia à classe média e aos ricos. Ver: Azevedo e Ribeiro, 1996.

7. Ressalta-se que, nas favelas, a coleta de lixo é parcial e não é feita diretamente pela Prefeitura, mas através de “garis comunitários”, com contratos precários.

8. A realização de megaeventos como a Copa do Mundo de Futebol e as Olimpíadas é parte de um modelo de planejamento urbano que vê as cidades como empresas competindo pela atração de capitais. Parcerias público-privadas, intervenções pontuais em áreas valorizáveis, patriotismo da cidade e repressão de conflitos são alguns elementos desse receituário. Sobre o assunto, ver: Harvey 1996; Compans, 1997; Arantes, Maricato e Vainer, 2000.

9. A realização do PAN-Rio 2007 gerou uma série de problemas contra os quais diversas manifestações populares foram realizadas, denunciando as tentativas de remoções, a repressão às lutas e movimentos sociais, corrupção etc. Para mais informações sobre o tema, ver: Marques e Benedicto, 2009.

10. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no primeiro governo de Lula da Silva (2003-2006), o principal programa habitacional no Brasil era o Programa de Arrendamento Habitacional (PAR). Sua novidade era o formato de *leasing*, que buscava facilitar a retomada do imóvel em caso de atraso no pagamento dos compradores. O PAR, ao menos no Rio de Janeiro, não conseguiu atender famílias de baixa renda. (MARQUES *et alli*, 2003)

11. Como o Programa foi concebido como medida anticíclica no auge da crise econômica mundial, seu objetivo é incentivar a indústria da construção civil. Por isso, o Programa prevê apenas o financiamento da construção e aquisição de imóveis novos, e não reformas em prédios ociosos para fins de moradia.

12. Preocupado com os efeitos de uma possível bolha imobiliária, o Governo Federal vem monitorando os preços do setor e pretende lançar, em parceria entre o IBGE e a Caixa Econômica Federal, o Índice Nacional de Preços de Imóveis. No Rio de Janeiro, os preços dos imóveis subiram mais de 50% entre 2008 e 2010, e este crescimento se intensificou a partir de então. Em algumas áreas da cidade, como aquelas nos entornos das favelas onde foram implantadas as Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs), o aumento de preços ultrapassa 80%. Nessas favelas já se percebe um rápido processo de aburguesamento e a expulsão, via mercado, dos mais pobres, dos que pagam aluguel etc. O projeto de “revitalização” da Zona Portuária caminha na mesma direção.

13. O Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro (ITERJ) estima a existência de aproximadamente 30 ocupações no Centro do Rio, considerando apenas aquelas que se cadastraram no Instituto, em busca da regularização dos imóveis. Ressaltamos, no entanto, que nem todas essas ocupações são dirigidas por (ou mantêm relações com) movimentos sociais organizados.

14. A ocupação de prédios vazios ou casarões abandonados, em vez de terrenos distantes do Centro, e a organização dessas ocupações por movimentos sociais organizados, pode ser considerada uma importante novidade e uma verdadeira mudança de estratégia por parte desses movimentos no Rio de Janeiro.

15. Manoel Congo foi líder de uma revolta de escravos, que envolveu cerca de 500 negros, em 1838, na cidade de Vassouras, interior do Rio de Janeiro. Após o fim da revolta, Manoel Congo foi preso e enforcado.

16. O MNLM foi fundado em julho de 1990. No Estado do Rio de Janeiro, após um período de relativa desmobilização, um encontro estadual realizado em Caxias, em 2002, retomou efetivamente a articulação

do movimento e promoveu a alteração de suas prioridades de intervenção. Até então, o movimento, em nível estadual, voltara-se preponderantemente à construção de espaços na institucionalidade, seja na busca por regularizações fundiárias, na participação nas conferências das cidades, ou na regulamentação do estatuto das cidades. A partir desse momento, passou a priorizar o eixo da luta direta pela reforma urbana através das ocupações.

17. Além da ocupação do antigo prédio do Cine Vitória, organizada pelo MNLM, no dia 1/10/2007 foi realizada também uma manifestação de rua, também no Centro da Cidade, com a participação de diversos movimentos que lutam por moradia e pelo “direito à cidade”, como a Pastoral de Favelas; a Central de Movimentos Populares (CMP); União por Moradia Popular (UMP); e o Conselho Popular, além de representantes de ocupações, de ONGs e de associações de moradores, entre outros.

18. Após esse segundo despejo, os moradores da Manoel Congo passaram algumas noites na Ocupação Quilombo das Guerreiras e em uma subsele do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE/RJ. Esse fato é ilustrativo da grande rede de solidariedade que o MNLM conseguiu articular em apoio à ocupação. Em nossa análise, a conquista dessa solidariedade deveu-se à capacidade de diálogo do MNLM junto aos movimentos sociais cariocas que também participam ou promovem ocupações, como a CMP e o MST, além de sua atuação na Plenária de Movimentos Sociais do Rio de Janeiro – PMS/RJ, fórum que reúne entidades e movimentos sociais, sindicais, ONGs, partidos políticos etc.

19. As ameaças e a ocorrência de despejos são práticas constantes para aqueles que ocupam prédios abandonados para moradia. Nos últimos anos, vários despejos, alguns violentos, foram realizados pelas forças policiais na cidade.

20. Em 28 de outubro de 2010, dia em que a ocupação Manoel Congo comemorou 3 anos, foram assinados os primeiros documentos de compra do prédio para cessão aos moradores, processo que até hoje se arrasta sem conclusão, apesar das recorrentes manifestações feitas pelo Movimento.

21. Desde o início da ocupação, reservou-se um espaço destinado à geração de trabalho e renda. Na Casa de Samba Mariana Crioula funcionaram várias iniciativas culturais, como bailes de carnaval, rodas de samba e de *funk*, bem como a comemoração dos 40 anos do Maio de 1968. Hoje, com patrocínio da Petrobras, os moradores fazem curso de cooperativismo e esperam abrir ali um restaurante popular e a Casa de Samba.

22. Parte do processo de criminalização da pobreza, o choque de ordem elege como alguns dos

principais alvos os trabalhadores e moradores de rua, promovendo apreensões de mercadorias e remoções nas áreas mais valorizadas da cidade.

23. A partir de linhas gerais do MNLM, a carta de princípios é constituída pelos moradores que discutem, votam e aprovam em assembleia geral quais serão as normas de convívio e os princípios norteadores da ocupação.

24. A integração proporcionada pela utilização do espaço da Manoel Congo por outros Movimentos e fóruns de articulação entre Movimentos estimula a troca de experiências e um aprendizado mútuo, que em nossa avaliação é essencial para a transformação de Movimentos não hegemônicos em contra-hegemônicos. Afinal, “o potencial antissistêmico ou contra-hegemônico de qualquer movimento social reside na sua capacidade de articulação com outros Movimentos, com as suas formas de organização e os seus objetivos.” (Santos, 2008, p. 34)

25. Mais precisamente, há na ocupação: 13 crianças de 0 a 6 anos; 14 crianças de 7 a 12 anos; 9 adolescentes de 13 a 18 anos; e 27 jovens de 18 a 30 anos, dos quais 14 são mães e pais.

26. Outra ocupação promovida recentemente pelo MNLM/RJ, na cidade de Volta Redonda (interior do Estado do Rio de Janeiro), encontra-se neste momento em fase de implementação e escolha do nome do seu Espaço Criarte.

27. Suzete cursou Português e Literatura e também Teologia. À época da entrevista, estava finalizando seu mestrado na UERJ.

28. Em um dos dias nos quais foram realizadas entrevistas junto aos moradores e às lideranças, estava ocorrendo um curso de formação política na ocupação, chamado “Como funciona a sociedade I”.

29. Boa parte dos atuais moradores da Manoel Congo veio de comunidades pobres do Caju, Anchieta (zona norte) e do Morro do Cantagalo (em Ipanema, zona sul), locais onde o MNLM tinha um forte trabalho de base em 2007.

30. As milícias são grupos formados por policiais, bombeiros, carcereiros e ex-integrantes dessas forças que, junto a civis, controlam várias comunidades cariocas. Contam (ou contaram?) com apoio de setores governamentais e têm representantes eleitos na Câmara de Vereadores e na Assembleia Legislativa Estadual, onde uma CPI, realizada em 2008, comprovou o domínio territorial que esses grupos exercem. Os milicianos cobram taxas de segurança aos moradores, controlam o transporte alternativo (único que existe nas favelas), a distribuição de gás, TV a cabo, a venda de casas e terrenos etc.

- ABREU, M. **Evolução urbana do Rio de Janeiro**. RJ: IPLANRIO: Zahar, 1988.
- ARANTES, O.; MARICATO, E.; VAINER, C. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, S. **Habitação e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- \_\_\_\_\_; RIBEIRO, L.C. **A produção da moradia nas grandes cidades: dinâmicas e impasses**. In: AZEVEDO, Sergio RIBEIRO; Luiz César de Queiroz (Org.). **A crise da moradia nas grandes cidades: da questão da habitação à reforma urbana**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- COMPANS, R. **A emergência de um novo modelo de gestão urbana no Rio de Janeiro: planejamento estratégico e urbanismo de resultados**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR 7., 1997, Recife. **Anais...** Recife: UFPE/MDU, 1997. V.3, p. 1721-1734.
- HARVEY, D. **Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio**. **Espaço e Debates**. São Paulo, Ano XVI, n. 39, p. 48-64, 1996.
- \_\_\_\_\_. O trabalho, o capital e o conflito de classes em torno do ambiente construído nas sociedades capitalistas avançadas. **Espaço e Debates**. São Paulo, Ano II, n.6, p.6-35, jun/set 1982.
- IBGE (2010). **Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF)**. 1ª apresentação. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008\\_2009/POFpublicacao.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009/POFpublicacao.pdf)>. Acesso em: out. 2010.
- IBGE (2010a). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Síntese de Indicadores 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad\\_sintese\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf)>. Acesso em: out. 2010.
- MARQUES, G. **Cidade e Conflitos Urbanos na Imprensa Sindical Carioca (1995-2002)**. **Dissertação** apresentada ao Curso de **Mestrado** do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/GuilhermeJoseAmilcarLemosMarques.pdf>>. Acesso em out.2010.
- \_\_\_\_\_; BENEDICTO, Danielle B. **PAN Rio 2007: Manifestações e Manifestantes**. Anais do XIII Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional -ANPUR- Florianópolis, SC, maio de 2009. Disponível em: <<http://www.anpur.org.br/anais/ena13/ARTIGOS/GT1-1062-938-20081220230327.pdf>>. Acesso em out.2010.
- \_\_\_\_\_; HILGERT, Nádia; ARAUJO, Rosane L.; AMORIM, Mirella. O Programa de Arrendamento Residencial – PAR: um panorama do Rio de Janeiro. In: SEMANA DE PLANEJAMENTO URBANO REGIONAL, 9, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ/ IPPUR, 2003. 1 CD-ROM.
- MINISTÉRIO DAS CIDADES (2010). **Déficit habitacional 2008**. Nota técnica. Disponível em: <[http://www.cidades.gov.br/ministerio-das-cidades/arquivos-e-imagens-oculto/NOTA\\_DEFICIT2008\\_FJP\\_jul2010.pdf](http://www.cidades.gov.br/ministerio-das-cidades/arquivos-e-imagens-oculto/NOTA_DEFICIT2008_FJP_jul2010.pdf)>. Acesso em: set. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2008). **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia%20das%20ausencias.pdf>>. Acesso em: out. 2010.

# referências

# Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização

*Estela Scheinvar*

Profa. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal Fluminense

E-mail: estela@uerj.br

*Flávia Cristina Silveira Lemos*

Profa. da Universidade Federal do Pará

E-mail: flaviacslemos@gmail.com

**Resumo:** As discussões pautadas pelas práticas de garantia de direitos têm tornado visíveis os fundamentos liberais e penais do Estado de Direito. Tendo por base tais fundamentos, o presente artigo problematiza tanto a lógica contida na formulação dos direitos da criança e do adolescente e, em particular, nas leis em favor da ampliação do acesso ao ensino fundamental, como as influências neoliberais de organismos internacionais e, ainda, as estratégias participativas propostas para a sua execução. No contexto do movimento em favor da garantia de direitos interessa discutir os efeitos judicializantes das práticas, que têm contribuído para afirmar e naturalizar a lógica liberal.

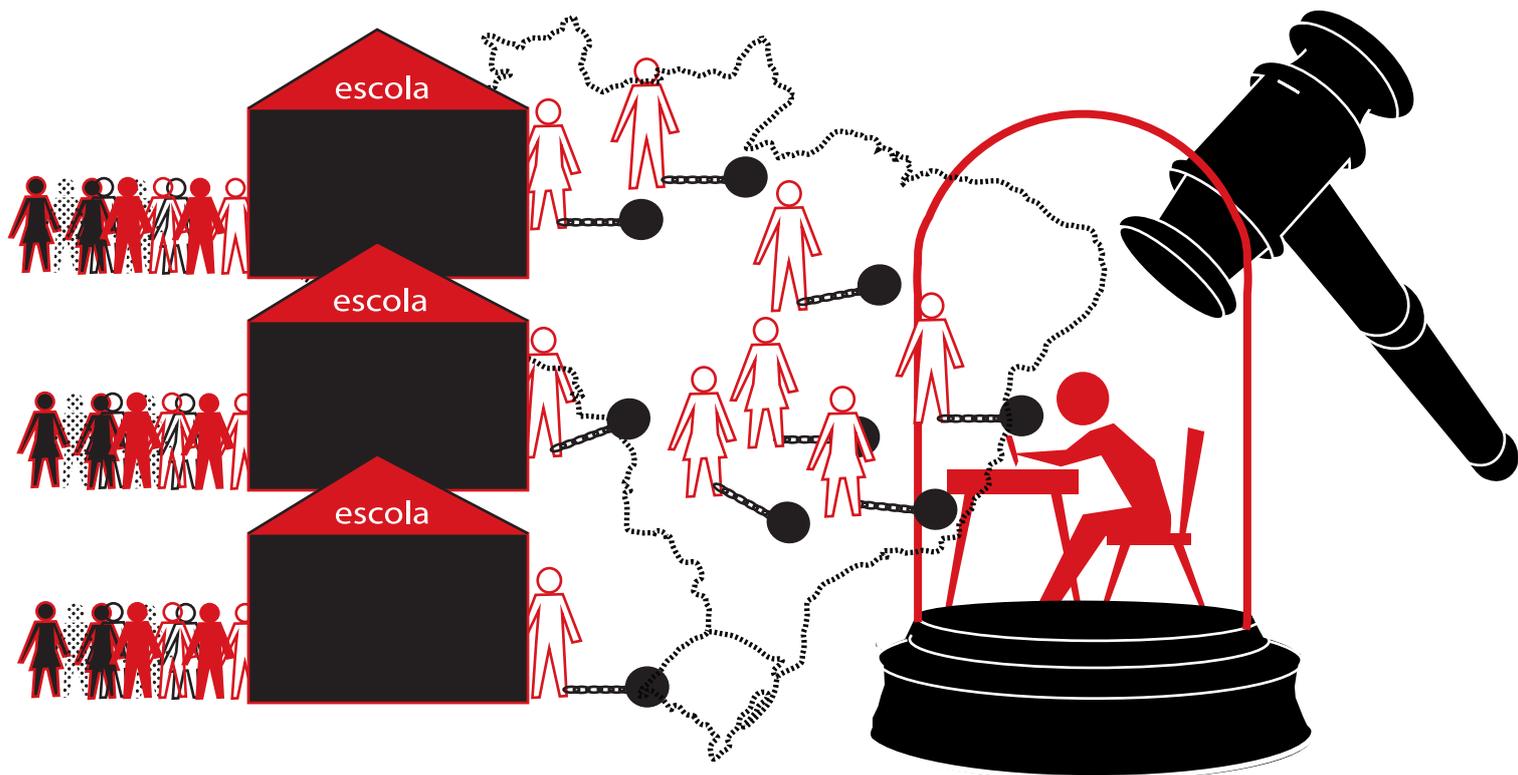
**Palavras-chave:** Estado de Direito. Estatuto da Criança e do Adolescente. Direito à educação. Judicialização.

## Introdução

No campo dos direitos, no Brasil, há algumas áreas que capitalizaram a celebração de vitórias dos movimentos sociais historicamente comprometidos com a luta contra a exploração e o autoritarismo. Entre estas conquistas podemos registrar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 1990) e, relacionado a ele diretamente, alguns acontecimentos considerados avanços na lei da educação nacional, entre os quais a regulamentação e ampliação do acesso à escola de ensino fundamental. O Brasil conta hoje com um vasto campo de análise das formas por meio das quais as leis, desde 1988, quando a

atual Constituição Federal foi sancionada, têm sido executadas, o que possibilita problematizar não só tais formulações, como também as concepções que fundamentam os compromissos públicos entre a população e o Estado brasileiro.

As tensões postas pela lógica liberal às leis e à noção de direitos têm apresentado configurações singulares em sua execução nos campos dos direitos da criança e do adolescente e da educação escolar. Afirma-se com frequência que as práticas distanciam-se dos ideais com que tais leis foram formuladas, por erros, por problemas de eficiência e de falta de compromisso. Ante elas, interessa-nos discutir as implicações tanto das formulações legais,



que afirmam direitos sociais na sociedade capitalista contemporânea, quanto das políticas propostas para a sua execução. Neste percurso, apresentamos as áreas em análise neste texto, quais sejam: educação e direitos da criança e do adolescente, no sentido de pensar os efeitos judicializantes produzidos com a execução de legislações pautadas na lógica liberal.

## O direito à educação

Poderíamos dizer que no campo da educação brasileira, ao longo do século XX, a luta mais longa e intensa centrou-se no acesso à escolarização. “Ensino primário”, “ensino secundário”, “primeiro grau” ou “ensino fundamental” são as denominações das etapas da educação básica objeto de grandes disputas no âmbito da educação escolar para crianças e adolescentes. Entre as diversas questões nesta pauta podemos destacar três aspectos que nortearam os movimentos pela democratização do acesso à escola: 1) a luta entre a iniciativa privada e o poder público pelo monopólio financeiro da escolarização, expressa na demanda por transferência de dinheiro público às escolas privadas; 2) o debate em torno da relação entre escola pública e religião; e 3) a ampliação do acesso

à escola para os pobres, sobretudo para aqueles que não interessam ao capital como força de trabalho, por serem considerados sobrantes (FONSECA, 2006) ou por serem destinados a trabalhos que não necessitam de instrução escolar.

Alguns acontecimentos históricos falam de tal contexto: a Constituição Federal de 1937 dá liberdade à iniciativa privada para gerir a escola, e o Estado compromete-se a destinar-lhe recursos no caso em que estes faltem (BRASIL, 1937, art. 129). No mesmo sentido, a Constituição Federal de 1946 afirma que o Estado assegurará o ensino pós-primário só para os pobres: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946, art. 168). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que regulamenta a Constituição Federal de 1946, entende que a educação é um “dever da família”, retirando a centralidade da responsabilização do poder público e desobrigando o Estado, ao isentar a obrigatoriedade do ensino ao dizer que: “Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; e d) doença ou anomalia grave da criança.” (BRASIL, 1961, art. 30).

Em 1971, registra-se um movimento de ampliação do acesso à escolarização, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elimina a subdivisão entre primário e secundário, conjugando-os sob a denominação de “primeiro grau”, o que significou a eliminação do que era um verdadeiro funil na continuidade dos estudos: o exame de admissão ao secundário. A ampliação do acesso aos primeiros anos de escolarização acompanhou as necessidades do crescimento industrial, mas o número de vagas manteve-se aquém da demanda, deixando muitas crianças e adolescentes fora da escola. A concepção seletiva da educação manteve-se presente.

A reinstalação da democracia burguesa no Brasil, após dezoito anos de ditadura militar (1964-1982), e as novas configurações do capitalismo no país têm como encargo não só preparar a mão de obra considerada necessária ao processo produtivo, mas também concentrar uma população cada vez mais disseminada pelos circuitos de migração, em circulação pelas regiões que recebem obras desenvolvimentistas, organizadas em setores e espaços específicos de trabalho informal, com maior dificuldade de encontrar vínculos trabalhistas, sem estabilidade, acompanhando a intensificação do movimento do capital. As velhas demandas por acesso amplo à escola encontram novos adeptos nos movimentos em torno da formulação da Constituição Federal de 1988. A escola emerge como uma âncora tanto para preparar trabalhadores como para arregimentar uma população que se quer controlada, normalizada e informada tecnicamente: dócil e despolitizada. O direito à escola e a ampliação do investimento público é aplaudido, ao mesmo tempo em que a concessão de recursos públicos à iniciativa privada é preservada e ampliada, seja por meio do registro das empresas escolares como “comunitárias”, “confessionais”, “filantrópicas”, seja por meio de programas como o PROUNI e os cursos de educação a distância pela internet, entre tantas modalidades.

A escola como mecanismo de controle extrapola a sua função de preparação de força de trabalho, investindo em mecanismos de modulação fina e

rápida, visando à adesão em massa à lógica liberal, em um novo cenário da política pública de educação escolar que se manifesta, entre muitos outros elementos, em dois aspectos centrais: de um lado, na determinação da obrigatoriedade de escolarização de crianças e adolescentes, em um primeiro momento (1988), de 7 a 14 anos, posteriormente, com a Resolução Federal de 2009, de 6 a 14 anos até 2016, quando a faixa etária deverá ser ampliada para 4 a 17 anos. De outro lado, a Constituição Federal de 1988 determina o ensino fundamental, para tais faixas etárias, como “direito público subjetivo\*”.

A Constituição Federal de 1988 é a expressão da mutação dos direitos sociais, ampliados por serem entendidos como conquistas históricas de lutas contra os interesses do capital. São lutas materializadas na lei, ou seja, em um instrumento que opera como mecanismo de regramento das condutas, subjetivado como resistência a uma estrutura política opressora, apesar da execução da lei ameaçar, oprimir, punir e sacrificar a maior parte da população, sobretudo a pobre e pouco escolarizada. A sociedade moderna articula-se em torno da lei, do direito, da política de produção e difusão da verdade, tendo as normas como fundamento do dispositivo disciplinar. (FOUCAULT, 1979)

A liberdade, princípio central da sociedade liberal, sustenta-se na lei afirmando a soberania jurídica, o Direito Público e a formulação de um quadro jurídico que, por meio da filosofia política, sustenta o Estado Democrático de Direito. Mas o liberalismo é também um estilo de vida, uma maneira de viver, uma racionalidade econômica e uma forma de organizar as relações sociais. (FOUCAULT, 2008) Neste âmbito, os direitos sociais configuram uma lógica que produz efeitos de poder-saber e se alimenta de relações de saber-poder simultaneamente, pois poder, direito e verdade compõem um triângulo que sustenta a sociedade liberal, pautada na disciplina e na soberania (FOUCAULT, 1979). Desta perspectiva, os direitos dos campos da educação e da criança e do adolescente podem ser pensados em torno às tensões próprias aos conceitos de liberdade e igualdade pregados pelo liberalismo.

---

\*O “Direito público subjetivo” é um direito legalmente instituído a favor do interesse da pessoa, que deve ser garantido com prioridade pelo Poder Público.

A analítica do poder-saber em torno do Estado de Direito se dá em estreito entrecruzamento com a soberania jurídica do sujeito de direitos, definido por disputas de interesses materiais e de ideários que são efetuados por práticas sociais, políticas, subjetivas, econômicas e culturais. São, portanto, a expressão de forças em choque, da efetivação de consensos temporários e da abertura de novas lutas que atualizam um liberalismo que figura em uma heterogeneidade que vai de uma situação de pouca democracia e participação da sociedade regulada com filtros de deliberação burocratizada, a espaços de decisão descentralizada e pulverizada em movimentos sociais e redes de resistência.

Não há uma essência da democracia e do capitalismo liberal, mas figuras do liberalismo com ou sem democracia participativa, conservadora, representativa, com direitos sociais alargados e/ou reduzidos, ou com políticas compensatórias apregoadas pela forma neoliberal de governo.

Fundamentado na lei, o liberalismo dissemina a lógica penal para afirmar-se, pois não basta determinar uma lei, é necessário acreditar nela, temer-lhe ou ser coagido para submeter-se a ela, ou seja, ser subjetivado por ela no cotidiano. A potência da lei está em sua definição como parâmetro universal, o que só é possível se entendida como uma verdade anteposta às pessoas, às práticas e aos desejos. A lei é um objeto de obediência ou, mais do que isto, um instrumento que produz subjetividades ao orientar práticas, afetos, relações entre as pessoas, colocando-as no plano do que é proibido e/ou do que é lícito. Desta perspectiva, a análise de uma lei orienta-se pelas forças que a constituíram e pelos efeitos que produz; pelas formas por meio das quais é apropriada, posta em prática, difundida e aceita nos jogos políticos e nos modos de existência, em uma determinada sociedade. A desobediência às normas está vinculada à punição disciplinar e a desobediência à lei à punição legal.

Nas escolas é comum encontrarmos os chamados livros de ocorrência, em que são registrados os desvios às normas, as advertências e os castigos disciplinares designados para tais atos antinormas. Assim, a tática da norma em funcionamento com a lei compõe e opera por meio de uma rede de equipamentos

escolares, familiares, de assistência social e de produção dos saberes médicos-psicológicos, que possibilitam a judicialização adjacente e intensiva da administração da sociedade. É nesta vertente que a política pública de educação ganha espessura como dispositivo de normalização, de difusão do liberalismo como estilo de vida e como racionalidade política e econômica, simultaneamente.

Nesta lógica, o sujeito de direitos e o sujeito da economia são aliados por uma cadeia de práticas sistêmicas e ambientalistas, que na atualidade passaram a ter visibilidade pela venda da educação como serviço e por um mercado de informações rápidas de aplicação utilitarista para alguns grupos e compensatórias para outros. A educação tornou-se capital cultural e cognitivo nos discursos ávidos pelo que os economistas vêm entendendo como inovação e tecnologia, centrando o trabalho educacional em mecanismo ligado ao saber ser, saber conhecer, saber conviver, saber fazer. Esta empreitada vem sendo orquestrada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2006) afirmando tais linhas como valores que devem mediar estratégias de escolarização em todos os níveis de ensino, de acordo com o *Relatório Jacques Delors*. São práticas orientadas a afirmar a produção



subjetiva, sujeita de direitos, porque prescrevem a vida como um saber certo, linear, sustentado na obediência às normas, sem pensar nos meios com que elas foram definidas e o sentido que carregam. O ideal da cidadania é definido como resultado de um processo educativo escolar, mas vai além, pois visa forjar um ser que trabalha e convive de determinada maneira, que se relaciona de certo modo e que pensa e sente conforme valores específicos de uma sociedade capitalista neoliberal, no interior de um Estado de Direito.

A proposta da UNESCO é governar condutas mundialmente pela educação e pela cultura, difundindo domínios de verdade denominados de ciência, como estratégia política para evitar a guerra, induzindo a pensar que esta nasceria nas mentalidades dos homens e seria nela que dever-se-ia exercer ação preventiva. Após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO é criada e estabelece como missão gerir a cultura da paz por meio de tecnologias de educação e, assim, mediar conflitos para prevenir situações de violência as mais variadas. As pessoas seriam as responsáveis pela paz, evadindo todos os interesses que têm conduzido o violento domínio do capital. Frigotto (1994) ressalta como as organizações multilaterais operam, junto aos bancos internacionais, a difusão de pautas neoliberais e de ajuste conservador da economia e da política, instrumentalizando de forma produtivista a educação e a cultura com um viés pacificado para generalizar um ethos de democracia tutelada.

A educação escolarizada não é regulada por uma retórica dada pela relação entre norma e lei, no contexto da mundialização dos circuitos do capital. Tais leis e normas são acionadas nos âmbitos locais e regionais, contando com a intervenção de conselhos de direitos da criança e do adolescente, conselhos tutelares, conselhos de educação, secretarias estaduais e municipais de educação, ONGs, OSCIPs, fundações e equipamentos confessionais. Nacionalmente, pelo Ministério da Educação e pelas agências de fomento à pesquisa. Gerir condutas parece ser o fio que liga de modo imanente todos estes contextos e organizações, equipamentos e leis, normas, capitais, subjetividades, arquivos, saberes e poderes de governamentalidade da vida, na baliza entre a lei e a norma.

## Os direitos da criança e do adolescente

As leis para a criança e o adolescente são estabelecidas na Constituição Federal de 1988, por meio da lógica do direito, e regulamentadas em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os direitos para tais segmentos rompem com os paradigmas tradicionais ao desindividualizar os problemas sociais e determinar a responsabilização pública por sua garantia. Ao enfrentar a lógica legal que vigorou no século XX com os dois Códigos de Menores, de 1927 e 1979, o ECA não tem como proposta criminalizar a pobreza ou tornar as pessoas irregulares em relação à lei. Por oposição, define crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e o conjunto da sociedade responsável por garanti-los: os pais ou responsáveis, a comunidade e o poder público (BRASIL, 1990).

Como forma de ampliação da responsabilidade pública pela garantia dos direitos e de ampliação da participação popular na gestão dos espaços públicos, o ECA propõe a criação de conselhos, órgãos colegiados com decisiva participação da sociedade civil: Conselhos de Direitos que formulam a política para a criança e o adolescente e conselhos tutelares geridos pela sociedade civil, cuja atuação converte-se na ponte entre norma e lei em nome da defesa de direitos e do cumprimento de deveres. Foucault (2008) afirma que o Estado Democrático de Direito reúne ordem e lei, norma prescrita para a seguridade social articulada à lei, para ampliar liberdades com segurança. Assim, o ECA vincula norma e lei, bem como poder, direito e verdade, utilizando-se de noções como “ser em processo de desenvolvimento” e “notificação ao CT por suspeita e ameaça de violação de direitos”. Expressões articuladas com conceitos que permitem atrelar disciplina e soberania na chamada proteção integral; enunciados em nome dos quais convoca-se à ação, sem garantir efetivamente os direitos – a julgar pelas práticas em nome dos direitos – favorecendo, entretanto, procedimentos de controle normalizador e de ampliação da punição legalista.

Conforme referido anteriormente para o caso da educação, no fim do século XX aprovam-se leis que obrigam o poder público a garantir os

direitos, deixando espaço, também, para que de forma privada, por meio da família ou da iniciativa privada, estes sejam assegurados. A abertura de tais espaços tem significado a transferência de políticas e, sobretudo do seu financiamento para a chamada sociedade civil. A responsabilização múltipla entre a família, a comunidade e o poder público dissipa a responsabilidade deste último nas relações cotidianas, em uma vertente claramente neoliberal, em que o Estado define o quadro jurídico das políticas e, no máximo, financia programas e projetos compensatórios, sem se responsabilizar pela execução e pelo cumprimento do estabelecido na lei. A abordagem microfísica das práticas em nome da garantia de direitos faz estremecer conceitos como os de proteção e negligência, mas também o de direito, apresentando as tensões próprias ao Estado de Direito.

Com um leque amplo, o ECA define direitos para todos os âmbitos da vida: saúde, educação, cultura, família, trabalho, lazer, respeito..., subdividindo-os de forma a abranger as relações características da nossa época. Utilizando-se de conceitos como respeito à dignidade, por exemplo, indica que as pessoas de 0 a 17 anos devem ser alvo de cuidados prioritários, em todos os campos considerados importantes para a vida dos jovens cidadãos. Para tanto, esta lei não só lança mão de equipamentos sociais e serviços instituídos para ser garantida, como propõe também o conselho tutelar e incita a ampliação de uma rede orientada ao atendimento dos que têm – ou são ameaçados de ter – seus direitos violados. Este deslocamento incentiva a invenção de espaços de acordo com a cultura e os recursos locais. Uma proposta própria ao momento político em que foi formulada: grandes mobilizações contra a ditadura militar, a crença na mobilização permanente da sociedade civil em torno de suas lutas e a afirmação do Estado de Direito.

Ao mesmo tempo em que os direitos não são assegurados fertiliza-se o denunciamento e o clamor por maior punição e segurança, sem se investir na mesma proporção em ações que transformem as realidades responsáveis por sua violação. A perda de direitos fragiliza os laços sociais, precariza as relações de trabalho, forja mais tensões e violência, quadro que tem como resposta a ampliação do financiamento à

chamada segurança que, além de ser uma solicitação individualista baseada na culpabilização dos pobres, tem derivado em propostas pautadas na lógica penal. A relação entre lei e cotidiano abre-se nas adjacências, nas lacunas, nas brechas em que as normas entram em composição com o Direito, ampliando, intensificando e conduzindo os efeitos da lei às esferas mais regulares da vida, em termos de uma lógica fina, mais ágil e contínua do que a dos tribunais do Poder Judiciário com seus mecanismos duros, lentos e burocráticos. Contudo, os procedimentos vão amalgamando-se e vemos no conselho tutelar o deslizamento dos registros em prontuários para encaminhamentos mais próximos do Poder Judiciário, sob a forma de representação no Ministério Público ou de normas e castigos normalizadores, disciplinares.

Pessoas denunciando ou participando de organizações e projetos compõem o cenário da chamada garantia de direitos, sempre atreladas e subordinadas aos financiamentos que pautam as linhas de trabalho, às diretrizes do Poder Judiciário, que também ameaçam os operadores do direito e aos movimentos políticos institucionais. As práticas de garantia de direitos estão circunscritas à lógica neoliberal e penal.

A democracia participativa converteu-se em um rico instrumento de adesão ao sistema político vigente, pois que capturada em aparelhos e lógicas propostos pelos aparatos de um Estado

Com um leque amplo, o ECA define direitos para todos os âmbitos da vida: saúde, educação, cultura, família, trabalho, lazer, respeito..., subdividindo-os de forma a abranger as relações características da nossa época.

governamentalizado, que subordina as lutas a acordos em favor da coesão social, dirimindo subversões e resistências políticas. Participar não tem significado necessariamente a intervenção de movimentos sociais por meio de propostas construídas por coletivos e sim, em diversos casos, a convocação da população para campanhas e para o cumprimento de tarefas obedientes subordinadas a trâmites e rotinas definidas nos espaços institucionalizados como conselhos, fóruns, redes, associações, entre tantos outros, cada

vez menos porosos à invenção. Esta tem sido a realidade de muitos “Foros dos direitos da criança e do adolescente”, canal instituído desde 1990 para indicar os representantes da sociedade civil aos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente em âmbito municipal, estadual e nacional. Formalizados para garantir o assento da sociedade civil em tais conselhos, costumam não ter uma vida ativa de forma contínua, mas subordinada a momentos em que a formalidade de uma votação, por exemplo, os convoca. Trata-se de uma participação democrática regulada, subordinada. Uma democracia-trâmite.

A participação institucionalizada e regulada é uma maneira de produzir consensos, de apaziguar tensões e revoltas que poderiam advir diante do cinismo de uma gestão que promete igualdade de direitos e de oportunidades, mas nunca cumpre com ela e ainda culpa os que não ascenderam com argumentos meritocráticos e psicopatologizantes. Trata-se dos “autóctones da República”, submetidos a desfiliações e sendo punidos quando quiçá receberem de fato o que lhes foi prometido nas cartas constitucionais e nas declarações internacionais (CASTEL, 2008). É como se o Direito estivesse amarrado a um plano abstrato e formal. No caso do Direito Penal, este é cumprido à risca para os pobres, negros, não escolarizados, desempregados, sejam homens, mulheres, jovens ou idosos.

Dois equipamentos sociais podem nos servir para colocar em análise as implicações da execução da lei, que garante direitos à criança e ao adolescente e que prevê, para tanto, a participação democrática da sociedade civil: a escola, por ser considerada uma estrutura essencial para os jovens que têm que preparar-se para assumir as tarefas produtivas, e o conselho tutelar, por ser entendido como o maior guardião dos direitos da criança e do adolescente.

A escola é um espaço de preparação de força de trabalho e de formação/formatação da população. Os

efeitos de sua prática vão para muito além das paredes da escola, mas de maneira geral ficam aquém de uma qualificação técnica. Podemos constatar, inclusive, que apenas uma parcela dos que vão à escola pode aspirar a tal qualificação. Não porque as expectativas dos pobres sejam pobres, mas porque os serviços oferecidos aos pobres destinam-se a mantê-los pobres, entretanto, ordeiros. As migalhas de políticas compensatórias visam promover coesão social e diminuir subversões e dissidências. Uma escola que oferece o mínimo funciona para manter um quadro de desigualdade perversa e ainda figura como favor e não como direito, com vistas a produzir gratidão e conformismo. Os serviços oferecidos para os pobres

[...] não diferem da pobreza na qual eles vivem, sendo as obras físicas e sociais diferenciadas de acordo com o meio social. Por isso, quando as políticas se autodenominam de “reintegração social” partem do suposto que em algum momento os setores excluídos participaram da estrutura econômica que regula a seguridade social e que hão de tornar a integrá-las. Premissa nitidamente falsa, a julgar pelas experiências dos equipamentos sociais que prestam serviços de proteção à criança e ao adolescente no Brasil que, incapacitadas de integrar os jovens ou suas famílias a um mercado de trabalho, por exemplo, quando operam, o fazem através de práticas de controle disciplinar sem responder às promessas feitas de transformação das condições de vida. (SCHEINVAR, 2009, p. 141)

A normalização antecede qualquer comportamento. As expressões de rejeição à escola são tratadas como problemas familiares e patológicos, sem colocar em questão as práticas pedagógicas às quais os estudantes são submetidos de forma compulsória, em nome da lei que “lhes concede” o direito à educação. Neste panorama de discussões, vale destacar a diferenciação que Foucault (1995) faz de relações de poder, dominação e violência, no texto *O sujeito e o poder*, referindo-se às práticas educativas liberais, nas que há dimensões de dominação e de poder ao mesmo tempo. Reprodução social de valores consumistas, legalistas e de um ethos de acumulação de capital macropolítico coexistem de forma paralelamente ao âmbito das prescrições de normas e dos jogos de saber-poder relacionais e



dinâmicos, móveis e capilares, entre os corpos. Assim, lei e ordem entram em concomitância com economia política capitalista liberal e educação escolar. Dessa maneira, as políticas públicas em educação visam garantir direitos com normalização simultaneamente à tentativa da prática de regulação de condutas em prol da difusão de sociedade dócil e produtiva, com liberdades reguladas em prol da segurança, em uma economia política neoliberal.

Não só a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definem a escolarização para crianças e adolescentes como um direito público subjetivo, o ECA também faz coro para regulamentá-la. Uma conquista e uma imposição na crença de ser pelo bem da criança e do adolescente. Expressão de um movimento que lutou contra as desigualdades e a arbitrariedade ao longo do século XX, em particular, na década de 1980, acreditando no Estado de Direito como garantia de transformação da vida: muitos porque apostaram na lei como verdade e na justiça como espaço para fazê-la valer e outros porque acreditaram na lei como incentivo à mobilização e ao crescimento do movimento social para exigir mudanças.

Incorporar a família e a comunidade entre os responsáveis por fazer cumprir a lei foi entendido como um movimento de ampliação dos espaços de gestão pública. Definir o poder público como responsável pela garantia de direitos foi a reafirmação da cobrança pública permanente aos governos para que atendessem com prioridade as necessidades de crianças e adolescentes, o que significa, também, dar suporte às famílias. Não é o que se verifica no exercício da aplicação da lei. Ao mesmo tempo em que a família é convocada para fazer cumprir os direitos definidos em lei, ela perde a possibilidade de escolha: ela tem que obedecê-la. E tem que fazê-lo de acordo com o que é definido como adequado por um consenso que governamentaliza todos os espaços da vida familiar. Neste sentido, é clara a prática do conselho tutelar de definir a vida dos que lá chegam em nome da aplicação da lei.

Gerenciar a família é uma prática conduzida por lógicas judicializantes e por técnicas como a medicalização, tornando aqueles que reclamam por direitos uma população medicalizada e medicalizante.

É uma maneira de organizar uma política de normalização, oferecendo assistência em pequenas doses visando a moralização, fazendo acionar, simultaneamente, no complexo tutelar, norma e moral, conjugando assistência social e regulação por meio de equipamentos de administração social, como é o caso do conselho tutelar (LEMOS, 2003).

De problemas de aprendizagem às brigas familiares, passando pela falta de condições habitacionais ou de recursos para uma família manter-se unida, o conselho tutelar é acionado ou aciona as famílias sob a máxima de garantir a lei. Lei que em pouquíssimos casos é garantida, pois não há condições, não se garantem as condições para que ela seja cumprida. Mas há intervenção, pressão, ameaças, aconselhamento, cumplicidade, apoio perante situações que dificilmente terão o destino idealizado pelos que chegam ao conselho tutelar e pelos que lá trabalham.

O que são, então, os direitos da criança e do adolescente? A que propósito servem? Por que de sua importância e por que da grande decepção em relação ao que se produz a partir deles?

## Direitos da criança e do adolescente e judicialização

Na sociedade liberal, sociedade de defesa da liberdade individual, o indivíduo é a unidade básica. Aquele que não se divide, o *in-divíduo*, é articulado e controlado por meio de leis; por meio da coação, entendida esta como necessidade fundamental para a liberdade liberal, sustentada em direitos e deveres selados entre os que são definidos como cidadãos. O homem da norma, o cidadão, é fundamento e alvo da lei, da regulação entre os livres para adquirir propriedades sempre privadas, negociadas no mercado. Ser livre, ser regulado por leis, estar submetido a direitos e deveres, ser um cidadão enfim, é fazer parte de um mercado instituído juridicamente em nome da liberdade.

A lei é um enquadramento que compõe o direito: um sistema de normas orientado a garantir certo tipo de vida e a coagir outras possibilidades de existência ou, em termos de Foucault (1982),

“o direito deve ser visto como um procedimento de sujeição que ele desencadeia e não como uma legitimidade a ser estabelecida” (p. 181). Lutar por direitos é lutar por regras postas em prática por meio de um conjunto de aparelhos e funções guardiães de modelos, fundamentados, no liberalismo, naquele que não se divide, no *indivíduo*, acreditando que o comportamento regrado garantirá o sucesso da propriedade e do mercado. São aparelhos que operam em favor do *juris*, do direito, que *dicere*, bem-dito, bem-empregado, compõe a jurisdição que defende as leis. A sociedade liberal é constituída por relações de mercado, nas que a propriedade privada é central e defendida juridicamente por leis.

Colocar em análise as leis que selam os direitos da criança e do adolescente em 1990, no Brasil, é um exercício circunscrito ao contexto em que elas foram disputadas: o da luta contra práticas ditatoriais e o do avanço do Estado de Direito, correlato ao alinhamento estrutural das relações liberais no contexto internacional. No campo da criança e do adolescente houve uma influência direta do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na definição das estratégias políticas desenhadas e articuladas em favor da consolidação do Estado de Direito. Órgão multilateral que agencia esta lógica em suas intervenções em países que considera em desenvolvimento – entre eles o Brasil –, o UNICEF prescreve receitas que nomeia como exitosas para a execução de programas e projetos dirigidos às crianças e aos adolescentes, em uma perspectiva liberal e normalizante de condutas. O regramento prevalece aos movimentos sociais, à discussão da distribuição da riqueza e do gerenciamento dos espaços públicos. Suas estratégias combinam, simultaneamente, norma e lei de maneira recíproca por meio de táticas como: financiamentos de ações voltadas para este segmento da população, articulação política, organização de congressos temáticos, publicação de relatórios de monitoramento de direitos violados, dos que são garantidos legalmente e, ainda, dos abordados pelas políticas públicas governamentais e não governamentais.

O UNICEF fomenta a descentralização política por meio de grupos de tomada de decisão com representantes da sociedade civil organizada,

mobilizadora de interesses conflitantes, visando produzir consensos e pautar uma agenda de debates e proposições em torno da garantia dos direitos, no contexto jurídico do Estado regulador da lei e da ordem social, chamado Estado Democrático de Direito. Nesta linha, os conselhos participativos são vistos como importantes espaços de conversa e pressão política, além de locais de deliberação, que institucionalizam os movimentos sociais para diminuir sua potência subversiva, visando o seu enquadramento em procedimentos de regulação do Direito.

Contra modos ditatoriais de organização política, a ideia de constituir conselhos participativos capitalizou as esperanças de intervir nos destinos das políticas públicas. Como forma de conduzir os destinos do capitalismo, a construção de leis é uma aposta na lógica e na estrutura jurídica que fortalece o estado penal. A subjetividade penal faz crer que se bem-aplicadas as leis, as pessoas serão corrigidas. Sempre focando o *indivíduo*, conduzindo as análises para a individualização das relações, destituindo-as de conteúdo histórico, político. A pobreza tem sido abordada pelos serviços de garantia de direitos como uma questão de desejo: famílias são desqualificadas em suas formas de vida; lições morais compõem o discurso para os jovens que vivem de acordo com a realidade que os cerca; situações provocadas pela pobreza são abordadas por meio de conselhos técnicos. O limite das práticas está dado pelo limite definido pela lei. Não basta dizer “tenho direitos”, pois a resposta mais recorrente na sociedade contemporânea brasileira tem sido “você tem deveres”: ante uma situação de violação de direitos procura-se um encaminhamento de acordo com a lei. Encaminhamentos com origem na lei, que deságuam nos procedimentos jurídicos.

Há um consenso no sentido de não acreditar na capacidade dos procedimentos jurídicos transformarem os cenários históricos responsáveis por condições de vida inaceitáveis, inclusive os definidos juridicamente como violação de direitos. Mas as práticas têm se circunscrito ao âmbito da justiça. A sua potência não está dada pela sua eficiência nos resultados alcançados, mas na crença nela, o que tem significado a desqualificação de outras formas de intervir e, mais do que isto, a castração da

capacidade de pensar em outros tipos de relações que não as jurídicas. A jurisprudência, a forma como as leis vão se instituindo, é atravessada pela lógica penal, pois a crença na lei e nos aparelhos que a cercam tem apresentado efeitos coativos nos movimentos criativos para afirmar formas diversas de vida.

A judicialização das relações tem a sua potência não na capacidade de transformar o mundo, de atender as demandas, de corrigir condutas, mas de coagir o sentido inventivo das relações que, obedientes, encaminham-se para os tribunais em suas diversas formas: juizados, ministério público, conselhos tutelares, centros de referência de assistência social, escolas, centros de saúde, entre outros. Todos agindo com base em leis que pautam as práticas e ameaçam por qualquer desvio. As formas espontâneas de agir,

as produções subjetivas que nos constituem, vão sendo moldadas por leis que coagem o pensamento, a invenção, a singularidade possível na vida e tornam invisíveis as práticas que criam jurisprudência. Deleuze (1992) diz que o mais importante na vida é a jurisprudência e não a jurisdição, não a obediência à lei e a submissão a seus aparelhos, mas a criação de formas de agir, de relações, cabendo sempre outras formas de atualizar as práticas. Como pensar os direitos não amarrados a modelos e enquadramentos que resistem ao reconhecimento da multiplicidade contida na existência? As práticas de direitos têm se orientado pela judicialização das relações cotidianas, ante elas cabe interrogar-se como afirmar a multiplicidade em termos de pensamento, de valores, de procedimentos, de lógicas de vida? **US**

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

FONSECA, Laura Souza. **Trabalho infanto-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. PPG EDU, Niterói.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. A política de saúde no século XVIII. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentili, P. A. A.; Silva, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. (5ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1994.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. **Práticas de Conselheiros Tutelares frente à violência doméstica: proteção e controle**. Dissertação de Mestrado (Psicologia e Sociedade). Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis/UNESP, 2003.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública**. Escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

UNESCO. Relatório Jacques Delors. **Educação para o século XXI: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2006.

# referências

# O direito à educação pública e a experiência da Comuna de Paris

Jane Barros Almeida

Professora da Universidade Paulista  
E-mail: jbarros\_almeida@yahoo.com.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar elementos para o debate a respeito da experiência educacional, que ocorreu no interior da Comuna de Paris. Apesar da breve experiência, a Comuna de Paris deixou um legado importante para os educadores comprometidos com a conquista de uma educação pública, gratuita e de qualidade, verdadeiramente popular. Esta foi a primeira vez na história em que os trabalhadores “em armas” foram responsáveis pela construção, formulação e implementação de uma proposta educacional, comprometida com a construção de uma nova sociedade, onde homens e mulheres seriam os sujeitos deste processo.

**Palavras-chave:** Educação pública e popular. Comuna de Paris. Emancipação.

## Introdução

A conquista da educação pública de qualidade para todos é uma temática presente no cotidiano dos educadores que objetivam a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A discussão do público, enquanto pertencente a todos, deve ser recuperada no século XXI de maneira intrinsecamente associada à necessidade das lutas coletivas para garanti-lo. Pois, como mostra a história do último século, não há avanços significativos na garantia dos direitos sociais e políticos da classe trabalhadora sem conquistar níveis mais profundos de organização

política, mobilização popular e contestação ideológica. A tendência à privatização do público, já presente desde a década de 1990, assume no século XXI uma nova faceta: as parcerias público-privadas - o que na prática acaba por destruir o público por dentro, impondo uma nova lógica de funcionamento, assim como de gestão. Portanto, a única possibilidade hoje de garantia dos direitos de acesso à educação pública e de qualidade para todos e todas é através da organização coletiva dos setores da sociedade que necessitam do público, para construir condições de superação destas formas de sociabilidade comandada e dirigida pelo capital.



Para tanto, recuperar a história e trajetória da classe trabalhadora na luta pela educação pública faz-se necessário como ferramenta teórica, histórica e conceitual, capaz de instrumentalizar os sujeitos no momento em que as classes sociais estão disputando uma concepção de público. Neste contexto, a Comuna de Paris assume centralidade ao ser a primeira experiência histórica em que a educação pública obteve um caráter verdadeiramente popular. Diferenciando-se do particularismo burguês, onde o Estado aparece como um dos principais gestores dos interesses do capital, a educação pública e popular defendida e construída ao longo dos 72 dias da Comuna, era formulada, dirigida e construída pelos trabalhadores “em armas”, sendo a educação uma das principais vias para a construção da nova sociedade que estava sendo almejada.

Há aqui uma compreensão de que a Comuna de Paris, apesar da curta experiência, representou um ponto de inflexão na história da luta dos trabalhadores. Durante os 72 dias, foi possível ver na concretude a construção de uma nova forma de organização social e concepção de democracia, onde os poderes executivo e legislativo não se viam apartados. A Comuna elegia os seus membros e controlava seus mandatos, as fábricas foram ocupadas pelos produtores, aboliu-se o trabalho noturno, os penhores, o exército nacional, a polícia, construindo-se como a primeira experiência revolucionária em que a classe trabalhadora conquistou o poder. Apesar de todos os limites, ela foi capaz de indicar para o conjunto da classe trabalhadora o horizonte de superação da sociedade capitalista. Neste contexto, apesar de diferenças sobre a qualidade da intervenção

do tema educacional, a Comuna teve um papel fulcral na construção de uma nova concepção de educação, sendo esta determinante para a transformação radical da sociedade.

Para tanto este artigo, a fim de comprovar esta afirmação, fará num primeiro momento uma breve análise da conjuntura educacional do período em questão, século XIX, mas especificamente o período pré-Comuna de Paris, tendo as lentes do debate educacional como prisma de leitura para a luta de classe. Num segundo momento, trataremos de uma discussão mais específica: a experiência da educação na Comuna em relação aos projetos e propostas educacionais presentes no seu interior. Por fim, objetivamos concluir evidenciando os elementos de ruptura, a partir do debate educacional, com as propostas anteriores e o caráter inovador e revolucionário da experiência da Educação na Comuna de Paris.

## A educação e os antecedentes à Comuna

Hobsbawn, no seu livro *A Era do Capital* (2011), chama atenção para a problemática da educação e o crescente papel da mesma num contexto histórico de desenvolvimento das forças produtivas, sobretudo na segunda metade do século XIX. Construir um sistema educacional era o que separava um país promissor de um país atrasado no século XIX. A necessidade da formação de mão de obra, qualificada às necessidades do capital e as demandas técnicas e tecnológicas impostas pelo desenvolvimento industrial, estavam postas. A formação destes trabalhadores passou a ser uma responsabilidade do conjunto da sociedade.

Uma consequência significativa dessa penetração da indústria pela ciência era que, dali em diante, o sistema educacional tornara-se crucial para o desenvolvimento da indústria [...]. Daquele momento em diante, era quase impossível que um país, onde faltasse educação de massa e instituições adequadas para educação avançada, viesse a se tornar uma economia 'moderna' e vice-versa, países pobres e retrógrados que contavam com um bom sistema educacional, como a Suécia, encontram facilidade para o desenvolvimento (Hobsbawn, 2011, p. 79)

Hobsbawn faz uma comparação entre o sistema educacional francês e o norte-americano, no fim do século XIX. O primeiro privilegiou apenas a “*haute école*”, enquanto os EUA, de maneira mais pragmática e funcional, apostaram nas formações técnicas e tecnológicas, com as escolas secundárias. Esta seria uma das explicações para o maior desenvolvimento da economia capitalista norte-americana no século XX. Para o autor, um dos elementos que contribuíram para a derrota dos franceses, na ocasião da guerra franco-prussiana, em 1870-1871, fora o fato dos soldados franceses, em sua maioria, ser analfabetos. Ou seja, não era possível ignorar as demandas por uma educação pública para as massas. Esta negligência poderia diferenciar e determinar o ritmo e a qualidade do desenvolvimento do sistema capitalista nestes países.

O maior avanço mesmo ocorreu nas escolas primárias, onde o objetivo era transmitir conhecimentos rudimentares da língua e da aritmética e impor os valores morais da nova sociedade, no caso da França, era a “escola para o povo”. O crescimento das escolas primárias estava relacionado ao crescimento dos movimentos organizados e das pressões das massas. Na Inglaterra, a primeira educação primária estatal surgiu depois da *Reform Act*, em 1867 e na França, depois de Terceira República (1870-1940). O progresso, em relação à construção do ensino primário, era muito significativo entre 1840 e 1880: “a população da Europa cresceu 33%, mas o número de filhos nas escolas cresceu 145%. Mesmo na Prússia, com numerosas escolas, o número de escolas primárias cresceu mais de 50%, entre 1843 e 1871.” Na Itália, depois da unificação, este número cresceu 460% (HOBSBAWN, 2011, p. 157).

Este movimento de construção dos sistemas educacionais, sobretudo o de nível primário, é um termômetro importante para a compreensão e leitura da real capacidade de pressão que a classe trabalhadora possuía naquele momento contra as outras classes. Ao mesmo tempo em que o Capital necessitava de trabalhadores alfabetizados e especialistas, os trabalhadores clamavam contra a ignorância como forma também de ter acesso e controle das questões que lhes eram caras. A

educação primária era também uma demanda da classe trabalhadora que, através das suas lutas, pressionava o Estado capitalista para garanti-la. Sem esta pressão certamente, o crescimento, ou ainda o progresso da educação primária, teria sido menos significativo. Neste cenário, a classe dominante necessitou formular que tipo de educação destinaria aos pobres e trabalhadores, compreendendo os riscos eminentes. Os debates na França ilustraram como os trabalhadores se colocavam na disputa deste projeto.

Segundo Marx e Engels (2003), a França entre 1848-1850 viveu um período de suma importância, capaz de possibilitar os alicerces para a construção dos germes de um partido revolucionário. Este foi um processo onde se iniciou a consolidação dos antagonismos de classe, ainda não nítidos de forma suficiente, através dos embates travados em nome da república social e da luta por direitos. Era claro que depois de uma batalha vitoriosa em defesa da república, a primeira tarefa da fração da burguesia no poder era desarmar o proletariado. Ficou evidente para a burguesia, esta burguesia industrial e dita republicana, que em momento de “*convulsão revolucionária*” eram os trabalhadores quem dominavam Paris, eram quem ocupavam as ruas e dialogavam com as necessidades mais básicas da população francesa. Como primeira atividade era necessário acabar com esta força emergente. Para tanto, a burguesia propagou que não era possível proclamar a república com e através da marcha do proletariado, mas sim através do voto da maioria. Era necessário fortalecer a institucionalidade para esvaziar as ruas<sup>1</sup>. Ao ditar a república ao governo provisório e, por meio do governo provisório, a toda França, o proletariado passou imediatamente ao primeiro plano como partido autônomo, mas, ao mesmo tempo, desafiou contra si toda a França burguesa. O que ele conquistou foi o terreno para a luta pela sua emancipação revolucionária de modo algum essa mesma emancipação (MARX, 2003, p. 74). Só através da derrota de junho de 1848, onde parte do proletariado foi dizimada pela burguesia, foram criadas todas as condições no seio das quais a França pôde tomar a iniciativa da revolução europeia. Só empapada de sangue dos insurgentes de junho, a tricolor se tornou a bandeira da revolução europeia

– bandeira vermelha (MARX, 2003, p. 95). A classe trabalhadora estava tirando lições destes embates, por isso, daí surgiram os germes para a construção de um partido revolucionário.

Neste cenário de embates e disputas, não por caso, no fim dos anos 1840 e na década de 1850, o debate sobre a Educação Pública, Instrução Pública, assume um caráter central, uma das questões mais graves da época, segundo Benoît Mély (2004). Por um lado, a necessidade do capital de mão de obra qualificada, da mesma forma que era necessário controlar o ímpeto dos “revolucionários”, por outro, uma demanda real e legítima dos trabalhadores por conhecimento e formação, era um elemento disputado por projetos distintos de classe. O caráter público da educação, neste momento, é quase que inteiramente consensual. Seria tarefa do Estado garantir, a questão era como garantir e o que este Estado cindindo iria garantir. Havia um debate entre os trabalhadores, que o Estado não cobraria diretamente os custos da educação, todavia, ela não seria de fato gratuita, sairia do trabalho árduo e diário dos mesmos. Todavia, neste momento, o debate que obteve maior centralidade foi sobre o caráter laico da educação, a ciência havia penetrado na indústria, qual seria então agora o papel da igreja?

O grande debate era se a Igreja ainda teria condições de jogar um papel importante na formação dos sujeitos que se preparavam para viver na “Era do Capital”.



Segundo Mély, em 1859 a tarefa era substituir a direção moral e ideológica da escola do povo. Tratava-se de um momento de transição, onde o ensino religioso não poderia mais ser sustentado pelo Estado, ao mesmo tempo em que seria necessário construir novas bases capazes de possuir credibilidade entre as massas e a população. Era necessário garantir terreno fértil para o desenvolvimento das forças produtivas e do grande capital (2004, p. 357).

Na França, desde o segundo Império, o sufrágio universal masculino era símbolo de uma conquista republicana. Conquista esta que significou em alguns momentos um perigo para a burguesia, possibilitando o Golpe de Estado de Bonaparte. Entretanto, sendo a França o único país onde este direito foi conquistado, a questão da educação do povo se tornou eminentemente política. Podemos comparar Itália e Alemanha à França, ambos os países não possuíam o sufrágio universal. Na Alemanha, certo rei Guilherme e a monarquia impediram que a educação do povo e seu caráter laico se tornassem questões políticas centrais e representativas da disputa de projetos de classes distintos. A ideia do sufrágio universal, na França, sua possibilidade concreta, instaurou as condições, mesmo que com todas as contradições, de exercício da representatividade no sentido de potencializar a participação popular da mesma forma que qualificar esta participação, através da educação e formação do “povo”. Todavia, seria necessário responder a esta demanda e dar educação para este povo, a burguesia iniciava um projeto de educação política das massas. Quais seriam então estes valores pedagógicos e morais da Educação Laica, da Educação do povo? Segundo Mély, ao reproduzir um texto do reitor Victor Duruy, incorporado pelos “ministérios da educação”, duas questões centrais foram colocadas:

Desenvolver por todos os meios nos alunos os instintos de generosidade, o amor inato as grandes coisas, que ele chama de elementos poéticos do nosso caráter natural; e por outro lado, manter o “justo limite” da paixão pela igualdade, esta autoestima que alguns têm por si mesmo, certo sentimento de independência, que é profundamente enraizado em nós, para prevenir os afastamentos e destacamentos; devemos também reforçar o bom-senso, o

espírito prático, e fazer com que a juventude nas escolas aprenda a julgar com discernimento as coisas da vida, apreciar cada um o verdadeiro valor da vida (2004, p. 358).

Este debate acima foi realizado nos anos de 1860. Era preciso abandonar o sufocamento do indivíduo e a culpa pelo pecado original (dízimo da igreja, condenação da usura), todavia, era necessário controlar suas aspirações por liberdade – colocar os justos limites. Esta era a defesa clássica dos republicanos há três anos antes da Comuna de Paris ser deflagrada. Era necessário manter o controle do povo, inculcar os valores “morais” da vida, da vida moderna capitalista. Estava posta a discussão, segundo Mély, sobre a sociedade laica – algo como a sociedade civil e a educação laica no interior da dita sociedade republicana. A educação laica virou símbolo da luta contra o absolutismo e a monarquia. A ideia da escola laica na França passava a ser defendida pelos liberais, positivadas, os darwinistas, pela tese de Renan (filósofo historiador) e pelos socialistas ateus. E, neste sentido, abriu-se um flanco, um cenário de disputas políticas sobre o que deveria ser esta educação laica.

O debate foi duro. Os republicanos moderados, que neste momento assumiam o poder estatal, se colocavam contrários ao catecismo nas escolas, mas não contra a ideia de Deus. Defendiam que um francês ateu cairia na perdição, seria necessário desenvolver uma consciência religiosa ao menos. Georges Duveau (1866), responsável por construir um plano de educação para os trabalhadores, avaliou que era necessário ter o ensino religioso, mas deveria ser deixada a cargo dos ministros do culto, a educação pública que ficaria a cargo das matérias profanas, chamadas como cívicas. Eugene Bourdet, segundo Mély, um positivista que reivindicava Conte e que defendia a adoração à humanidade defendeu que a moral cristã deveria ser ensinada.

Esta discussão gerou muita ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que havia esta posição mais flexível, no fim dos anos 1860 havia posições que defendiam o “puramente laico”. Georges Duveau, nos seus estudos, percebe isso nos textos de Eugène Varlin, que no primeiro Congresso da Internacional de 1866, através da fala do litógrafo Emile Aubry,

influenciado pelas ideias proudhonianas, defendeu a educação integral. Em registro de uma reunião de operários radicalizados em 1868 – durante uma liberação provisória do direito de reunião por Napoleão – Napoleon Gaillard, um futuro *comunard* e figura de contestação popular declara:

Nós que rejeitamos a esmola, que não aceitamos as maravilhas de Mentana, nos demandamos e queremos que o livro de leitura, o catecismo seja substituído pela história da filosofia do povo, e que o novo e o antigo testamento, pelo código civil. Quando um homem adquirir a ciência, ele poderá descobrir, ao abrir o código de uma pretensa moral desde 1800 que regia a lei entre nós e encontrar uma frase que diz: Sempre haverá pobres entre nós, e poderá escrever ao lado – ISSO É UMA MENTIRA! (Mély *apud* Duveau, 1866).

A discussão sobre a necessidade da educação pública assume centralidade no debate político, logo na segunda metade do século XIX. Todavia, as disputas se revelaram em torno do caráter da laicidade da educação. Este debate evidenciava a concepção de educação pública defendida pelas distintas classes sociais. A necessidade de uma educação laica “com ressalvas” era hegemonicamente defendida pelos republicanos moderados, liberais, positivistas, e outros representantes da classe dominante. Era necessária uma educação técnica cientificista para treiná-los (os trabalhadores) para indústria. Ao mesmo tempo, havia uma preocupação na manutenção dos valores cristãos, onde elementos da passividade e resignação pudessem ser constantemente reiterados. A manutenção da ideia de que os destinos dos homens não dependem deles, é um forte instrumento ideológico de controle do que Mely registrou de “paixão por igualdade”.

Em oposição a esta concepção de laico, os republicanos radicais, os representantes dos trabalhadores, defendiam o puramente laico. A necessidade de afastar das escolas toda e qualquer menção a religiosidade, ensinando aos filhos da classe trabalhadora que a pobreza e a miséria não são frutos de uma obra divina, mais sim resultado das ambições humanas. Seria necessário liberar a “paixão pela igualdade”, incentivar a luta e a construção de uma sociedade mais humana. Este debate, às vésperas da

Comuna de Paris, foi de extrema importância para os avanços e a construção de uma nova proposta educacional no interior da Comuna.

Outros temas surgem ao longo dos anos 1960 e 1970 antes da Comuna sobre educação: (1) O debate sobre o importante papel da ciência da educação do povo; (2) a desconfiança do monopólio da educação pelo estado napoleônico (influências dos proudhonianos), o debate em torno da gratuidade da educação; (3) a importância em ter igualdade entre as reformas defendidas para o ensino primário e a escola dos pobres, como era organizada pelo regime (princípios rudimentares e valores cívicos); e (4) a defesa da escola única para ricos e pobres, a educação integral (contraria a separação entre o trabalho manual e intelectual).

Estes outros temas demarcam bem o contexto da discussão e dos embates de classe. A gratuidade do ensino público aparece como algo já conquistado, uma vez que o Estado assume a educação como sendo uma responsabilidade dele, todavia, os franceses, sobretudo os seguidores de Proudhon,

A discussão sobre a necessidade da educação pública assume centralidade no debate político, logo na segunda metade do século XIX. Todavia, as disputas se revelaram em torno do caráter da laicidade da educação. Este debate evidenciava a concepção de educação pública defendida pelas distintas classes sociais.

iniciam um debate sobre o caráter desta gratuidade e as preocupações no monopólio do Estado sobre a educação do povo. Contudo, este debate não era consensual entre os socialistas. Maria Alice Nogueira (1993) traz dados que mostram que havia discordâncias, preocupações em relação ao papel educador do Estado, contudo a gratuidade era também uma posição defendida pelos revolucionários socialistas. As preocupações com o estado monopolizador fez com que outras questões tenham sido apontadas, como, por exemplo, que tipo de educação seria destinado aos pobres, remontando um debate sobre a qualidade e a intencionalidade desta educação. Por isso, a necessidade em defender

uma educação integral, unitária, capaz de unificar o trabalho manual e intelectual, entre outros.

O fim do século XIX apresentou-se como um período de intensas disputas de projetos distintos de classe. A era de ouro do Capital, foi um período de muitas contradições capazes de, sobretudo na França, revelar e consolidar as diferenças estruturais das classes, jogando por terra e denunciando a fragilidade dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade franceses. Quanto mais a economia crescia e a indústria se desenvolvia, maior era a desconfiança e as contradições entre as classes sociais, ao mesmo tempo em que passava a existir um terreno onde a classe trabalhadora se via com maior autonomia e clareza política para se construir como classe para si e defender seus projetos e direitos. Pelas lentes do debate educacional, foi possível identificar que a classe trabalhadora estava disputando os rumos da educação no país. A defesa do “puramente laico” evidenciava uma concepção de educação antagônica, defendida pelas inúmeras frações de classe da burguesia, era a defesa da educação capaz de emancipar, através do ensino da história do povo e da compreensão do funcionamento da sociedade em que viviam.

## A educação na Comuna

As condições de vida dos trabalhadores e dos pequenos proprietários às vésperas da Comuna eram de extrema pauperização e privação, tanto que, segundo Lissagaray (1991, p. 80), entre 13 e 17 de março de 1871 ocorreram inúmeros protestos. Trabalhadores e pequenos proprietários foram largados a fâlecia durante o estado de sítio estabelecido pelo Governo de Thiers, como pretensa forma de defender Paris do Estado prussiano. Fato que não se concretizou, pois os acordos estavam ocorrendo no alto escalão França-Prússia. Contudo, aos trabalhadores eram demandados sacrifícios em nome da nação francesa.

As mulheres partiram primeiro, como nos dias da revolução. As de 18 de março, curtidas pelo sítio, haviam recebido dupla ração de miséria – não esperaram seus homens.

Rodearam as metralhadoras interpelando os chefes ‘è indigno o que estás fazendo aí’ – os soldados se calam (1995, p. 81).

Paris tem o controle das armas e o apoio dos soldados e da população já no dia 18 de março, a manhã do dia 19 é despertada com a vitória da Comuna frente aos conservadores de Versalhes. Um Comitê, segundo Lissagaray, se identificou e foi identificado pelos trabalhadores como Comitê Central da Guarda Nacional, composto por proletários, em grande parte desconhecidos pela grande maioria da população; não se tratava de figuras públicas, parlamentares, representantes da burguesia. “Desde a manhã de 10 de agosto de 1972 que Paris não via a ascensão de tantos desconhecidos.” Mas, afirma o autor, seus cartazes são respeitados, seus batalhões circulam livremente e ocupam sem resistência “isto porque a medida é justa” (1995, p. 90).

Depois de convocadas as eleições, em 26 de março, as urnas confirmaram o apoio popular a Comuna de Paris. Como medidas da Comuna, a guarda nacional foi reconhecida como única força armada; foi abolida a “polícia de costumes”, assim como suprimido o serviço militar obrigatório e o exército permanente; as dívidas com alugueis foram abonadas, assim como os penhores devolvidos aos seus respectivos donos. O salário dos representantes da Comuna eram salários delimitados pelas suas necessidades, salário de trabalhador, e os mandatos eram revogáveis; o Estado e a Igreja foram separados e todos os bens do clero foram considerados bens nacionais, em 8 de abril foram retirados todos os símbolos religiosos das escolas. Foi garantido o direito às mulheres ao estudo. Os museus foram abertos a todos. A guilhotina foi queimada em praça pública como forma de protesto contra o antigo regime; as fábricas fechadas foram identificadas e a orientação era de que os trabalhadores as ocupassem e se organizassem numa grande federação.

A Comuna foi uma experiência concreta da impossibilidade, segundo Marx (1986), de ocupar o Estado burguês. Para o autor, ficou evidente a necessidade de destruição das estruturas do mesmo. Neste sentido, os elementos acima citados, caminhavam para garantir na prática a destruição

do Estado burguês, o fim das suas instituições. Em seguida foram criadas Comissões de Trabalho. Entre elas as comissões: Militar, Finanças, Justiça, Segurança Geral, Trabalho e Comércio de Subsistência, Relações Exteriores, Serviços Públicos e Educação. E sob esta última, iremos nos debruçar neste artigo. Lissagaray apontou os limites da proposta educacional, pelo fato de não ter conseguido se ampliar devido ao curto tempo de existência da Comuna, mas reiterou que esta seria uma das comissões mais importantes, pois carregaria a tarefa de formar as novas gerações (1991, p. 177).

A revolução de 1871, que deu origem à Comuna de Paris, já trazia na sua bagagem e na dos seus insurretos, uma discussão prévia, ao mesmo tempo intensa, sobre a educação pública, que deveria ser gratuita e também ser puramente laica para todos e todas. A discussão anterior, com a contribuição de Mely, foi capaz de apontar as disputas de projetos em torno do que deveria ser a educação pública e laica. O legado deixado pela Comuna em relação à Educação foi maior do que os seus feitos concretos. Isso pelo fato de ter sido na Comuna o primeiro momento onde a Educação passa a ser vista como parte de um projeto revolucionário de sociedade, onde homens e mulheres livres são a condição para a construção do novo.

Maurice Dommanget (1971) em *“L’enseignement sous la commune”* traz elementos para o debate sobre os projetos de educação em curso no interior da Comuna. Todavia, o mesmo remonta um cenário onde golpes internos, traições, falta de membros qualificados, o isolamento de Paris, a falta de dinheiro, foram obstáculos concretos para garantir a premissa máxima da tarefa de reconstruir a nova sociedade

e, portanto, uma nova educação. Indica também que não é possível esquecer que, durante os 72 dias da Comuna, a preocupação central foi a luta contra Versalhes. A questão é que a Comuna não pode mesmo se ocupar como deveria da educação. “De fato, ela não pôde se ocupar dos problemas de ensino mais do que 53 dias, de 30 de março, dia seguinte da regularização da constituição, a 21 de maio, data da entrada da tropa de Versales em Paris” (1971, p. 198).

Mesmo com todos estes limites e com a luta travada cotidianamente contra Versalhes, a educação passou a ser uma preocupação real e viva entre os revolucionários, segundo Dommanget. Era evidente a necessidade de edificar a educação pública. A Comissão de Ensino foi criada em 29 de março. É o marco da sua regularização. Entretanto, as notas desta sessão não indicavam nenhum dado sobre a discussão relativa à Comissão de Ensino, mas como todas as outras nove Comissões que foram criadas, compreendia-se que a tarefa era expedir os afazeres correntes e facilitar os projetos e decretos sobre determinado tema da Comissão. A Comissão deveria se ocupar de “reformular a educação”.

Ela deveria preparar um decreto que tornava a instrução gratuita, obrigatória e exclusivamente laica. Ela estaria encarregada também de aumentar o número de bolsas nos liceus. (Dommanget, 1971, p.199).

A educação deveria ser pública, gratuita, obrigatória e laica para todos e todas. As meninas teriam acesso à educação formal, algo inédito na



história universal. Mesmo os países capitalistas mais avançados não haviam ainda chegado a esta elaboração no que se refere à educação das massas. O direito à educação dado as mulheres é parte de uma concepção política na qual a emancipação da classe não é possível sem a emancipação de todos e de todas que a envolvem, é concretamente superar a divisão sexual do trabalho onde caberia a mulher o espaço única e exclusivamente do privado. As bibliotecas, museus, antes restritos a poucos, foram abertos a toda a população, extinguindo o espaço privado de produção e socialização do conhecimento.

O programa político da Comuna nunca foi um programa elaborado para a transição, a presença de lacunas e imprecisões foi justamente o que alguns autores como Engels (1986), Marx (1986), P. Luquet (1968), entre outros, identificaram como sendo um dos principais motivos e limites que levaram ao fim da Comuna de Paris. No que se refere à educação, esta questão era reiterada: no programa, votado unanimemente, não havia nada mais que ordens gerais sobre o tema da educação. Não há registro de qualquer discussão preambular que definisse as grandes linhas do programa. Segundo Dommanget,

O programa se limita a proclamar que para a revolução comunal, Paris prepara a “regeneração intelectual” da França, assim como a regeneração moral, administrativa e política. Cada francês, assim como cada homem, cidadão e trabalhador deverão ter ‘pleno exercício de suas faculdades e aptidões’. O ensino será organizado sobre a base da ‘autonomia absoluta’, acordada com cada distrito de Paris, desfrutando das liberdades de ação, reservando-se desenvolver e propagar a educação, bem como a produção, o câmbio e o crédito. (DOMMANGET, 1971, p. 201)

Eram membros da Comissão de educação: Jules Vallès, Edmond-Alfred Goupil, Ernest Lefèvre, Raoul Urbain, Albert Leroy, Auguste Verdure, Antoine Mathieu Demay, Robinet e Jules Miot. Alguns destes nada tinham de experiência pedagógica, todavia eram *comunards* comprometidos com o processo de transformação radical. Um deles, Antoine Mathieu Demay era um dos membros da internacional comunista. Entretanto, o verdadeiro delegado de ensino, aquele que exerceu de fato a função foi Edouard Vaillant, que seria o líder do socialismo

francês e da Internacional dos Trabalhadores. Era um homem de grande bagagem científica, além de formado durante 12 anos em estudos superiores. Ele foi correspondente de Feuerbach, entre outros pensadores contemporâneos. Para ele, a função da educação pública seria a união do pensamento e da ação, “a síntese faz o homem” (Dommanget, 1971: p. 200). Sua gestão não durou mais do que um mês. Ele expôs o orçamento da educação primária que, mesmo com todo o problema financeiro da Comuna, em 1871 era o dobro de 1870, chegou a 16.027,941 francos (1971, p. 201).

A autonomia absoluta é um dos elementos gerais apontados no programa. Implicou no direito de cada município abrir escola e votar as subvenções, suas regras de funcionamento, normas, entre outros, o que na prática representou para as províncias um perigo. Para Dommanget (1971), Vaillant sabia que a laicidade não poderia perder para a autonomia, sabia dos riscos que corria em relação a isso, todavia, eram os riscos de um processo revolucionário, que dificilmente poderiam ser evitados.

Entre outras tarefas Vaillant foi responsável pela parte do programa de educação profissional na Comissão de Trabalho. O texto desta Comissão era claro em apontar que não poderia formar mais braços do que a indústria necessitava, um ou outro ramo específico, senão acabaria por provocar uma concorrência anarquista e nociva para a indústria e para a Comuna. Vaillant sabia que tinha que ter uma ação que deveria ser mais sólida do que o programa apresentado. A partir desta constatação, fora criada uma nova Comissão de Ensino, sendo necessário um maior aprofundamento sobre as ações para a nova Comissão que havia sido votada, agora eram: Coubert, Verdure, Miot, Vallès e Clement. A Comissão funcionava de modo bastante democrático, segundo Dommanget (1971), Vaillant apenas deliberava conjuntamente com seus camaradas. No entanto, os afazeres políticos dos membros da Comissão, mais gerais, impediam de aprofundar as discussões sobre educação. Estes *comunards* estavam envolvidos, sobretudo com a luta mais ampliada contra Versalhes e na defesa dos ataques e traições no interior da Comuna.

## ***L'Education Nouvelle e Société des Amis de l'Enseignement: duas principais propostas indicadas por Dommanget na Comuna de Paris***

Apesar de tantos obstáculos, haviam grupos empenhados na construção de uma nova proposta educacional. Grupos estes comprometidos com o projeto da Comuna, resultado dos debates anteriores em defesa de um novo projeto societal, que contribuíram e refletiam seus acúmulos, de modo mais ou menos articulado, na Comissão de Ensino. Um destes grupos era denominado *L'Education Nouvelle*, grupo este encorajado por Vaillant e que se reunia 2 vezes por semana na escola Turgot. Este grupo enviou uma Comissão ao Hotel de Ville para propor uma reforma radical na educação dos dois sexos sobre uma tripla base: da laicidade, da obrigação e da gratuidade; capaz de envolver todas as dimensões da vida humana, da vida privada, da vida profissional e da vida política/social. Faziam ressurgir a necessidade de uma 'educação republicana', e a importância da educação como uma "questão-mestre que embasa e domina todas as questões políticas e sociais, e que sem a solução para ela não será jamais possível fazer uma reforma séria e durável". Eles demandavam que a educação fosse considerada 'como um serviço público de primeira ordem' e que deveria ser um 'direito de todas as crianças independentemente da sua posição social e um dever dos pais ou dos tutores e da sociedade' (Dommanget, 1971, p. 203). Insistiam na questão da laicidade,

As casas de ensino e educação mantidas pela Comuna, pelos departamentos ou pelo Estado devem ser abertas às crianças e a todos os membros da coletividade, quais sejam as crenças íntimas de cada um deles. Então, invocam a liberdade de consciência e de justiça, a petição demanda com urgência:

- que a instrução religiosa ou dogmática seja deixada por completo a cargo da iniciativa e a direção livre das famílias, e que ela seja radicalmente e imediatamente suprimida para ambos os sexos e em todas as escolas, e em todos os estabelecimentos que são mantidos pelos impostos;

- que as casas de instrução e educação não tenham nos seus espaços à exposição, aos

alunos ou a qualquer público, objeto de culto, ou alguma imagem religiosa;

- que não seja ensinado ou praticado no coletivo, orações ou dogmas, nada que seja reservado à consciência individual;

- que seja empregado exclusivamente o método experimental ou científico, que parta sempre da observação dos fatos, que seja de natureza psíquica, moral, intelectual;

- que todas as questões de domínio religiosas sejam completamente sumpridas nos exames públicos, principalmente nos exames para certificar as competências;

- enfim, que as corporações de ensino não possam mais existir como estabelecimentos públicos ou livres. (Dommanget, 1971, p. 203)

Para Dommanget, estas indicações constituíam uma notável carta de laicidade. *L'Education nouvelle* defendia a Comuna e seu domínio. Era um agrupamento popular com artesões, sapateiros, pais, professores, instrutores(as). Configuravam-se como os intelectuais orgânicos de sua classe. Os outros educadores, que não eram do grupo, eram convidados para as reuniões ou para as discussões sobre as resoluções práticas da reforma operada através de leis métodos e programas de ensino.

Outro grupo de educadores era o da *Société des Amis de l'Enseignement*, fundada por Jules Allix. Seus esforços iam na direção da reforma, no viés da ciência e da prática do ensino. Segundo Dommanget, é menos espetacular do que o grupo da escola nova, entretanto é mais eficaz no plano de organização que faz. Eles possuem uma posição distinta, da até então existente, da primeira infância.



O relatório da *Société des Amis de l'Enseignement* inicia relatando que ‘a educação deve ser iniciada no dia mesmo do nascimento’, que então é importante determinar a forma e quantidade de educação aplicada às crianças nos berçários, reconhecendo que nesta época inicial da vida o principal deve ser o desenvolvimento psíquico. Ou, de acordo com o texto, este objetivo é possível de ser perseguido? No campo sim, com os cuidados maternos, mas não nos centros urbanos. [...] Nas sociedades atuais e nas cidades, as crianças recém-nascidas são abandonadas às suas mercenárias: pelas mulheres ricas, sob o pretexto de saúde das mães, o mais frequente por conta de sua vaidade; para as mulheres comerciantes, porque os custos com enfermeiras é inferior ao benefício adquirido pelo trabalho das mulheres; para as mulheres trabalhadoras, pela impossibilidade de conciliar um trabalho incessante com os cuidados necessários às crianças nesta idade (Dommanget, 1971, p. 211).

A *Société des Amis de l'Enseignement* se detinha em tudo que se referia à primeira infância. Era identificada como a Comuna do Futuro. Para estes, a educação, com inspiração socialista, começa desde o nascimento, por isso seria necessário “determinar a forma e a quantidade de educação aplicada às crianças no berçário, reconhecendo que nesta época de início da vida o principal foco deve ser o desenvolvimento psíquico” (1971, p. 211). O documento da *Société* deixava claro que a Revolução possibilitava a construção de uma sociedade ideal, o que no seu relatório era identificado como “a cura radical”. Entretanto, identifica a necessidade de medidas transitórias como, por exemplo, a melhoria de alguns trabalhos, um trabalho que seja coerente com uma sociedade que objetiva a emancipação de homens e mulheres, ainda neste processo revolucionário.

Este relatório, produzido por este grupo, também protegia as mães trabalhadoras e, neste sentido, apontava alguns espaços a serem mais bem-estruturados. O exemplo disso vinha da creche, e a permissão de que as mulheres tivessem, durante o período de amamentação, um trabalho que as possibilitassem amamentar os seus filhos. Entendem a creche como “modo transitório, que mantém quase inteiros espaços familiares, e permite à criança, quase que completamente, o aleitamento materno

permitindo à mãe estar livre para trabalhar fora de casa” (idem, p. 211). O relatório define como deveria ser a creche, e que cada estabelecimento teria que receber no máximo 100 crianças, com salas para almoço, jogos, cozinha, entre outros espaços. Jardins, professores jovens com disposição; chegam ao detalhe de denunciar a necessidade de laicização do pessoal e que os jogos com crianças sejam com objetos reais e não místicos.

Outro grupo identificado pelo autor, com menos rigor nos detalhes, defendia a Escola Produtiva, de orientação proudhoniana. Escola que se fundamentava pela concepção do trabalho-filosofia de Proudhon, pela unidade entre trabalho manual e intelectual, pela escola única (para ricos e pobres) e integral. Outras ações importantes foram identificadas por Dommanget (1971) a respeito da educação na Comuna de Paris. Em 21 de maio, Vaillant teria criado uma Comissão de mulheres para organizar o ensino feminino. Comissão esta composta por: Elise Reclus, Andrée Léo, Jaclard e Sapia e Louise Michael, uma grande educadora e lutadora da Comuna.

Para Dommanget, Vaillant indiretamente acabou criando uma competição entre os programas, um concurso para publicar as sugestões de cada grupo ou educador sobre a organização do ensino na Comuna. Vaillant, apesar de estimular e ter tido muito acordo com o grupo da *L'education Nouvelle*, tinha clareza que não poderia se apoiar em nenhum grupo, por isso estimulou certa competição de propostas, se utilizando do método de colaboração cordial. Ele tinha pressa para debater o programa, os problemas (Dommanget, 1971, p. 206). Vaillant também havia encorajado as ações da federação artística dentro da perspectiva democrática, foram obtidos resultados importantes, como a abertura dos museus, ateliês, bibliotecas, entre outros espaços.

Para o autor, o trabalho da Comuna no aspecto da Cultura, onde a educação se incluía, centrava seus esforços a favor do ensino popular, sem ignorar a necessidade da educação política das massas, esta seria uma das grandes obras da Comuna e por isso seu legado teria sido superior ao que concretamente conseguiu consolidar ao longo dos 72 dias da Comuna. A preocupação em educar a classe trabalhadora, no seu conjunto, para a nova sociedade

que se vislumbrava foi tarefa central. Nem todos os educadores, mesmos os antigos, tinham certeza do que fazer, evidenciada a fragilidade da formação política, teoria numa perspectiva estratégica. Havia uma grande parte da literatura socialista que eles não conheciam. Não estavam atentos à resolução da Internacional sobre a educação; por outro lado, a luta contra o Império tinha absorvido todos os homens que de perto ou longe contribuíam com a Comuna, e o conteúdo concreto das formulações lhe escapavam (1971, p. 207).

## À guisa de uma conclusão: o caráter revolucionário da Comuna sob a ótica educacional

Apesar do curto tempo de experiência revolucionária vivenciada na Comuna de Paris, foi possível identificar a existência de um debate rico a respeito do projeto de educação pública e popular que deveria ser construído no interior do projeto revolucionário. Nesta atual conjuntura, onde a conquista de uma educação pública, gratuita e de qualidade se faz necessária, recuperar os elementos e as discussões no interior da Comuna de Paris, auxilia na construção de novas estratégias.

Elementos importantes foram identificados previamente à experiência da Comuna, como sendo estruturadores das propostas que acabaram sendo discutidas no período comunal. Este debate prévio evidencia que a construção do poder operário não se dá de modo metafísico e abstrato. Mély e Hobsbawm auxiliaram na recomposição deste processo, mostrando como as lutas anteriores possibilitaram condições concretas para o processo revolucionário. As lutas travadas em torno da República Social e da ampliação dos direitos em 1848-1851 revelaram que a consciência de classe é construída e forjada nos processos de luta real, onde lições e conclusões devem ser tiradas com o objetivo de superar os limites anteriores.

Neste sentido, a educação passa a ser uma lente privilegiada para identificarmos este processo de ruptura e construção de uma nova sociedade. O historiador Roberto Ceamanos Llorens (2004), identifica que há mais uma leitura significativa

sobre a Comuna, que se fortaleceu a partir de 1970. O debate sobre a Comuna ser o crepúsculo do ciclo revolucionário de 1789, em oposição às análises que a identificam como sendo a aurora da revolução proletária de 1917. O que ocorre é que ao identificar a Comuna de Paris como o crepúsculo da revolução de 1789, acentua-se seu caráter republicano, no sentido de reforçar e consolidar as estruturas da democracia burguesa. Esta leitura compreende a Comuna de Paris como sendo um evento histórico que representa o coroamento do ciclo republicano e a concretização dos ideais defendidos na Revolução francesa. Avaliação esta distinta a uma leitura que a identifica como protótipo da revolução socialista de 1917, onde se objetivou a construção de uma nova sociedade e a ruptura, ou ainda destruição, da sociedade capitalista e das instituições da democracia burguesa.

Não tratamos neste artigo de uma análise específica da Comuna, todavia, sob a lente educacional é possível trazer argumentos na tentativa de contribuir para este debate. De fato, o processo que culminou na Comuna de Paris, de 1871, não teve início neste mesmo ano. As raízes deste processo estão na Revolução Francesa, quando a classe trabalhadora travou a luta, mas não participou da “fartura” iluminista, assim como em meados do século XIX, nas insurreições de 1848-1851, quando foram lançadas as bases para a consolidação

*As lutas travadas em torno da República Social e da ampliação dos direitos em 1848-1851 revelaram que a consciência de classe é construída e forjada nos processos de luta real, onde lições e conclusões devem ser tiradas com o objetivo de superar os limites anteriores.*

dos antagonismos de classe, que como apontou Marx em Luta e Classes na França, possibilitou condições para a construção de um programa revolucionário para a classe trabalhadora.

O debate a respeito do caráter da educação pública teve início no mesmo período, em meados do século XIX, e já neste momento foi possível identificar as diferenças de projetos de classes expressas na defesa e caracterização do tipo de educação laica que estava em questão. O discurso de “controle das paixões por liberdade” era o típico discurso republicano moderado,

ou melhor, republicano burguês que reinava no período: era necessário instituir uma educação pública, todavia não apartá-la do sentimento cristão, era necessário manter o controle dos trabalhadores e de suas consciências. Os trabalhadores, entendendo a importância da educação para a construção de ferramentas para que o conjunto da classe avançasse na consciência, defendiam o “puramente laico”, com o objetivo de pautar a história da filosofia do povo na contramão do livro sagrado. Trata-se aqui de uma ruptura com a concepção republicana hegemônica pela classe dominante.

A instituição da educação para as meninas foi outro ponto de ruptura. Só uma sociedade com vistas à emancipação poderia ter condições de destruir a divisão sexual do trabalho, de tirar a mulher exclusivamente da esfera do privado, de possibilitar que as meninas tivessem acesso à educação formal, uma vez tendo sido defendido o caráter unitário e integral da educação pública para meninos e meninas. Até o momento, nenhuma sociedade republicana havia inserido as meninas nos seus sistemas educacionais, inclusive a própria ideia de um sistema educacional ainda estava sendo gestada.

A própria noção de público apresentou uma ruptura. Os museus foram abertos para o povo, assim como as bibliotecas. O público não se restringia aos que possuíam o direito a propriedade, como indicava a Carta Magna proclamada pela Revolução Francesa, onde os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade” pressupunham a propriedade privada (Marx, 2007). O público era pertencente a todos os “cidadãos” parisienses, a todos os trabalhadores e trabalhadoras. O público assumiu seu caráter popular, pertencente ao povo de Paris, sendo o mesmo responsável pela construção e consolidação deste projeto.

Segundo Porsper-Olivier Lissagaray a Comuna “traçou a linha bem nítida entre eles e a classe devoradora, esclareceu as relações de classe com tal brilho, que a história da Revolução Francesa iluminou-se e deve ser retomada pela base” (2003, p. 97). Ou seja, a Comuna de Paris representou um ponto de inflexão na história da luta dos trabalhadores na França, pois foi capaz de esclarecer as relações sociais que estavam sendo gestadas e postas em movimento no fim do século XIX.

Neste sentido, apesar da breve experiência, a concepção de educação pública e popular, gratuita, laica, para meninos e meninas formulada e gestada pelos trabalhadores e trabalhadoras “em armas”, ao longo destes 72 dias, deixou um grande legado para as gerações futuras. Foi parte de um projeto revolucionário, só possível de ser pensando e construído, mesmo que inicialmente, devido à luta travada pelos trabalhadores contra a burguesia francesa. Os *comunards*, apesar da pressão concreta da contrarrevolução e dos limites internos, tinham consciência de que a “reforma da educação”, entendida por eles como uma transformação radical seria elemento central para a construção de uma nova sociedade. Não por acaso, a preocupação com a educação infantil, com as creches, entre outras. A Comuna de Paris nos indicou elementos para compreender que para construir uma nova sociedade é necessário garantir que estes novos sujeitos em construção possam compreendê-la na sua totalidade. A luta contra o misticismo religioso-burguês, não deixou ser uma luta pela universalização das ferramentas capazes de possibilitar a construção de sujeitos, autônomos, reflexivos e permanentemente inquietos, revolucionários.

Contudo, pelas lentes da educação, foi possível identificar elementos de ruptura com o projeto republicano burguês, originado em 1789. A classe dominante ao longo do século XIX, sobretudo na segunda metade, evidenciou seu caráter conservador, ao tentar, a todo custo, depois de uma conquista que ampliava a participação popular, a tarefa passava a ser a de reprimir o conjunto dos trabalhadores mais organizados. Foi capaz de aceitar o Golpe de Bonaparte, para não perder o poder. Isso reforça a tese de que somente com os ideais republicanos, não seria possível construir a ruptura como o sistema capitalista. Como bem aponta Trotsky (2002), a despeito desta experiência restrita e da falta de preparação dos seus militantes, da ausência de um programa e de unidade entre os dirigentes, o que podemos entender como a ausência de um partido maduro capaz de aglutinar e compor uma unidade da classe, a Comuna teria sido a “aurora ainda que bem pálida, da Primeira República Proletária” (2002, p. 151). **US**

# nota

1. Interessante perceber como a questão do sufrágio universal fora utilizada em vários momentos na história como arma contra a luta pelo poder, que estava sendo comandada pelo proletariado parisiense. No entanto, a força do sufrágio se fez ainda mais

evidente, no momento em que a Comuna chama as eleições para que seus representantes sejam eleitos. Inúmeros autores, P.Luquet (1968), Marx (2003), Trotsky (2002), entre outros, identificaram os limites da supervalorização do sufrágio, e como isso retardou a tomada de algumas decisões importantes na Comuna, evidenciando a ausência de uma consciência mais estratégica da vanguarda dos *comunards*.

BENOIT, Mély. **E la separation dès eglises et de l'ecole mise em perspective historique**. Page 2: Lousanne, 2004.

DOMMANGET, Maurice. **Les Grands Socialistes et l'éducation**. Collection U - Paris: Armand Colin, 1970. Chapitre XI – Prhouthon e Chapitre VII – Auguste Blanqui.

\_\_\_\_\_. **L'enseignement sous la commune: Ensino na Comuna**. In: **La Commune**., Bruxellas: La tupe, 1971.

DUVEAU, George. **La Pensée ouvrier sul l'éducation pedan la second republic**. 1866. Editions Domat Montchrestien: Paris, 1947.

ENGELS, F. **Introdução para a edição de 1891 de Guerra Civil na França**. São Paulo: Globo, 1986.

HOBBSBWN, Eric. **A Era do Capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LENIN, V. **O Estado e a Revolução**. Rio de Janeiro: Global, 1987.

LISSAGARAY, Prosper-Oliver. **A História da Comuna de 1871**. São Paulo: Ensaio, 1995.

\_\_\_\_\_. **Posfácio à História da Comuna de Paris**. In: COGGIOLA, Osvaldo. **Escritos sobre a Comuna de Paris**. São Paulo: Xamã, 2002.

LLORENS, Roberto CEAMANOS. História social de la Comuna de 1871: crepúsculo del ciclo revolucionario iniciado en 1789 o aurora de la revolución proletaria? **Revista Cuadernos de Historia Contemporánea**, 2004.

LUQUET, P. **A Comuna de Paris**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Críticas dos programas socialistas de Gotha e Erfurt**. Porto: Nunes, 1974.

MARX, Karl. **Guerra Civil na França**. São Paulo: Expressão popular, 2003.

\_\_\_\_\_. **18 de Brumário**. São Paulo: Expressão popular, 2003.

\_\_\_\_\_. **As lutas de classe na França de 1848-1851**. São Paulo: Expressão popular, 2003.

\_\_\_\_\_. **A questão judaica**. ND, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção. In: Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1993.

ROUGERIE, Jacques. Tradição e criação na Comuna de Paris [Continuação da revolução burguesa ou início da revolução operária? ]\*Conferência de Jacques Rougerie. **Revista Crítica Marxista**, n.135, 2001.

TROTSKY, Leon. A Comuna de Paris e a Rússia dos Soviétés. In: COGGIOLA, Osvaldo. **Escritos sobre a Comuna de Paris**. São Paulo: Xamã, 2002.

# referências

# O REUNI na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente

*José Renato Bez de Gregório*

Mestre em Educação e Servidor Técnico-Administrativo - UFF

E-mail: ddpbezz@vm.uff.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar as implicações da política de pessoal docente executada pelo governo Lula da Silva através do REUNI e sua implicação sobre o trabalho docente na UFF. Analisaremos a mobilidade do quadro de pessoal docente da UFF, tendo como ponto de partida o ano de 1995, quando se iniciou de maneira mais efetiva o processo de desmonte da universidade pública brasileira. Salientamos o contexto de implantação do REUNI na UFF, ressaltando o caráter precário e ineficiente desta ampliação e como essa precarização reflete num trabalho docente intensificado.

**Palavras-chave:** REUNI. Trabalho docente. UFF.

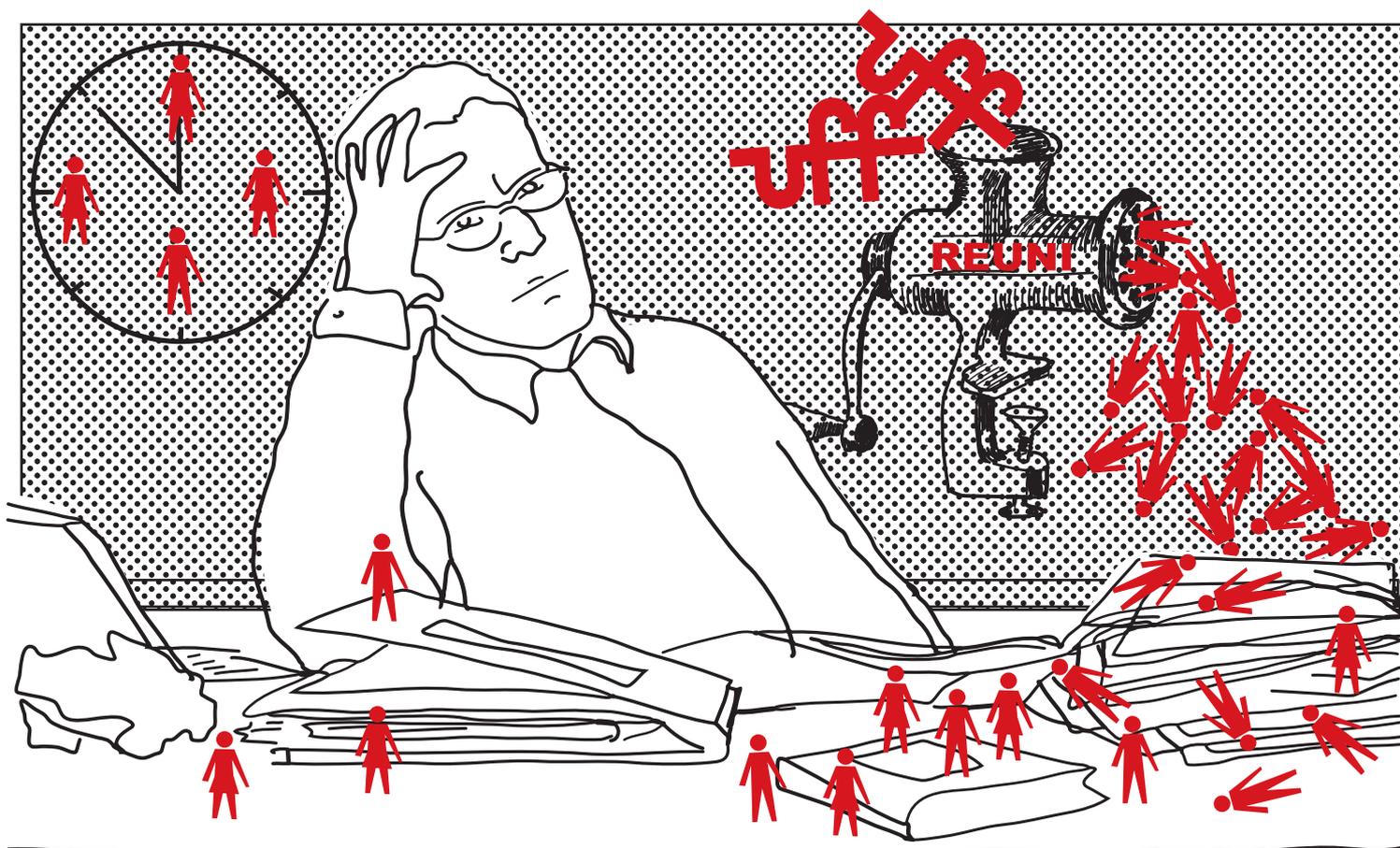
## Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Escola de Serviço Social da UFF (GEPES/UFF), sobre as reformulações político-pedagógicas em curso nas universidades federais sediadas no Estado do Rio de Janeiro.

Primeiramente, devemos ressaltar que as políticas governamentais para a educação, e em especial para a educação superior, orientam-se pelos princípios da contrarreforma do Estado no Brasil e da reconfiguração da economia nacional à mundialização e financeirização do capital. A

inserção capitalista dependente do Brasil no cenário internacional, calcada no compartilhamento de ações entre governo federal e organismos internacionais, produzem uma concepção de universidade baseada na lógica bancomundialista de “educação terciária” (BANCO MUNDIAL, 2003), resultando numa contínua dependência econômica e em heteronomia cultural.

Não se pode analisar os efeitos do REUNI na UFF fora do contexto da contrarreforma da educação superior, que por sua vez encontrar-se inscrita num processo ainda mais complexo de adequação dos países dependentes ao cenário internacional de crise do capital. Este processo de adequação passa



por reconfigurações do modelo de universidade a ser instituído no Brasil e na UFF, e que a seguir passaremos a abordar.

## O contexto de implantação do REUNI na UFF

Na UFF, a contrarreforma da educação superior também encontrava-se em vigor, tendo sido este processo acentuado com o decreto que estabeleceu o REUNI em 2007, ao qual esta aderiu de maneira bastante controversa.

Apesar do clima de comemoração instalado pela administração central após tristes fatos ocorridos para a aprovação do REUNI, baseados na retórica de que se conseguiria “fartos recursos” para a Universidade, o REUNI, como todos os mecanismos atrelados a ele na composição da contrarreforma universitária posta em prática pelo governo Lula da Silva (2003-2010), não nasceu na UFF, na inusitada aprovação de sua adesão ao programa em uma sala emprestada pelo Poder Judiciário, mas teve sua gênese em diversas

ações desenvolvidas no interior da UFF, desde a administração anterior, através de documentos como o Projeto Pedagógico Institucional da UFF, os dois últimos Planos de Desenvolvimento Institucional da UFF, o Regulamento dos Cursos de Graduação, o Projeto de Adesão da UFF ao Programa REUNI e o Termo de Acordo de Metas celebrado entre a UFF e o MEC.

Podemos constatar então, conforme análise de Lima (2009) que;

Se estas propostas já estavam presentes nos dois documentos fundamentais da política pedagógica da UFF e já eram, portanto, prioridades institucionais, com a divulgação, em 2007, do Decreto de criação do REUNI, elas serão consideradas como eixos centrais da reformulação político-pedagógica em curso na universidade. Estes eixos serão explicitados nos seguintes documentos: o Projeto de Adesão da UFF ao REUNI, aprovado pelo Conselho Universitário em novembro de 2007; o novo Regulamento dos Cursos de Graduação da UFF, divulgado pela PROAC e aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa em 2008 e o Termo de Acordo de Metas celebrado entre a

UFF e o MEC por intermédio da SESu, assinado aos 13 dias do mês de março de 2008. (LIMA, 2009; p. 7)

Portanto, os instrumentos legais elaborados no interior da UFF já se encontravam em conformidade com as diretrizes do Decreto que instituiu o REUNI, e em consequência disso, os defensores do projeto governamental encontraram o caminho bastante pavimentado para disseminar suas ideias nas instâncias que decidiriam o futuro da UFF.

O Acordo de Metas assinado entre a UFF e o MEC trata-se de um instrumento de contrato de gestão, onde a Universidade Federal Fluminense se compromete a cumprir determinadas metas estipuladas pelo MEC, em troca de recursos financeiros para implantação de projetos de expansão e reestruturação, tanto física, quanto de pessoal, nos moldes do modelo difundido pelos organismos internacionais do capital, principalmente nas unidades do interior.

Neste acordo, a UFF se compromete, primeiramente até 2012, a atingir indicadores referentes ao aumento no número de matrículas, aumento da relação professor/aluno e aumento da taxa de alunos concluintes. Até 2011, a UFF terá que realizar um aumento de 106% no número de matrículas (254% no período noturno em relação a 2007) e aumentar o número de concluintes em 228% (521% no período noturno), sob pena de ter

a transferência de recursos interrompida a qualquer tempo no caso de não cumprimento destas metas, conforme subcláusula 1ª da cláusula 7ª.

Para a execução do plano de metas do REUNI, o MEC estaria disponibilizando para Universidade Federal Fluminense o montante de recurso de R\$ 216.607.329,99 (duzentos e dezesseis milhões, seiscentos e sete mil, trezentos e vinte e nove reais e noventa e nove centavos), sendo para investimento em obras e equipamentos o valor de R\$ 133.026.806,12 (cento e trinta e três milhões, vinte e seis mil, oitocentos e seis reais e doze centavos) e na de custeio e pessoal, R\$ 83.580.523,87 (oitenta e três milhões, quinhentos e oitenta mil, quinhentos e vinte e três reais e oitenta e sete centavos).

Segundo o documento Diretrizes do REUNI “o valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de 5 anos, até atingir ao final o montante correspondente a 20% do previsto para 2007” (BRASIL, 2007; p. 3). Já os recursos de investimentos serão distribuídos entre as universidades de acordo com critérios vinculados ao número de matrículas projetadas. Ou seja, quanto mais aumentam as vagas mais as universidades receberão recursos. A tabela adiante nos mostra o orçamento previsto com a nomeação de novos servidores para a implantação do REUNI no período de 2008 a 2012, incluindo os docentes:

**Tabela 1 - Orçamento parcial do REUNI com pessoal**

Pessoal	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Docentes</b>	4.439.199,20	13.872.497,50	18.367.186,69	26.579.705,21	26.579.705,21
<b>Total</b>	5.288.816,56	15.396.304,30	21.855.980,69	31.226.998,87	36.248.829,77

Fonte: Gregório (2011)

**Tabela 2 - Execução orçamentária da UFF 2006-2010**

	Total Executado	Pessoal
2006	648	437
2007	687	599
2008	830	*
2009	966	822
2010	1.068	*

\*Dados não disponíveis.

Fonte: Relatório de Gestão UFF (2006, 2007, 2008, 2009, 2010)

Esse crescimento nos gastos com pessoal se confirma se analisarmos os dados disponíveis da execução orçamentária disponibilizada pela Universidade em seus relatórios de gestão publicados anualmente, embora sejam imprecisos e bastante confusos.

Observamos que durante o período de execução do REUNI na UFF o orçamento da Universidade aumentou cerca de 50% em relação a 2006, entretanto se compararmos esse aumento de recursos orçamentários com outros indicativos, constataremos que essa elevação no montante recebido pela UFF

pode não ter sido suficiente. Vejamos primeiramente a evolução no quantitativo de cursos oferecidos pela Universidade ao longo do período de 2006-2010 e ainda o comparativo com o ano de 1995, que foi o ponto de partida desta dissertação. Observamos que o número de cursos de graduação quase que dobrou (95,56%), e que se incluirmos os cursos de pós-graduação *strictu sensu*, esse percentual sobe para 257,78%.

Com base no Caderno Técnico do REUNI, verificamos que, se compararmos o número de matrículas de graduação em 2010 (36.103) em relação ao patamar de 1995 (15.967), observamos um crescimento da ordem de 126,11%. Houve também um crescimento de matrículas no turno noturno (122,37% de 2006 a 2010), passando de 4.358 em 2006 para 9.691 em 2010.

Esse crescimento no número de vagas pode ser melhor observado se levarmos em consideração as vagas oferecidas pelo Concurso Vestibular da UFF no período entre 2006 e 2011. Cabe ressaltar que no concurso vestibular 2011 da UFF só foram oferecidos 80% das vagas disponíveis e que as 20% restantes foram oferecidas através do ENEM. No total foram oferecidas pela UFF 8.170 vagas nos seus cursos de graduação para 2011.

As vagas ficaram bastante concentradas nos cursos oferecidos no interior do Estado, principalmente nos Polos Universitários de Volta Redonda, Rio das Ostras e Campos dos Goytacazes.

## Os impactos no quadro de pessoal docente

Observados esses dados, lançaremos nosso olhar sobre a evolução do quadro de pessoal docente da UFF no período de 2006 a 2010, e perceberemos um aumento nos números absolutos de docentes da Universidade.

Neste período, o número total de docentes da UFF passou de 2.233 em 2006 para 2.920 em 2010, o que representa um aumento de 30,8%. Entretanto, se considerarmos os índices verificados em 1995 (ano de início do governo FHC) encontraremos um crescimento muito mais acanhado, da ordem

de apenas 14,4%, que torna-se ainda mais pífio se considerarmos as metas “impostas” pelo acordo do REUNI e ao crescimento do número de matrículas na UFF. Da mesma forma, podemos considerar o crescimento no número de professores em regime integral (40 horas ou DE), que de 2006 a 2010 variou positivamente em 28%, bem mais moderado se abrangermos todo o período FHC/Lula (22,9% de 1995 a 2010).

Note que falamos de um período bastante longo, de cerca de quinze anos, quando a Universidade Federal Fluminense passou por uma enorme expansão em sua estrutura organizacional, aumentando sua área geográfica de atuação de maneira agressiva e expandindo o número de cursos e vagas conforme já mencionamos anteriormente.

Passamos, então, a observarmos a evolução do quadro de pessoal docente da UFF, agora nos marcos do REUNI, focando o período de 2006 (ano imediatamente anterior ao decreto) a 2010 (último ano do governo Lula da Silva) entretanto, sempre fazendo um paralelo com a situação de 1995.

Podemos verificar que, embora tenha diminuído o ritmo das aposentadorias neste período frente ao que aconteceu de 1995 a 2005, ainda é um número expressivo de 264 professores aposentados, e que vem aumentando a cada ano. Essa situação se agrava ainda mais se somarmos esses 264 aos 847 verificados no período anterior (1995-2005), totalizando 1.111 aposentadorias em 15 anos de análise.

Quando focamos as vacâncias geradas por exonerações, falecimentos e posse em outro cargo inacumulável, nos deparamos com uma situação ainda mais preocupante, onde atingimos o número de 147 num período de 5 anos. Isto, proporcionalmente, é pior do que o que aconteceu nos dez anos anteriores (1995-2005), onde 196 professores haviam se afastado definitivamente de suas atividades. Se somarmos as vacâncias do período do REUNI (147) às do período anteriormente analisado (196), chegaremos a expressiva marca de 343 professores excluídos do quadro de pessoal docente por exoneração, falecimento e posse em cargo inacumulável.

Isto posto, chegamos ao número de 411 professores afastados de seus cargos durante o período do REUNI (2006-2010), que, se somados aos 1.043 já verificados

no estudo da seção anterior (1995-2005), totalizam a impressionante marca de 1.454 docentes do Magistério Superior oficialmente e definitivamente excluídos do quadro de pessoal da UFF.

Embora o governo Lula da Silva tenha aumentado a reposição do quadro docente em comparação com o governo FHC, veremos a partir do quadro adiante, que, na UFF, esta reposição se concentrou principalmente no período 2009-2010. Somente em 2009, houve mais nomeações do que em todo o período anteriormente estudado (1995-2005), ou seja, 431 contra 429. No total foram nomeados 1.216 docentes em 5 anos.

Se somarmos as nomeações do período 2006-2010 (1.216) com as do período 1995-2005 (429), chegaremos ao número de 1.645 docentes incorporados ao quadro de pessoal da UFF nos 15 anos analisados.

**Tabela 3 - Movimentação Docente na UFF 1995-2010**

	1995-2005	2006-2010	1995-2010
<b>Vacâncias e aposentadorias</b>	1.043	411	1.454
<b>Nomeações</b>	429	1.216	1.645
<b>Saldo no período</b>	-614	805	191

Fonte: Gregório (2011)

Entretanto, a grandiosidade desse número se esgota quando apresentamos o déficit anterior (1995-2005) somado as vacâncias e aposentadorias deste período recente (2006-2010), perfazendo um total de 1.454, que dá um saldo positivo de apenas 191 professores. Digo apenas porque, se considerarmos o crescimento no número de vagas discentes oferecidas e no número de vagas e matrículas apresentado pela UFF neste período total de 1995 a 2010, chegaremos a um crescimento de 137,5% (3.440 em 1995 e 8.170 em 2010), levando em conta que grande parte das vagas docentes preenchida foi destinada aos polos do interior, como veremos mais adiante.

Devemos levar em conta também que boa parte dos professores substitutos que não estão na conta anterior, foram substituídos por docentes do quadro permanente, que na prática não alterou em nada a carga horária de aula oferecida aos alunos na graduação. Para compreendermos, basta verificarmos as tabelas a seguir, que nos mostram a dinâmica dos professores substitutos nos últimos 5 anos (2006-2010), onde verificamos que o número de contratações caiu de 149 em 2006 para apenas 45 em 2010, e que, portanto, essa diferença de 100 contratos temporários caiu sobre os ombros dos professores do quadro, caracterizando um menor impacto em relação ao superávit de 191 professores verificado anteriormente.

Desses 1.216 professores nomeados no período de 2006-2010, devemos destacar que 517 foram vagas criadas dentro do Decreto do REUNI, sendo que 32 foram destinadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB), 154 foram destinadas à expansão de novas unidades do interior e 331 foram efetivamente para o REUNI, sendo que destas, 169 também foram para unidades do interior e apenas 162 ficaram com as já combalidas unidades de Niterói.

As demais 699 nomeações foram realizadas dentro dos critérios do banco de professores equivalentes, e apenas repuseram as vacâncias surgidas a partir de 1/7/2007 (professores equivalentes por vacância), ou substituíram professores temporários (professores equivalentes substitutos), praticamente inalterando a força de trabalho das Unidades.

Com esse agressivo crescimento no número de alunos, aliado a um falso incremento na força de trabalho, o REUNI vai atingindo seus objetivos, que podem ser facilmente identificados na evolução da relação aluno-professor conforme mostra a tabela 5.

**Tabela 4 - Evolução/involução de indicadores UFF 1995-2010**

	Docentes	Vagas Discentes	Matrículas Graduação	Cursos
1995	2.572	3.440	15.967	45
2010	2.920	8.170	36.103	88
$\Delta$ 1995-2010	348	4.730	20.136	39
$\Delta$ %	13,53%	137,50%	126,11%	95,55%

Fonte: Gregório (2011)

**Tabela 5 - Relação de aluno de graduação por professor na UFF pelos critérios REUNI**

2007	2008	2009	2010	2011	2012
11,36	12,03	15,92	17,98	18	18

Fonte: Gregório (2011)

Embora o número de professores adjuntos e associados tenham aumentado entre 2006 e 2010, passando de 1.340 para 1.657 e de 356 para 619, respectivamente, o de professores titulares caiu de 152 para 120 no mesmo período.

A quantidade de professores em regime de DE aumentou de 1.811 em 2006 para 2.396 em 2010, caracterizando um incremento da ordem de 32,30% em quatro anos.

Uma característica que também nos chama a atenção é a diminuição do quadro de professores substitutos. O número de professores temporários caiu de 225 em 2006 para 147 em 2010, aproveitando-se a possibilidade criada pelo banco de professores equivalentes de se converter esses contratos temporários em nomeações para o quadro permanente. A proporção de professores substitutos em relação ao corpo docente total da UFF caiu de 9,15% em 2006 para apenas 4,79% em 2010.

Salta aos olhos o avassalador crescimento nas unidades do interior, que em 2006 totalizavam 159 professores e que em 2010 chegaram à expressiva marca de 523 docentes, deixando de contar com 13,05% para ter 17,9% do quadro da Universidade.

## Implicações do REUNI no trabalho docente na UFF

Numa sociedade onde o trabalhador tende a ter o seu trabalho cada vez mais subsumido ao capital, não é diferente o que acontece com o trabalho docente no ensino superior brasileiro, principalmente no sistema público federal e em especial na UFF. A nova estruturação da lógica capitalista que domina a sociedade deste início de século XXI, traz a precarização do trabalho e também das relações de trabalho docente do sistema universitário federal. Nesta época em que a educação superior passa a ser parte importante do discurso burguês hegemônico,

não é de se estranhar que o trabalho docente seja foco de investidas da burguesia.

No Brasil, desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando pelo de Lula da Silva (2003-2010), se viu a intensificação do trabalho docente de ensino superior federal, às vezes de forma mais clara, em outras de forma mais velada, reconfigurando os parques direitos conseguidos durante anos de lutas árduas do movimento sindical.

Com o decreto que estabelece o REUNI (Decreto 6.096/97), esse ataque à qualidade do trabalho docente assume novos contornos, através de um discurso mais sofisticado, que foca a expansão e a democratização do acesso à Universidade, e encobre as facetas mais perversas desse projeto que passa pela opressão dos trabalhadores docentes, chegando a um aumento excessivo da carga de trabalho, tanto de forma absoluta, através do aumento da carga horária real, quanto de forma relativa, com a intensificação das atividades e com o aumento do número de alunos por sala de aula, conforme fica claro no Art. 1º do decreto do REUNI.

Nesta lógica, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de força de trabalho competente e, no caso da educação superior, produção de tecnologia e conhecimento científico – é profundamente afetado.

As instituições de ensino superior são praticamente forçadas a se adaptarem à reconfiguração do trabalho, como também a oferecer um produto que esteja em conformação com as exigências mais atuais do capital.

Todo esse processo traz diversas consequências para um professor universitário. Dos estudos e pesquisas elaborados por Mancebo (2004, 2006 e 2007) destaco alguns elementos centrais da reconfiguração e na intensificação/precarização do trabalho docente nas universidades públicas federais.

A precarização do trabalho docente, que podemos ver como regra quase que geral no setor privado, já aparece de forma clara até mesmo nas grandes universidades públicas como a UFF, onde se intensificaram nos últimos anos, as (sub)contratações temporárias de professores substitutos. Esse aumento

do trabalho precarizado nas IFEs se apresenta como resultado da progressiva diminuição dos recursos públicos destinados ao financiamento das universidades. O encolhimento orçamentário gera diversos efeitos prejudiciais, e um deles justamente é a não reposição do quadro de docentes de forma correta, ou seja, através de concursos públicos para o quadro efetivo, quer para o atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos, quer para a reposição paritária das vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e afastamento de docentes, conforme comprovamos anteriormente. Desta forma, a contratação de professores substitutos foi uma saída para as universidades manterem, mesmo que a título precário, seus quadros docentes, e que perversamente se tornou natural no dia a dia universitário.

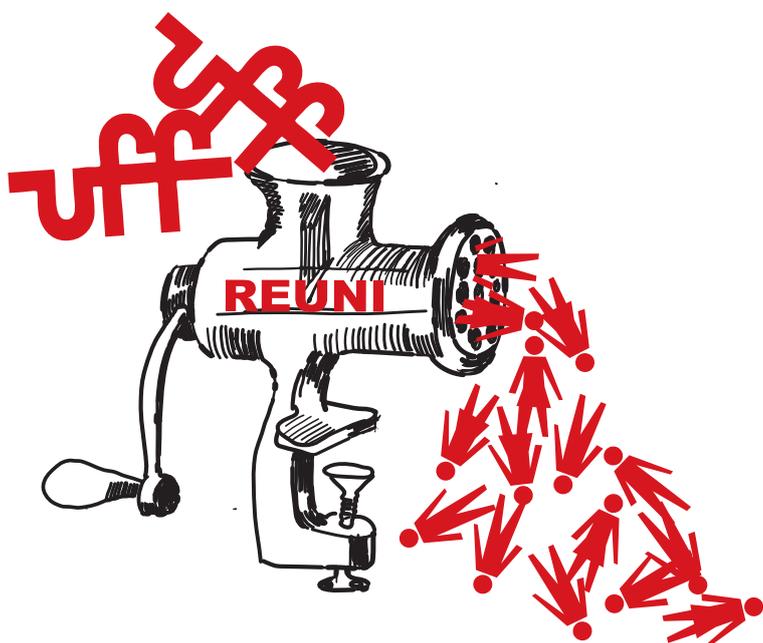
A intensificação do regime de trabalho dos docentes, que aumenta o sofrimento subjetivo, neutralizando a mobilização coletiva e aprofundando o individualismo, implicando em consequências desagradáveis para a convivência e a conduta dos trabalhadores das IFES.

A relação estabelecida com o tempo, relação na qual pode-se verificar não só uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. Essa dinâmica “não é nova e nem exclusiva ao trabalho docente”, porém tem se tornado bastante intensificada nos últimos anos.

O trabalho docente flexível e multifacetado, não cessa nem em época de greve e muito menos nas férias, gerando mudanças na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), ampliada com o auxílio das novas tecnologias. Pequenos períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para “botar as coisas em dia”, ou seja, preencher formulários, preparar projetos, escrever artigos, adquirir os livros que ainda não foram lidos e muitas vezes não conseguir lê-los. Além disso, responder *e-mails*, atender o celular que toca em casa a qualquer hora do dia, também faz parte dessa rotina que acompanha o professor. O professor fisicamente encontra-se em casa, mas o dia de trabalho continua, devido as inovações tecnológicas que possibilitam o entrelace entre o “mundo pessoal” e o “mundo profissional”.

Outro aspecto que pouco se aborda e que não é nada desprezível diz respeito ao profundo enxugamento do quadro de funcionários técnico-administrativos, que repassa novas atividades e responsabilidades ao cotidiano do professor. A sua responsabilidade ultrapassa a sala de aula e o desenvolvimento de sua pesquisa, e chega ao preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres e até à captação de recursos para viabilizar seus projetos de pesquisa.

A produção de textos, por exemplo, é um capítulo à parte em toda essa extensa gama de atividades docentes produtivistas. Nestes casos, os professores pesquisadores mais experientes, que gerenciam projetos de pesquisa de ponta, que duram frequentemente três ou quatro anos e seus dados só são analisados em sua plenitude no fim do período, passam a ter a necessidade de publicar vários artigos por ano, o que acaba desviando a atenção do pesquisador do projeto principal para poder desenvolver outros projetos menores. O caminho seguido é o da publicação conjunta com alunos e o “autoplágio”, onde o docente, a fim de cumprir os critérios estabelecidos pelas agências de fomento, com a exigência de um número cada vez mais absurdo de publicações, abre mão da originalidade de seus trabalhos para atender as metas impraticáveis.



A questão que nos salta aos olhos é o fato de redesenhar-se a instituição universitária sobre novas formas. Seria possível um projeto que pudesse reverter esse processo e dar novos rumos à Universidade com trabalho docente prazeroso e não regulado pelo produtivismo acadêmico e da intensificação do trabalho docente? As respostas para estas questões são desanimadoras e não se tem constituído, numa alternativa abordada de maneira maciça pelos docentes. Ainda são insuficientes as análises que problematizem articuladamente a concepção de Universidade que se vem desenhando, o cotidiano flexibilizado do trabalho docente. E até mesmo nas greves e outros movimentos de resistência, se verifica que há um sentimento generalizado de isolamento e de esfacelamento das relações no interior da Universidade, que são apontados como fatores determinantes para a pouca resistência aos projetos hegemônicos.

O que se vê na UFF em tempos de REUNI, nada mais é do que a expressão deste projeto burguês hegemônico, onde o docente tem o seu tempo de trabalho “sugado” ao máximo, sendo obrigado a assumir turmas que extrapolam sua carga horária semanal para conseguir dar conta do quadro de disciplinas oferecidas pelos departamentos de ensino, expondo-se a situações insalubres, em salas de aulas lotadas com quase 100 alunos, desenvolvendo atividades burocráticas que deveriam ser desenvolvidas por técnicos e tendo sua iniciativa de realizar projetos de pesquisa e extensão tolhida.

Como se não bastasse, ainda se veem pressionados por metas de avaliação da CAPES na pós-graduação, exigências de publicações, além de enfrentar um número bastante elevado de orientações em monografias, dissertações e teses, convivendo ainda com a necessidade de angariar recursos financeiros e materiais para suas unidades via projetos de pesquisa.

Além disso, o crescimento da modalidade de EAD tenta apresentar-nos a ideia de que o docente é peça dispensável no processo educativo, e que as novas TICs podem substituir o seu trabalho a um custo menor e alcançando uma base muito maior, massificando o ensino superior sem a qualidade que este requer, principalmente entre a classe trabalhadora.

## Considerações finais

O que se constata na UFF é um aumento indiscriminado no número de vagas discentes oferecidas (137,5% de 1995 a 2010), além de uma grande expansão no número de cursos de graduação (95,56% no mesmo período), principalmente nas unidades do interior. As vagas docentes em sua maioria foram destinadas aos polos universitários (das 517 vagas distribuídas para expansão, REUNI e UAB, 323 foram para unidades do interior), sendo destinadas às unidades de Niterói, uma parcela proporcionalmente bastante inferior (apenas 194!). O que se verifica é um crescimento no número de vagas discente bastante superior ao incremento no número de docentes, mesmo nos polos universitários, caracterizando a intensificação do trabalho docente na UFF, resultando num número cada vez maior de alunos em sala de aula, colaborando para a precarização do trabalho docente.

Não temos a pretensão de esgotarmos aqui as análises do REUNI na UFF, visto que se trata de um processo contínuo, que se encontra em andamento e a cada momento se revigora com novas legislações e novas diretrizes. No entanto, é importante que o movimento sindical e a representação estudantil mantenham-se resistentes ao forte processo de cooptação do governo federal. Com a sucessão de Lula da Silva pelo governo Dilma Rousseff, já nos deparamos com novas situações para a universidade pública brasileira. Os cortes nos gastos públicos para o ano de 2011 e 2012, e a proibição de novos concursos públicos e nomeações para o REUNI, significam um rompimento unilateral do acordo de metas assinado em 2007. Entretanto, as vagas discentes já foram disponibilizadas no Vestibular 2011 (aumento de 16,33% em relação a 2010) e precisarão ser honradas a custo de um “esforço dobrado dos professores da UFF”. Obras estão em andamento sem que o orçamento para sua conclusão esteja garantido, correndo o risco de nossos *campi* tornarem-se verdadeiros esqueletos inacabados.

Cerca de 148 vagas docentes previstas para o REUNI 2011 foram canceladas (das quais 85 seriam para os polos do interior) e em contrapartida o governo editou a MP 525 de 14/2/2011, que altera

a Lei 8.745/93 (posteriormente transformada na Lei 12.425 de 17/6/2011), criando a figura do professor temporário (professor substituto sem a necessidade de afastamentos ou vacâncias) e a Portaria MEC 196 de 24/2/2011, publicada no D.O.U. de 25/2/2011, liberando a contratação de professores temporários para as IFES “cumprirem sua demanda” para o REUNI no exercício 2011, entre as quais, 80 vagas foram destinadas à UFF e não foram preenchidas até o mês de junho de 2011. Outras 68 vagas de professores temporários foram liberadas em julho de 2011, através da Portaria MEC 925/2011, que também ainda encontram-se em fase final de contratações. Cabe ressaltar que estas contratações não serão em regime de dedicação exclusiva, além de não contemplar a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as atividades administrativas exercidas pelos docentes. A situação tende a piorar se levarmos em consideração que, o MEC ampliou o número de professores temporários para o ano de 2012, através das Portarias 03/2012, de 3/2/2012 e 166/2012 de 12/3/2012, totalizando 22 vagas para a UFF, sendo seis em regime de 40 horas semanais e 16 em regime de 20 horas semanais.

Além disso, foi baixado o Decreto 7.485 de 18/5/2011, que amplia as possibilidades de contratação de professores substitutos em todos os tipos de afastamentos obrigatórios dos professores efetivos.

A preocupação já parte inclusive dos reitores, que até então “endeusavam” o REUNI, e que através do Ofício 050/2011 da ANDIFES, de 2/2/2011, enviado ao MEC, manifestam a sua preocupação com 29 pontos específicos do REUNI (isso mesmo, 29!), entre os quais a “revisão do REUNI” e a “revisão da expansão” confirmam a fragilidade da política governamental.

Como resposta, a UFF recebeu apenas o Ofício 044 da SESu/MEC, de 21/3/2011, cobrando um suposto déficit de 1.757 vagas discentes para atingir a meta acordada pelo reitor. Tal cobrança, longe de ser questionada, foi apenas repassada às unidades da Universidade através do Memorando Circular 4/2011, da PROGRAD, de 9/6/2011, onde a própria administração central se contradiz. Ao mesmo tempo em que afirma que a UFF está recebendo docentes e

técnicos para atender ao REUNI, adiante reconhece que ao não cumprir as metas acordadas, estaria “sob pena de descontinuidade no repasse dos recursos financeiros e humanos, situação que já começou a acontecer, pela não liberação da totalidade das vagas docentes previstas para 2011 (na realidade, o governo federal não liberou nenhuma vaga docente REUNI para nomeação em 2011 nem em 2012).

Nossos estudos e pesquisas confirmam, portanto, as análises do movimento docente e do movimento estudantil: o REUNI vem, de fato, efetivando a intensificação e a precarização do trabalho docente nas universidades federais. A tarefa política que temos é, justamente, continuar os estudos e pesquisas que fundamentem as análises sobre o significado do referido programa para a educação superior brasileira e, particularmente, para o trabalhador docente em nosso país. **US**

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para La Educación Terciaria**. Washington D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2003.

BRASIL . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Gerais do REUNI** – agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Acordo de Metas do REUNI n. 44** – Universidade Federal Fluminense, Brasília, mar., 2008. Disponível em: <http://www.proppi.uff.br/sites/default/files/Acordo-metas.pdf> Acesso em jan. 2010.

GREGÓRIO, José Renato B. **Política de pessoal docente do governo Lula: uma análise do REUNI na UFF e seus desdobramentos**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói: UFF, 2011.

LIMA, Katia. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. In **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, n. 44, Brasília: julho de 2009. pp. 147-157.

MANCENO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, vol. 25 nº. 88 Especial Campinas, out. 2004.

\_\_\_\_\_. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: **Educar**, nº 28, pp. 37-53, Curitiba, Editora UFPR, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, nº 20 (1), pp.74-80, Rio de Janeiro, UERJ, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/UFF. (2002) **Projeto Pedagógico Institucional/PPI**. Disponível em: [http://www.proac.uff.br/index.php?searchword=PPI&option=com\\_search&Itemid](http://www.proac.uff.br/index.php?searchword=PPI&option=com_search&Itemid). Acesso em: jul. 2009.

\_\_\_\_\_. (2004). **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2003-2007**. Disponível em: <http://www.uff.br/pdi/>. Acesso em: jul. 2009.

\_\_\_\_\_. (2006) Pró-Reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão 2006**. Acesso em Dezembro 2009. Disponível em [http://www.uff.br/reuni/images/stories/arquivos/reuni/relatoriodegestao/Relatrio\\_de\\_Gesto\\_2006.pdf](http://www.uff.br/reuni/images/stories/arquivos/reuni/relatoriodegestao/Relatrio_de_Gesto_2006.pdf).

\_\_\_\_\_. (2007). **Projeto de adesão da UFF ao Programa REUNI**. Disponível em: <[http://www.proac.uff.br/index.php?option=com\\_search&Itemid=99999999&searchword=REUNI&submit=Pesquisar&searchphrase=any&ordering=newest](http://www.proac.uff.br/index.php?option=com_search&Itemid=99999999&searchword=REUNI&submit=Pesquisar&searchphrase=any&ordering=newest)>. Acesso em: 4 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. (2007) Pró-Reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão 2007**. Acesso em janeiro 2011. Disponível em <http://www.proplan.uff.br/relatorios-de-gestao.html>

\_\_\_\_\_. (2008) Pró-Reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão 2008**. Acesso em janeiro 2011. Disponível em <http://www.proplan.uff.br/relatorios-de-gestao.html>

\_\_\_\_\_. (2009) Pró-Reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão 2009**. Acesso em janeiro 2011. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/arquivos/uff/relatorio-gestao-uff-2009.pdf>

\_\_\_\_\_. (2010) Pró-Reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão 2010**. Acesso em março 2011. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/arquivos/uff/relatorios/relatorio-gestao-uff-2010.pdf>

\_\_\_\_\_. (2009). **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI 2008-2012**. Disponível em: [http://www.pdi.uff.br/images/images/PDI\\_no\\_EMEC\\_pos\\_Comissao\\_versao\\_30abr091.pdf](http://www.pdi.uff.br/images/images/PDI_no_EMEC_pos_Comissao_versao_30abr091.pdf). Acesso em: jul. 2009.

\_\_\_\_\_. (2010). **Caderno Técnico nº 1 do REUNI na UFF 2006-2010**. Núcleo de Comunicação Social da UFF RJ, jan. 2010.

# referências

# ***Estou doente profissionalmente:*** relato de experiência da APUFPR-SSind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente

*Fernanda da Conceição Zanin*

Assessoria psicológica da APUFPR-SSind.

E-mail: zaninfernanda@yahoo.com.br

*Joana Alice Ribeiro de Freitas*

Assessoria psicológica da APUFPR-SSind.

E-mail: jo\_freitas@yahoo.com.br

*Luis Allan Künzle*

Professor da Universidade Federal do Paraná

E-mail: kunzle@inf.ufpr.br

**Resumo:** Este artigo tem o intuito de relatar a intervenção da Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR-SSind.) – Seção Sindical do ANDES-SN –, no que se refere à saúde dos docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Propõe-se também a discutir e refletir a respeito da atuação do movimento sindical docente em questões de saúde da categoria. Para tanto, é apresentado um resgate teórico e histórico das condições de trabalho dos docentes, principalmente do ensino superior público, acompanhado da exposição de pesquisas que trataram do adoecimento e demais consequências deste trabalho. Em seguida, são relacionadas deliberações e encaminhamentos do ANDES-SN e a experiência da APUFPR na construção de pautas locais a partir das questões de saúde docente da UFPR, cuja prática teve início a partir de denúncias de Assédio Moral e de queixas referentes às condições de trabalho e adoecimento.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Adoecimento. Movimento e ação sindicais.

## **1. Introdução**

A atividade trabalho tem sido amplamente analisada por diversos autores no transcorrer da história. Em cada momento, tal análise deve ser empreendida levando-se em consideração as condições nas quais estão inseridos os atores sociais, visto que elas determinam sobremaneira as transformações que vimos ocorrer no trabalho.

A docência não é diferente e, portanto, não foge à necessidade de que se empreenda uma análise centrada historicamente. Segundo pesquisadores como Oliveira (2004), Bianchetti e Machado (2007) e Bosi (2007), as crises de acumulação do capital ocorridas na década de 1960, 1970 e 1990 foram marcos para uma série de reestruturações produtivas que refletiram no cotidiano dos docentes: as mudanças educacionais dos anos 1960 e 1970



visaram à adequação dos futuros trabalhadores ao sistema fordista com o intuito de diminuir desigualdade social e acumular capital. Em 1990, a Educação adapta-se às exigências do mercado de trabalho e volta-se à padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos, para baixar custos e controlar políticas implementadas.

Apesar dos protestos, das reivindicações e da revolta da comunidade acadêmica contra as reformas ocorridas a partir de 1990, a prevalência das leis do mercado de trabalho e a importação das teorias administrativas à Educação se deram, principalmente, de maneira impositiva através de programas governamentais como: criação de financiamento *per capita*, a exemplo do FUNDEF<sup>1</sup>; regularidade e ampliação dos exames nacionais, como SAEB, ENEM e ENC<sup>2</sup>; modificação e aumento das exigências das instituições de fomento e das próprias universidades pela produtividade científica exacerbada, com alto nível de controle, aos programas de pós-graduação; e implementação de apoio à reestruturação e expansão das universidades federais, como o REUNI<sup>3</sup>. (OLIVEIRA, 2004; LOPES,

2006; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; LEDA; MANCEBO, 2009; LACAZ, 2010)

Diante deste cenário, inúmeras foram e continuam sendo as implicações destas mudanças macroorganizacionais mencionadas no cotidiano docente. Estas consequências serão expostas a seguir e também articuladas à realidade que se mostra presente na vida e no discurso dos professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que procuraram a Associação dos Professores da UFPR (APUFPR-SSind<sup>4</sup>), seção sindical da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior - Sindicato Nacional (ANDES-SN). Pontua-se, que através do contato com estes docentes, pode-se levantar reflexões e discussões a respeito das intervenções sindicais que já foram realizadas referentes a este tema e as que poderiam ocorrer a partir de especificidades que se fazem presentes no cotidiano, a exemplo da atividade de trabalho na UFPR. Sob este viés, também será exposta a experiência da APUFPR e as medidas tomadas pela mesma ante o sofrimento, o adoecimento e a degradação de relações entre pares relacionados ao trabalho.

## 2. Resgate de pesquisas e teorias relacionadas ao trabalho docente no ensino superior público

Através de estudos realizados sobre a docência em instituições de educação superior pública, como os desenvolvidos por Oliveira (2004), Cruz e Lemos (2005), Lemos (2005), Bianchetti e Machado (2007), Bosi (2007), Avila (2010), Silva Jr. (2010), Mancebo (2011), Santana (2011), Silva e Carvalho (2011) e Borsoi (2012), pode-se apreender algumas implicações proporcionadas pelas políticas governamentais, a exemplo das citadas anteriormente, a saber:

- (a) expansão do ensino superior na esfera privada;
- (b) mercantilização do trabalho do professor do ensino superior público por meio de cursos pagos;
- (c) flexibilização e precarização do regime de trabalho do professor – evidenciadas principalmente pelo aumento da contratação de professores substitutos ou com regime de trabalho de 20 e 40 horas semanais sem dedicação exclusiva, com direitos trabalhistas reduzidos e restrição de atividade e de participação em pesquisa e extensão;
- (d) ampliação do número de vagas nas universidades e da proporção da relação aluno/professor;
- (e) abertura diminuta de novas vagas de professores nas instituições federais de ensino superior;
- (f) aumento do número de produções científicas e de projetos exigidos;
- (g) arrocho salarial;
- (h) excesso de trabalho burocrático; e
- (i) ocupação de cargos administrativos.

No transcorrer dos anos, em consequência das contínuas modificações e destas novas condições e organização do trabalho, pode-se notar que a médio prazo os docentes obtiveram outras alterações como:

- (i) incremento da extensão e da intensidade de trabalho e da carga horária deste – sobrecarregando-o com orientações de monografias, dissertações, teses, estágios profissionais e tarefas administrativas;
- (ii) precarização das condições físicas de trabalho – falta de laboratórios adequados, de salas de aula, de gabinetes, de ventilação e de internet;
- (iii) aumento da competitividade e do

individualismo, visto que se elevou o número de pesquisadores sem aumento proporcional dos recursos financeiros para desenvolvimento de pesquisas;

(iv) perda de autonomia e de espaço de criação, devido à fragmentação e à racionalização do trabalho; e

(v) comprometimento da qualidade das produções acadêmicas (CRUZ; LEMOS, 2005; LEMOS, 2005; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; BOSI, 2007; EMILIANO, 2008; LEDA; MANCEBO, 2009; LIMA, 2011; MANCEBO, 2011; SANTANA, 2011; SILVA; CARVALHO, 2011; BORSOI, 2012). Em estudo feito com professores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Lima e Lima Filho (2009) empreendem análise que relaciona, em semelhança ao que se observa anteriormente, modificações no processo de trabalho docente com as condições macroeconômicas e, por fim, com o adoecimento da categoria. Ademais, ocorreram interferências na vida pessoal e na saúde destes professores, como se nota pelo pouco tempo que estes destinam ao lazer, ao convívio com familiares e amigos e aos cuidados médicos e pelo aumento de casos de adoecimento – citam-se, por exemplo, disfunções no sistema vocal, cardiovascular, respiratório e gastrointestinal, alterações de humor, síndrome de Burnout, transtorno de pânico e episódios de depressão e de melancolia, estresse, esquecimento, insônia, entre outros (CONTAIFER *et al.*, 2003; CRUZ; LEMOS, 2005; LEMOS, 2005; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; EMILIANO, 2008; LANDINI, 2008; SERVILHA; PEREIRA, 2008; LIMA E LIMA FILHO, 2009; LEITE, 2011; SANTANA, 2011; BORSOI, 2012). Neste sentido, observa-se, com cada vez mais frequência, o que Araújo e outros (2005) relatam como mal-estar docente, expressão criada por Esteves (1999), que designa o desgaste biopsíquico do educador relacionado aos problemas evidenciados pelos professores em seu ambiente de trabalho. Esta pesquisa foi realizada com docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana e evidencia que o adoecimento vivenciado por essa categoria contempla principalmente doenças como hipertensão arterial, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse e câncer, entre outras, que são relacionadas pelos

pesquisadores como sendo causadas pelas condições de trabalho na Universidade estudada.

Dos elementos anteriormente elencados, merecem atenção especial, a título de exemplo da realidade vivida pelos docentes, a cobrança por maior produtividade ratificada pelos órgãos de fomento à produção científica, que intensifica a jornada de trabalho dos professores (BOSI, 2007; LIMA, 2011; MANCEBO, 2011; BORSOI, 2012), além de classificá-los de acordo com o número de ‘produtos’ por estes finalizados, independente da qualidade dos resultados finais. Cria-se, assim, a qualificação e posterior separação entre “produtivos” e “improdutivos”: aos primeiros, destinam-se a glória de pertencerem aos programas de pós-graduação, os financiamentos por meio de editais e a ‘honra’ da sobrecarga de trabalho, enquanto que aos últimos, reservam-se o ostracismo e o rótulo da incompetência.

O adensamento e a intensificação do trabalho são traduzidos em números que estruturam as diversas avaliações ditas institucionais. [...] a produção docente também tem sido espartilhada, mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos. [...] Nesse “vale quanto pesa”, o próprio docente é “valorizado” pela inserção na pós-graduação, pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa”, que consegue por méritos próprios. De fato, a inclusão neste sistema opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma “elite” definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no escore da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares (BOSI, 2007, pp. 1515-6).

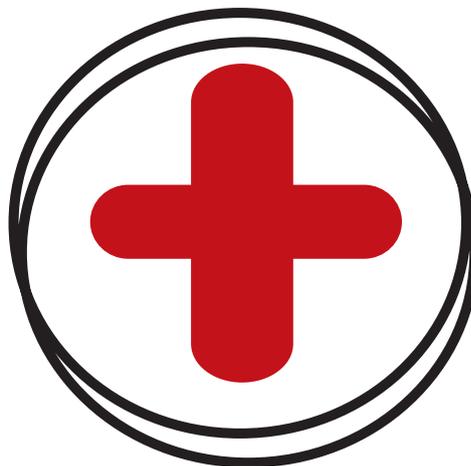
A discussão citada levanta ainda outro ponto que merece atenção. Frente ao cenário atual no qual a estrutura das universidades públicas encontra-se sucateada e os financiamentos são concedidos aos profissionais mais produtivos, o docente se vê diante da necessidade de garantir, ele próprio, suas condições de trabalho numa combinação de três elementos, conforme destaca Bosi (2007), a saber:

competição, empreendedorismo e voluntarismo. A falta de condições mínimas de trabalho para a docência faz com que os professores tenham que garanti-las por meio de financiamentos externos às universidades, transformando o perfil exigido para o trabalho acadêmico. O professor se torna um empreendedor de si, de forma que seus projetos devem ter o perfil desejado pelas instituições de fomento. O empreendedorismo também invade as universidades públicas por meio dos cursos de especialização pagos, vendas de serviços via fundações e flexibilização do regime de dedicação exclusiva.

Nesta via, o trabalho docente, concebido como extensão universitária, é mercantilizado. O resultado dessas intervenções tende a tornar esses docentes e as universidades cada vez mais dependentes dessas práticas, convertendo-os, muitas vezes voluntariamente, em captadores de recursos extraorçamentários. (BOSI, 2007, p. 1515)

Como não há recursos para todos, a competição torna-se a regra para os docentes que desejam condições dignas de trabalho e até mesmo serem bem-sucedidos, naturaliza-se a rivalidade entre pares, que experimentam a perda da noção de coletividade em seu contexto de trabalho.

Diante do cenário delineado, não raramente resta ao professor um ambiente de trabalho precarizado, com relações pessoais degradadas e uma atividade fragmentada e sem sentido, acompanhado de um sentimento de insegurança, desmotivação e insatisfação, frente à perda de identidade profissional,



desqualificação e desvalorização (OLIVEIRA, 2004; CRUZ; LEMOS, 2005; SILVA; CARVALHO, 2011). O trabalho deixa de ter o seu papel estruturante para o indivíduo para se tornar fonte de sofrimento e de adoecimento (DEJOURS *et al.*, 1994).

“Estou doente profissionalmente.” Esta frase é citada por uma docente de instituição de ensino superior pública, frente ao sofrimento e ao adoecimento que lhe acometera, ambos relacionados à organização e às condições de trabalho vivenciadas. O que essa frase não revela, entretanto, é a falta de amparo por parte dos colegas de trabalho, vivenciada por um sem-número de profissionais dedicados à educação. De tal forma que os docentes vivenciam na atualidade as patologias da solidão – termo empregado por Christophe Dejours (2011) para mencionar patologias relacionadas ao trabalho advindas da desestruturação dos coletivos de trabalho e da falta de solidariedade desencadeadas pelo contexto produtivo atual, permeado pela competitividade e pelo individualismo.

Observa-se, entretanto, que embora existam diversas pesquisas que tratem da precarização do trabalho e do adoecimento docente – conforme se percebe do levantamento de pesquisas empreendido anteriormente – estas focaram-se nas condições e organização do trabalho e em suas relações com o adoecimento docente, muitas delas em virtude de mudanças macroeconômicas. Não foram localizadas, entretanto, pesquisas que tratem das relações interpessoais estabelecidas entre docentes, da degradação dos vínculos entre estes e de fenômenos de violência advindas desta relação<sup>5</sup>.

### 3. Resoluções do ANDES-SN em saúde docente e experiência da APUFPR

A discussão sobre adoecimento docente é recente no ANDES-SN. A temática “saúde docente” aparece apenas como encaminhamento congressual em 2002, ainda no âmbito das mesas de negociações sobre Assistência à Saúde do Sistema Único de Saúde, solicitando às Seções Sindicais a realização de debates, estudos e levantamentos (ANDES-SN, 2002).

Aparentemente, estas resoluções poucos avanços trouxeram, uma vez que este tema não está presente nos encaminhamentos do Congresso de 2003 (ANDES-SN, 2003), tendo retornado somente em 2004, no Plano Geral de Lutas, já apontando a necessidade da construção de pautas específicas que articulem condições de trabalho e atenção à saúde (ANDES-SN, 2004). Apenas no Congresso de 2007 (ANDES-SN, 2007), de Campina Grande, na Paraíba, são reencontradas referências à saúde docente, mas como resultado dos encaminhamentos do Seminário de Políticas de Ciência e Tecnologia e Condições de Trabalho Docente, realizado em 2006, pela APUFPR (ANDES-SN, 2007, p. 331). Pela primeira vez faz-se referência à deterioração das relações de trabalho e ao assédio moral. A menção ao assédio retorna ao Congresso de 2008, não em termos de deliberação ou encaminhamento, mas como reflexão presente na Carta de Goiânia (ANDES-SN, 2008). No Congresso de Pelotas, em 2009, está presente no texto de apoio das Políticas Sociais, em Ciência e Tecnologia, uma referência à sobrecarga de trabalho gerada pela busca de produtividade na produção científica (ANDES-SN, 2009a). Neste mesmo Congresso, o Plano de Lutas do Setor das Estaduais apresenta a denúncia das consequências patogênicas do estresse, causada pela precarização e superexploração do trabalho docente. É apenas no Congresso de Belém, em 2010, que a temática do adoecimento docente passa a ter caráter central na pauta de lutas do Sindicato, tendo sido discutida em todos os setores (federais, estaduais e privadas) (ANDES-SN, 2010). Este novo posicionamento deve-se, em grande parte, à realização do 1º Encontro sobre Saúde do Trabalhador, realizado pelo ANDES-SN, em São Paulo, em 2009 (ANDES-SN, 2009b). Pela primeira vez, teve-se um conjunto consistente e completo de ações, a serem realizadas pelo Sindicato Nacional e pelas Seções Sindicais, com o objetivo de fazer com que o Sindicato se aproprie da produção acadêmica sobre a temática do adoecimento dos trabalhadores da educação. Em 2010, foi realizado o 2º Encontro (ANDES-SN, 2010a) e dele resultaram, como encaminhamentos ao 30º Congresso, realizado em Uberlândia (ANDES-SN, 2010b), dois importantes itens da pauta específica das Instituições Federais

de Ensino Superior (IFES). O primeiro consiste no combate ao assédio moral, considerado como um dos principais responsáveis pelo crescimento das doenças físicas e psíquicas entre os docentes. O segundo encaminhamento, pela primeira vez abordado pelo Sindicato, refere-se ao controle dos fatores determinantes das condições de insalubridade e periculosidade, considerados também como potenciais no risco à saúde dos docentes. No Congresso de 2012, realizado em Manaus, foram deliberados encaminhamentos a partir do Texto de Resolução, proposto pela APUFPR. Um destes refere-se à produção de estudo-piloto sobre as questões de saúde do professor, para subsidiar estratégias de ação. Foi proposta também a realização de um diagnóstico da situação de adoecimento de docentes das IES no Brasil. Além disso, as questões de saúde deveriam ser contempladas na pauta local e culminar em novos elementos a serem articulados na pauta nacional do ANDES-SN. É sugerido também que ações à saúde dos trabalhadores das IES sejam realizadas em conjunto com os sindicatos dos técnicos administrativos e profissionais da área da saúde da instituição de ensino. Finalmente, foi aprovada a realização do IV Encontro Nacional do ANDES-SN sobre saúde do trabalhador (ANDES-SN, 2012).

A partir deste histórico é possível observar que a questão da saúde docente tem ocupado um espaço cada vez mais central nas preocupações sindicais. Esta questão tem sido focada nas condições de trabalho e, neste sentido, o ANDES-SN, através da ação dos Grupos de Trabalho, sobretudo o GTPE, o GTSS/A e o GTC&T<sup>6</sup>, aprofundou os estudos sobre a degradação dessas condições, causadas pelos diversos programas governamentais que ampliaram o acesso à educação superior (por exemplo, o REUNI), pela consolidação do modelo produtivista e competitivo da CAPES para os programas de pós-graduação, pela falta de servidores técnico-administrativos qualificados, que geram sobrecarga de trabalho administrativo-burocrático nos docentes, além de outras consequências. Evidentemente, este novo modelo de universidade, produtivista e mercantilizada, conduzido pelas políticas governamentais, teria repercussão sobre a saúde dos trabalhadores. Se do ponto de vista nacional, entretanto, este debate tem

se intensificado, por outro lado, do ponto de vista das seções sindicais, pouco se tem avançado em termos da identificação das causas e consequências locais. A maior parte delas não responde às solicitações feitas pelos grupos de trabalho. Talvez a principal razão esteja associada ao fato de haver-se produzido eventos visando à acumulação de conhecimentos sobre esta temática, sem ainda que as seções sindicais tenham sido instrumentalizadas na construção de ações focadas em sua realidade específica.

A realidade vivenciada pela APUFPR não se distingue dos pontos levantados até o momento, uma vez que houve transformação de trabalho e apresentaram-se consequências prejudiciais ao docente, como apontado pelas pesquisas referidas. Havia ainda um despreparo por parte da Associação quanto à realidade de adoecimento e degradação de relações de trabalho que estavam sendo trazidas

Evidentemente, este novo modelo de universidade, produtivista e mercantilizada, conduzido pelas políticas governamentais, teria repercussão sobre a saúde dos trabalhadores.

à tona pelos docentes associados. Desta forma, foi necessário que a representação sindical repensasse sua prática e atenção às reivindicações e queixas referentes ao trabalho docente.

### 3.1 Iniciativas tomadas pela APUFPR

As iniciativas da APUFPR foram em decorrência de constantes denúncias de assédio moral e de frequentes queixas dos professores referentes às condições de trabalho e adoecimento pelos quais estavam sendo acometidos. Tais denúncias e queixas foram inicialmente acolhidas por diretores da APUFPR ou por atendimentos efetuados pela assessoria jurídica da mesma.

A maioria dos professores nestes atendimentos iniciais buscou a APUFPR com o objetivo de uma intervenção jurídica, que servisse como forma de punir os responsáveis pelos seus problemas e

cessar os acontecimentos, vistos como prejudiciais à sua saúde e ao desenvolvimento de seu trabalho. Todavia, advogados e diretores se deram conta de que, em alguns casos, não seria possível ou necessária uma atuação legal, uma vez que nenhuma ou pouca intervenção administrativa interna na Universidade havia sido realizada. Por isso, foi proposta uma agenda mensal de trabalho com a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFPR (PROGEPE/UFPR), para dar visibilidade a tal situação, bem como tratar politicamente dos casos emergenciais. Além disso, a recorrência e a semelhança entre as demandas mostravam a necessidade de uma intervenção política e também administrativa mais ampla, não sendo suficiente o trabalho com os dirigentes da Instituição, mas também com aqueles que cotidianamente lidam com tais situações dentro da Universidade. Compreendia-se que o acolhimento na seção sindical era concebido pelos docentes como único meio de denunciar e tentar acabar com o sofrimento. Percebia-se também que estes professores estavam fragilizados e adoecidos, apesar dessas situações aparecerem de forma marginal às denúncias. Tais

especificidades criavam dificuldades aos diretores e aos advogados para lidar com os problemas que não eram concernentes a sua área de atuação profissional. Apesar da dificuldade, foram iniciadas discussões para problematizar as situações apresentadas e ensejar possíveis alternativas de atuação por parte da entidade representativa.

Neste sentido, duas ações mostraram-se necessárias: no curto prazo, o acolhimento por uma assessoria psicológica, com atuação em Psicologia do Trabalho, dos docentes que apresentavam questões de saúde relacionadas ao trabalho; no longo prazo, a criação de um instrumento capaz de identificar possíveis causas de adoecimento, assim como localizá-las, espacial e temporalmente, de modo a embasar ações políticas que corrigissem situações e/ou locais geradores de adoecimento.

### 3.1.1 Fórum de Saúde do Trabalhador da UFPR

Para ampliar a compreensão das condições de saúde na UFPR, viu-se a necessidade de se estabelecer o diálogo entre a APUFPR e o Sindicato dos Servidores Técnico-Administrativos da UFPR (SINDITEST). Conhecia-se a iniciativa desta entidade no acolhimento dos técnicos adoecidos, espaço no qual haviam identificado queixas e denúncias semelhantes aos encontrados na Associação. Deste modo, foi possível constatar que os problemas não estavam circunscritos à categoria docente, mas sim que correspondiam a um contexto mais amplo – no caso, à dinâmica de funcionamento, às condições e à organização do trabalho da instituição. Por conseguinte, estes demandavam discussões e intervenções em conjunto. Ainda com esse objetivo, convidou-se para essa discussão os profissionais da UFPR, responsáveis pelas questões de saúde dos servidores, partindo do pressuposto de que, embora a atuação política seja de responsabilidade das entidades representativas, a Universidade tem o papel de assumir a existência de problemas de saúde e de agir frente aos mesmos. Neste sentido, foram realizadas reuniões periódicas de uma comissão tripartite: entidades sindicais de técnicos e docentes e profissionais que realizam o trabalho nessa área dentro da Instituição.



Estas discussões culminaram com a criação do Fórum de Saúde do Trabalhador da UFPR, envolvendo formalmente a APUFPR (Diretoria e Assessoria Psicológica), o SINDITEST e a PROGEPE/UFPR<sup>7</sup>. Participam também do Fórum docentes do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC), laboratório vinculado ao Setor de Saúde da UFPR, cujos integrantes são docentes que militam junto à APUFPR. A concepção inicial do Fórum foi compreender os casos, estabelecer discussões referentes aos mesmos e promover as intervenções necessárias para sua resolução. Evidentemente, não possuindo caráter oficial, este espaço limita-se à troca de ideias e experiências e a deliberações consensuais. Ele sofre também com possíveis mudanças de direção política nos sindicatos e com a resistência na troca de informações por parte de servidores com cargo de confiança na instituição. De qualquer maneira, os debates do Fórum permitiram tomar conhecimento de componentes do processo administrativo, associados à saúde do servidor, como, por exemplo, as poucas estatísticas oficiais de adoecimento, as diferenças de comportamento entre docentes e técnico-administrativos com relação à notificação de afastamento por adoecimento e de acidente de trabalho, os procedimentos administrativos a serem seguidos pelos servidores adoecidos, as dificuldades internas na UFPR para notificar e proteger caso de assédio moral, as restrições normativas que, muitas vezes, dificultam ou impedem que os profissionais da área de saúde atuem conforme sua avaliação clínica, a ausência do termo assédio moral no código de conduta do servidor público federal, repercutindo em dificuldades com a comissão de ética da Instituição.

A importância do Fórum para as entidades sindicais está no estabelecimento de um espaço de troca de experiências e de discussão com o corpo técnico da Universidade, que atua nas questões de saúde. Por outro lado, esse mesmo corpo técnico, através do Fórum, tem a oportunidade de legitimar suas ações e apresentar os limites que a normatização legal impõe ao seu trabalho, que muitas vezes é por eles criticada. Neste sentido, as ações do Fórum, alavancadas pelas entidades sindicais, podem modificar situações e normativas que o corpo técnico teria poucas possibilidades de fazê-lo.

### 3.1.2 Assessoria psicológica da APUFPR

As atividades do Fórum permitiram dar início a uma discussão no nível da dimensão institucional; no entanto, também revelou a necessidade e a possibilidade de lançar um olhar para cada caso em particular. Esta escuta individual não somente permitiria encaminhamentos específicos a cada trabalhador, mas também possibilitaria o conhecimento aprofundado das experiências descritas, assim como a análise posterior das semelhanças entre as situações relatadas, de modo a estudar a dinâmica de funcionamento da instituição e sua possível relação com os adoecimentos.

Tendo tal compreensão e havendo tais especificidades do trabalho a ser realizado, decidiu-se pela Psicologia do Trabalho, que poderia colaborar na execução deste propósito. A inserção da Psicologia deu-se através da elaboração de um diagnóstico institucional<sup>8</sup> da APUFPR, tendo como uma das propostas conhecer o contexto e as condições de

As atividades do Fórum permitiram dar início a uma discussão no nível da dimensão institucional; no entanto, também revelou a necessidade e a possibilidade de lançar um olhar para cada caso em particular.

trabalho aos quais estão submetidos os docentes da Universidade e compreender a dinâmica de adoecimento e de casos de violência, como o assédio moral, dos trabalhadores que se apresentavam à APUFPR – desde já reconhecendo as possibilidades de adoecimento e de assédio moral por intermédio da organização do trabalho<sup>9</sup>.

Concomitantemente a esta atividade, iniciaram-se as escutas individuais. Para tanto, foi estabelecido entre a direção e as assessorias, jurídica e psicológica, um novo fluxo de atendimento que inserisse a Psicologia de duas formas:

- (a) acolhimento individual e exclusivo da Psicologia; e
- (b) realização do atendimento em conjunto com a Assessoria Jurídica. Tanto uma quanto a outra forma de atendimento versam sobre assuntos que

envolvam saúde e trabalho. Para nortear os casos acolhidos faz-se uso de uma ficha de atendimento, elaborada pelas psicólogas, que contempla dados pessoais, profissionais e relativos à saúde. Além disso, o acolhimento incentiva o docente a falar de sua rotina de trabalho, das relações estabelecidas neste, das condições de trabalho oferecidas a ele, da organização de trabalho ao qual está submetido e do seu estado de saúde.

De acordo com a especificidade de cada atendimento são feitos os devidos encaminhamentos: (i) à assessoria jurídica, nos casos em que seja necessário procedimento administrativo dentro da Universidade ou mesmo proposição de ação judicial; (ii) à diretoria, principalmente no que diz respeito à necessidade de intervenção e posicionamento políticos; (iii) à junta médica da UFPR; e (iv) a demais profissionais da área da saúde nas situações de demanda por atendimento de psicólogo-clínico, por exemplo.

Em momento posterior ao atendimento, promovem-se discussões dos casos entre as assessorias e a diretoria da APUFPR: nesta proposta, as assessorias dão pareceres técnicos a cada caso, enquanto a diretoria se posiciona a respeito dos mesmos e estipula ou autoriza os encaminhamentos por parte da Associação. Essa troca entre as três frentes de atuação permite subsidiar medidas políticas, legais e relacionadas ao bem-estar no ambiente de trabalho.

### 3.1.3 Dados coletados a partir dos casos atendidos<sup>10</sup>

A maioria dos docentes atendidos apresenta denúncias de assédio moral, acompanhadas por descrições de condições degradantes de trabalho e relatos de deterioração de seu estado físico e mental. Através dos relatos percebeu-se que esses professores formavam um quadro peculiar entre eles, com características comuns, embora tivessem diferentes profissões e idades e trabalhassem em distintos setores, com diferentes regimes de trabalho.

Entre as características destes, aponta-se o fato de os docentes terem ingressado entre 2 e 10 anos na UFPR e da maioria ter iniciado a carreira em ensino superior a partir da entrada nesta Universidade. Também se pode notar que os

mesmos apresentavam carga horária elevada, com prevalência de 14 horas semanais em sala de aula. Apesar do perfil destes profissionais, observou-se que os mesmos apresentavam-se à UFPR como profissionais inovadores e criativos, cujas atitudes e pensamentos demonstravam sua disposição para contribuir ao desenvolvimento da instituição e de sua carreira. Destaca-se também que tais professores se sobressaíam de modo geral por suas titulações e financiamentos que obtinham. Fatos que, juntamente com os demais já apontados, colaboravam para a apresentação frequente de projetos, pesquisas e parcerias por parte destes. Entretanto, a grande maioria de tais ideias era rechaçada por chefias e colegas de trabalho.

Realça-se que o impedimento ou a dificuldade em realizar algo novo na instituição parece fazer parte de todo início de carreira da maioria dos docentes que ingressam na UFPR e almejam a inovação. No entanto, os professores atendidos persistiram na mudança, fato que parece ter sido entendido pela instituição como enfrentamento à lógica de funcionamento da mesma, o que, por sua vez, gerou ideia de confronto para com seus pares, detentores de poder na UFPR e, por consequência, o aumento da frequência e a continuidade de situações de perseguição, discriminação e exclusão denunciadas pelos professores.

Além da postura profissional, os professores tiveram como semelhança as medidas tomadas pela UFPR frente às situações enfrentadas pelos mesmos: os docentes constantemente passaram por longos processos burocráticos, acompanhados por frequentes faltas de comunicação a respeito do andamento desses, a exemplo dos entraves ocorridos durante o estágio probatório dos mesmos professores. Sabe-se que o processo burocrático faz parte das atividades da Universidade. No entanto, o posicionamento diverso, o enfrentamento e o confronto anterior, parecem causar disfunção da burocracia. Com essa atitude, a Universidade parece querer mostrar o seu descaso a eles, quase como uma punição. Isto se confirma quando, nas denúncias de violência moral, estas são encaminhadas pelos dirigentes à Comissão de Ética da UFPR, que, além de não possuir competência para analisar e julgar casos

como estes, não é constituída de forma democrática, sendo completamente indicada pela administração da Universidade. Frente a essa situação, muitas vezes é necessário que o docente tente por si mesmo agilizar os seus processos ou recorrer à entidade que lhe representa enquanto classe. Destaca-se que todos os docentes atendidos também apresentavam quadros de descompensações físicas e psíquicas, desencadeados ou agravados após as situações geradas dentro dos seus ambientes de trabalho, ainda que estes não admitissem tal estado degradante.

#### 4. Construção política a partir das ações de intervenção local

Do ponto de vista sindical, este conjunto de ações de intervenção em âmbito local gera diferentes elementos políticos, que devem ser articulados nas dimensões local e nacional. É neste ponto das questões locais que reside a principal dificuldade para que o ANDES-SN, em caráter amplo, e as Seções Sindicais, em caráter específico, atuem efetivamente para garantir a saúde docente, lutando contra as causas de sofrimento no trabalho. A experiência, da APUFPR, tem mostrado que esta questão não pode restringir-se à esfera das lutas de caráter nacional. Há um conjunto de especificidades que estão ligadas às condições locais, às formas através das quais se manifestam as políticas governamentais no espaço do cotidiano do docente. Cada universidade possui um regramento próprio, uma estrutura administrativa e organizativa historicamente construída, assim como estruturas particulares de poder, que implicam necessariamente na imposição de condições de trabalho que são próprias de cada instituição. Além disso, estas particularidades geram relação no trabalho que muitas vezes são a causa de conflitos e violências, incluindo-se nestas o assédio moral.

Desta forma, por exemplo, a busca pelas causas de adoecimento impõe às seções sindicais novas formas de atuação junto aos docentes, para tentar uma solução para seus problemas. É preciso superar a categorização superficial de assistencialismo ao acolhimento de demandas individuais, assim como sinaliza Barros de Barros e outros (2005). A seção sindical deve ser capaz de acolher o docente e dar encaminhamento, dentro da capacidade e da competência sindical, à sua demanda individual, buscando, a curto prazo, interromper as condições que causam adoecimento. O conjunto de atendimentos, individuais ou coletivos, permitirá à seção sindical compreender o processo de adoecimento e identificar seus possíveis elementos geradores. Isto possibilitará categorizá-los ou classificá-los de diferentes formas, seja por condições de trabalho, relações no trabalho, localização geográfica e temporal etc. A partir disto, a seção sindical será capaz de construir pautas locais e propor pautas nacionais referentes à saúde do trabalhador docente.

Neste sentido, a experiência da APUFPR expõe uma realidade complexa, na qual o adoecimento é decorrência tanto das políticas governamentais quanto da forma como a Universidade Federal do Paraná implementou essas políticas. As diferentes demandas mostraram docentes sobrecarregados com horas-aula letivas presenciais, que ultrapassavam a média existente na maior parte dos setores e departamentos da UFPR. Foi possível identificar um grupo de docentes adoecidos em um determinado *campus* da universidade que estava há mais de 5 anos sem avaliação de estágio probatório. Situações de atraso de vários meses nos pedidos de progressão geravam perdas salariais à categoria docente da UFPR como um todo. Além destes, um dos elementos colaboradores para a particularidade da aplicação das políticas na UFPR se trata da relação de poder, na qual as divergências de ideias são causadoras de



perseguição, discriminação e exclusão, por parte de outros docentes que controlam ou fazem parte dos diferentes grupos de poder que estão presentes na Universidade. Estas e outras situações devem ser tratadas politicamente pela seção sindical e transformadas em pautas políticas. É fundamental que estas pautas sejam apropriadas pela comunidade universitária, uma vez que a conquista de sua resolução somente será efetivada pela ação da comunidade organizada. Além disso, essas pautas podem ter dimensão tanto local quanto nacional. Compreende-se como pautas locais aquelas cuja resolução, mesmo em caráter temporário, depende de intervenção nos limites da própria universidade, modificando sua estrutura ou suas normas operativas. Neste caso, uma etapa importante do processo de conquista de soluções consiste em acionar os conselhos superiores, dentro do processo democrático da universidade, através de propostas normativas. A aprovação dessas propostas dependerá fortemente da mobilização e da pressão realizadas pela comunidade acadêmica. As pautas de dimensão nacional, por sua vez, precisam ser fundamentadas e propostas para deliberação nas instâncias e eventos do sindicato nacional, através de grupos de trabalho e congressos.

Há demandas que podem implicar procedimentos que envolvam instâncias nas quais participem os demais segmentos da universidade, para seu encaminhamento. Por exemplo, nas questões referentes à insalubridade e periculosidade, já trazidas à APUFPR por vários docentes em demandas à Assessoria Jurídica, constatou-se que estas eram também importantes para a categoria dos servidores técnico-administrativos. Esta temática passou então a ser tratada pelo Fórum de Saúde do Trabalhador, que identificou como principal problema a aplicação da Orientação Normativa nº 2 (ON2) da Secretaria de Recursos Humanos do MPOG. Para a APUFPR, este tema implica ações locais e nacionais. Localmente, por meio do Fórum, trabalhou-se pela geração de uma normativa, substitutiva à ON2, a ser aprovada no Conselho Superior da UFPR, que estabeleça procedimentos que corrijam as ilegalidades e inadequações desta ao ambiente acadêmico. Em nível nacional, foi proposto um Texto de Resolução no Congresso do ANDES-SN rejeitando a ON2 e

exigindo do governo a sua substituição por uma nova normativa que atenda às demandas da comunidade universitária. Nesta questão, para a APUFPR, o pagamento de adicional de insalubridade ou de periculosidade, ainda que fundamental nos ambientes e funções nos quais é impossível retirar todo o risco ao trabalhador, impõe que todos esses ambientes de risco sejam vistoriados e que seja estabelecido um cronograma de trabalho que elimine, quando possível, todos os riscos. Para isto, a seção sindical deve ser capaz de acompanhar todo o processo de geração de laudos técnicos, assim como intervir nos prazos e na solução dos problemas.

Além dos fatores de adoecimento exemplificados, há outros que não podem ser classificados especificamente como fruto das condições de trabalho (precarizadas, sobrecarregadas), mas sim de relações no trabalho em um ambiente cada vez mais competitivo e individualista. Situações de violência, como o assédio moral têm sido mais frequentes na universidade pública. O Sindicato Nacional tem acúmulo na análise da deterioração das condições de trabalho, mas o mesmo não ocorre quanto aos problemas decorrentes da degradação nas relações no trabalho. Neste sentido, através dos atendimentos realizados pela Assessoria Psicológica, foi possível identificar determinadas situações de assédio que têm se tornado frequentes nas universidades, nas quais, frente às divergências, os conflitos são decididos em favor da manutenção dos grupos de poder, que resistem a qualquer tentativa de modificação do *'status quo'* vigente. Percebe-se que tais grupos são fortalecidos ou criados através da política de troca de favores, do desrespeito às regras da universidade para benefício próprio e se mantêm por meio da impunidade em alguns momentos e do descaso em outros.

A Assessoria Psicológica tem papel fundamental no atendimento destes casos, nos quais o indivíduo é acolhido, recebe indicações para tratar de seu adoecimento e passa a ser acompanhado pela assessoria. Todos os casos, respeitado o sigilo profissional, são discutidos em reuniões periódicas, nas quais participam a Diretoria Sindical e a Assessoria Jurídica. Este trabalho conjunto de análise visa buscar soluções para os casos identificados, que podem gerar procedimentos judiciais, coletivos ou

até mesmo individuais, e que implicam geralmente na atualização da pauta de lutas, local e nacional. Este estabelecimento de pautas não pode ser o objetivo único do acolhimento; acolher implica buscar, com o docente, tanto um encaminhamento para suas demandas, que o levaram para uma situação de adoecimento, quanto seu envolvimento nas lutas sindicais e políticas, na esfera local e nas lutas gerais da classe trabalhadora, que corrijam as causas estruturais que geram a degradação do trabalho. Um efeito a ser destacado destas ações consiste na mudança da percepção do docente em relação ao trabalho da seção sindical. Esta se aproxima do cotidiano docente e estabelece pautas de luta, que vinculam os problemas deste cotidiano com as grandes lutas nacionais do sindicato.

## 5. Conclusões

O presente trabalho buscou sintetizar a intervenção da APUFPR-SSIND em saúde docente. O ponto de partida para esta intervenção foi motivado por duas situações que se apresentaram de forma concomitante no cotidiano da Seção Sindical: um número cada vez maior de docentes passou a procurar ajuda, jurídica e/ou política, e diversas novas questões relacionadas à saúde passaram a fazer parte da agenda do Sindicato, como, por exemplo, a necessidade de intervenção em ambientes insalubres ou perigosos.

As demandas dos docentes, assim como as questões de saúde, apresentaram-se com características muito diversas entre si, o que implicava para a Seção Sindical diferentes formas de atuação. Duas estratégias foram estruturadas, com o objetivo de compreender esta diversidade de situações de adoecimento e de construir formas de atuação. A primeira consistiu na criação do Fórum de Saúde do Trabalhador da UFPR, com o intento de trocar experiências e construir propostas de forma coletiva, envolvendo os diferentes atores da Universidade, sindicais e institucionais, que atuam com a temática da saúde do trabalhador. A segunda foi a contratação de assessoria psicológica, para acolher de forma profissional os docentes, interagir com estes nos seus ambientes de trabalho e fazer a interlocução com a direção sindical. Entretanto,

o simples estabelecimento dessas duas estratégias, de forma isolada, não permite a construção de uma política de saúde para a seção sindical. É fundamental a estruturação de um espaço de discussão e análise no qual todas as demandas sejam avaliadas e os fatores geradores de degradação das condições e relações de trabalho sejam identificados. É neste espaço, envolvendo as assessorias, militantes e diretoria sindical, que são acordadas as ações a serem encaminhadas. Além disso, para que esta construção coletiva não se restrinja a uma atuação focalizada, individualizada, buscaram-se outras referências, empíricas e científicas, com o objetivo de estabelecer uma análise comparativa com os dados que estavam sendo coletados.

O primeiro passo nesta direção consistiu em conhecer e entender o processo histórico que está modificando a universidade pública, impelindo-a a tornar-se produtivista, mercantilizada, competitiva. O adoecimento docente é consequência deste processo e nele é possível identificar algumas das causas e os principais fatores de adoecimento.

É fundamental a estruturação de um espaço de discussão e análise no qual todas as demandas sejam avaliadas e os fatores geradores de degradação das condições e relações de trabalho sejam identificados.

O segundo passo foi buscar os dados disponíveis na estrutura operacional da própria universidade. A principal conclusão que foi possível estabelecer indica que o adoecimento docente tem características próprias que nem mesmo a estrutura organizacional da universidade é capaz de acompanhar e interferir de forma efetiva. Diferentemente dos servidores técnico-administrativos, os docentes raramente acessam os serviços de saúde da universidade para solicitar licenças médicas. Afastamentos de curta duração em função de adoecimento são resolvidos em âmbito departamental, com a substituição das atividades letivas acordada entre colegas da mesma área de atuação do docente. As chefias de departamento apenas indicam ao docente a necessidade da busca dos serviços médicos, quando têm a perspectiva de

obter um professor substituto nos casos em que o afastamento seja de duração superior a 60 dias. Esta realidade faz com que nem mesmo os órgãos oficiais tenham estatísticas realistas do adoecimento docente nas instituições públicas de ensino superior.

O terceiro passo consistiu em buscar as produções científicas sobre adoecimento de docentes de ensino superior público. Além da constatação já presente em várias publicações acadêmicas, referentes aos poucos e recentes resultados de pesquisas neste campo específico, como destacado por Freitas e Moraes Cruz (2008), os trabalhos existentes apresentam principalmente os seguintes temas: políticas de expansão e suas relações com as condições de trabalho, programas de pós-graduação e sua relação com a saúde. Sentiu-se falta de publicações que digam respeito à degradação das relações no trabalho, observadas na universidade. A realidade encontrada a partir dos atendimentos e das visitas feitas aos ambientes de trabalho apresentou novos elementos de análise que devem ser considerados em futuras pesquisas acadêmicas e na atuação sindical.

O primeiro desses elementos está relacionado à forma como o docente identifica a crítica ao processo de expansão, sem a necessária contrapartida em recursos humanos e materiais, como o REUNI e sua condição precarizada de trabalho. Praticamente, todos os docentes contatados, que pertencem a *campi* ou departamentos com forte expansão recente, têm consciência das condições de trabalho a eles impostas, mas apresentam forte resistência à crítica a esses programas de expansão, por considerarem que foram estes que permitiram seu ingresso como docentes de uma instituição federal de ensino. É fundamental, portanto, que as seções sindicais sejam capazes de compreender este ponto de vista para estabelecer formas de diálogo com esses docentes, de forma a incorporá-los na luta pela melhoria de suas condições de trabalho.

Outro elemento contraditório, semelhante ao anterior, está relacionado ao adoecimento em função do modelo produtivista e quantitativo, estabelecido para os programas de pós-graduação. Mesmo conscientes dos efeitos desse modelo, docentes atendidos na APUFPR afirmaram que este era um espaço acadêmico de realização profissional e criação.

Também nesta questão, o sindicato precisa considerar formas alternativas, atuando localmente e em diálogo direto com os docentes, para construir propostas efetivas de mudança.

O terceiro elemento observado diz respeito à falta de pesquisas sobre a degradação das relações no trabalho, observadas na universidade. A maioria dos atendimentos realizados pela APUFPR está relacionada a problemas referentes a situações de violência moral, sofridas pelos docentes, quando sua atuação acadêmica os coloca em evidência ou se contrapõe aos interesses de grupos de poder estabelecidos na universidade. Especificamente em relação a esses grupos de poder, este é um dos maiores desafios, na conjuntura local, a ser superado. Alguns desses grupos não estão obrigatoriamente vinculados à estrutura oficial de poder, mas com ela mantêm uma prática de “balcão de negócios”. Percebe-se que a principal proteção desses grupos é a impunidade, uma vez que todos os mecanismos de controle e investigação estão atrelados às estruturas de poder. Para atuar contra esse tipo de violência moral, as seções sindicais não possuem formas de ação bem-estabelecidas.

Por fim, a experiência em saúde docente vivenciada pela APUFPR permite concluir que os sindicalizados do ANDES-SN, em geral, não identificam o Sindicato como um espaço no qual demandas referentes a adoecimento físico ou psíquico possam ser apresentadas. O adoecimento é geralmente tratado como um reflexo pessoal de diferentes políticas governamentais, que devem ser combatidas no nível das pautas gerais do Sindicato. A ação das seções sindicais na saúde docente, atuando junto aos sindicalizados e em seus ambientes de trabalho, identificando os fatores que levam ao adoecimento, permitirá construir pautas locais e, conseqüentemente, nacionais, vinculadas ao cotidiano do trabalho docente. A principal consequência dessa atuação é recuperar a percepção do docente em relação ao Sindicato, enquanto um espaço, de caráter local, no qual suas questões do trabalho acadêmico cotidiano são discutidas e encaminhadas, e de caráter amplo, relacionando-as com o conjunto de lutas da classe trabalhadora. **US**

1. FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
2. SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENC – Exame Nacional das Escolas Cenecistas.
3. REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
4. No decorrer do texto, APUFPR-SSind será referenciada por APUFPR ou Associação.
5. Um trabalho importante que trata desta temática é o desenvolvido por Lazzarotto e outros (2005).
6. A saber, GTPE (Grupo de Trabalho em Política Educacional), o GTSS/A (Grupo de Trabalho em Assuntos de Seguridade Social e Assuntos de Aposentadoria) e o GTC&T (Grupo de Trabalho em Ciência e Tecnologia).
7. Pró-reitoria de gestão de pessoas da UFPR.
8. O diagnóstico apresenta-se como peça fundamental para a intervenção, pois além de contribuir para o conhecimento, facilita a elaboração de uma intervenção detalhada e condizente com a realidade do ambiente a ser trabalhado.
9. Possibilidade respalda principalmente através dos conhecimentos produzidos pela área Saúde do Trabalhador de modo geral.
10. Os dados apresentados a seguir o serão feitos de forma breve em função de tempo e espaço reservados para tais neste artigo. Entretanto, desde já, divulga-se que a APUFPR pretende realizar uma produção escrita com atenção maior para tal tema. Destaca-se também que a divulgação das informações contidas nesta seção não revelam mais informações a respeito dos professores acolhidos pela Assessoria Psicológica, respeitando o sigilo da profissão.

ANDES-SN. **Relatório final do 21º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.** Rio Grande, 2002. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do 22º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.** Teresina, 2003. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do 23º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.** Salvador, 2004. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do 26º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.** Campina Grande, 2007. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do 27º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.** Goiânia, 2008. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do 28º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.** Pelotas, 2009a. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório final do I Encontro de Saúde do Trabalhador do ANDES-SN.** São Paulo, 2009b Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/2010/downloads/Circ191/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20DO%20I%20ENCONTRO%20SAUDE.doc>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

# refe- rências

- \_\_\_\_\_. **Relatório final do II Encontro de Saúde do Trabalhador do ANDES-SN**. Belo Horizonte, 2010a. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/2010/downloads/Circ191/RELAT%C3%93RIO%20FINAL%20DO%20II%20ENCONTRO%20SA%C3%9ADE.doc>>. Acesso em: 26 mar. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Relatório final do 29º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional**. Belém, 2010b. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/secretaria/arquivos/default.asp>>. Acesso em: 26 mar.2012.
- \_\_\_\_\_. **Relatório final do 31º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional**. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1551322283.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2012.
- ARAÚJO, Tânia Maria de; *et al.* Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v 29, n. 1, p. 6-21, jan./jun., 2005.
- AVILA, Sueli de Fátima Ourique de. **Mercantilização do ensino superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior**. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Orientador: Prof. Dra Deise Mancebo.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; *et al.* Um “novo” desafio para o movimento sindical: a saúde como tema e estratégia – o caso dos docentes no Espírito Santo. *In: 27ª Reunião Anual da ANPED*, 27., 2005, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT03/GT03-938--Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT03/GT03-938--Int.rtf)>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- BIANCHETTI, Lucídio.; MACHADO, Ana Maria Netto. "Refêns da produtividade": sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2012.
- BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior (aceito para publicação). **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, 2012.
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- CONTAIFER, Tatiana Rodrigues Corrêa; *et al.* Estresse em professores universitários da área de saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 215-225, ago., 2003.
- CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivência**. Florianópolis, v. 24, ano XVII, p. 59-80, jun./2005.
- DEJOURS, Christophe; *et al.* **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.
- DEJOURS, Christophe. *Addendum-* Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. *In: Lancman, Selma; Sznelwar, Laerte Idal (orgs.). Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 57-123.
- EMILIANO, Norma. **Sociabilidades e adoecimento nas universidades: a saúde do trabalhador na Universidade Federal Fluminense**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Política Social do Departamento de Serviço Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. Orientador: Prof. Dra. Suely Gomes Costa.
- ESTEVES, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Editora EDUSC, 1999.
- FREITAS, Claudia Regina; CRUZ, Roberto Moraes. Saúde e trabalho docente. *In: XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção: a integração de cadeias produtivas com a abordagem da*

- manufatura sustentável. 28, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008\\_TN\\_STO\\_072\\_509\\_10776.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STO_072_509_10776.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2012.
- LANDINI, Sônia Regina. Professor: trabalho e psiquismo. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v.11, n.3, p. 298-308, set./dez., 2008.
- LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 45, ano XIX, p. 51-59, jan. 2010.
- LAZAROTTO, Elizabeth Maria, *et al.* Assédio moral: comportamento oculto no trabalho. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. 2, 2005, Cascavel. **Anais...** Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/saude/msau12.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2012.
- LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Mancebo. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**. Jan/abril, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>>. Acesso em: 1 dez. 2011.
- LEITE, Janete Luzia As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 48, ano XXI, p. 84-96, jul., 2011.
- LEMONS, Jadir Camargo. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. 147 f. Tese (Doutorado do Centro Tecnológico. Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Roberto Moraes Cruz.
- LIMA, Kátia. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. 5, 2011, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_09/e09d\\_t002.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t002.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2011.
- LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 14, ano 3, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. “Universidade produtiva” e o trabalho docente flexibilizado. **Revista Estudo e pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, n. 1. ano 6, n. 1, p. 35-48, 1º semestre de 2006.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente na pós-graduação. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 48, ano XXI, p. 76-83, jul., 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- SANTANA, Otacílio Antunes. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.33, n. 2, p. 219-226, 2011.
- SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin; PEREIRA, Pamela Machado. Condições de trabalho, saúde e voz em professores universitários. **Revista Ciências Médicas**. Campinas, v. 17, ano 1, p. 21-31, jan./fev.2008.
- SILVA, Wellington dos Reis; CARVALHO, Nara Michele Santana. O adoecimento do docente de ensino superior e a repercussão sobre a sua saúde e o ensino. In: I Semana de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia. 1, 2011, Uberlândia. **Anais...** Disponível em: <[http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos/O%20ADOECIMENTO%20DO%20DOCENTE%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR%20E%20A%20REPERCUSS%3%83O%20SOBRE%20A%20SUA%20SA%3%9ADE%20E%20O%20ENSINO.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/O%20ADOECIMENTO%20DO%20DOCENTE%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR%20E%20A%20REPERCUSS%3%83O%20SOBRE%20A%20SUA%20SA%3%9ADE%20E%20O%20ENSINO.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2012.
- SILVA JR., João dos Reis; *et al.* Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 45, ano XIX, p. 9-25, jan. 2010.

# Por que o Brasil precisa de um investimento público direto equivalente a 10% do PIB para a educação pública?<sup>1</sup>

*Posição da Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>2</sup>*

*Daniel Cara<sup>3</sup>*

Coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação

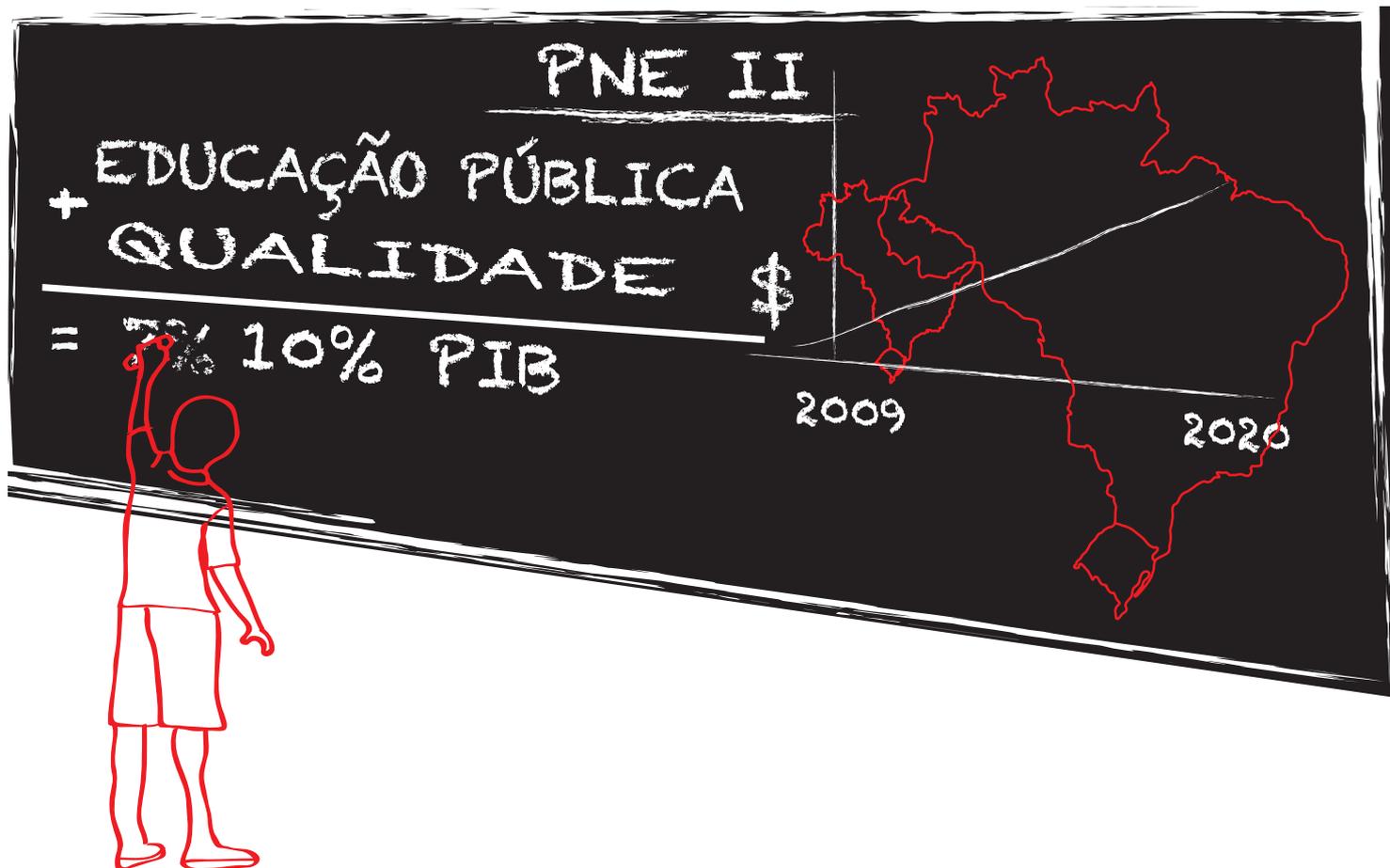
E-mail: daniel@campanhaeducacao.org.br

## Introdução e objetivo

O tema mais presente nos debates sobre o novo PNE (Plano Nacional de Educação) é a definição do patamar de investimento público direto em políticas públicas educacionais como proporção do PIB (Produto Interno Bruto) – ou seja, qual deverá ser o tamanho do montante de recurso público investido em educação pública. É consenso, no âmbito da comunidade educacional, de que foi o veto<sup>4</sup> do ex-presidente FHC (Fernando Henrique Cardoso) à principal meta de financiamento da educação no PNE passado (2001-2010)<sup>5</sup> o motivo central do flagrante descumprimento daquele plano, que teve apenas um terço de suas metas cumpridas. Simplificadamente, não seria possível o Brasil trilhar o extenso e necessário caminho rumo à consagração do direito à educação sem o combustível necessário. Gravemente, devido ao veto de FHC, não derrubado durante os anos do governo Lula, o país atrasou em mais uma década o cumprimento de demandas urgentes e históricas, como a universalização da alfabetização e do ensino médio, apenas para citar dois exemplos.

Durante a extensa tramitação do PNE passado (2001-2010), parte significativa dos setores progressistas da sociedade civil brasileira, articulados por meio do FNDEP (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública), já comprovava a necessidade de um patamar de investimento público equivalente a 10% do PIB para a educação pública, tornando este um dos pontos centrais de reivindicação do documento “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”.

De maneira frustrante, mesmo diante das legítimas deliberações da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), concluída em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (Conae), concluída em 2010, que determinaram um patamar de investimento em educação pública equivalente a 10% do PIB, o Executivo Federal, em dezembro de 2010, enviou ao Parlamento um Projeto de Lei que estabelecia como meta de financiamento da educação um patamar equivalente a 7% do PIB no último ano de vigência do novo plano. Assim, o governo Lula, no fim de seu mandato, determinava a intenção do Estado brasileiro alcançar o mesmo volume de recursos vetado pelo seu opositor e antecessor, FHC, dez



anos antes. Contudo, em 2001, como comprovava o documento elaborado pelo FNDEP – que contava na época com o irrestrito apoio de Lula –, aquele montante já era insuficiente.

Com o objetivo de demonstrar a fragilidade dos argumentos do Governo Federal em sua defesa mal argumentada de um patamar rebaixado de financiamento da educação, em agosto de 2011, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação divulgou a Nota Técnica “Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade”.

Basicamente, a partir da lógica utilizada nas notas explicativas e na planilha de custos apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC) para justificar suas opções na elaboração de sua proposta de PNE, o objetivo da referida Nota Técnica (NT) foi calcular qual deveria ser a “meta de aplicação de recursos públicos em políticas educacionais como proporção do Produto Interno Bruto (PIB)” (Constituição Federal de 1988, Art. 214, Inciso VI), de forma a garantir o cumprimento de dois princípios fundamentais do Capítulo da Educação

da Carta Magna: garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “padrão de qualidade”.

A conclusão da NT foi de que o investimento equivalente a 7% do PIB em educação pública colaboraria de maneira precária com a expansão da oferta educacional. Além disso, seria insuficiente para a consagração de um padrão mínimo de qualidade. Em outras palavras, caso o Projeto de Lei (PL) 8.035/2010 não sofra mudanças substantivas no Congresso Nacional, o Brasil insistirá – por mais uma década – na incorreta dissociação entre acesso e qualidade, elementos fundamentais para a garantia plena do direito à educação.

O objetivo deste artigo é apresentar sinteticamente os argumentos e conclusões da supracitada Nota Técnica, introduzindo novos dados e informações. O resultado desse exercício expressa a posição da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no tocante ao financiamento da educação no novo PNE, com base em sua defesa incondicional, baseada em argumentos técnicos, da necessidade do patamar de investimento estatal em educação pública equivalente a 10% do PIB.

## Contexto: o debate em torno do novo PNE

Divulgado em 15 de dezembro do ano passado, o texto original do Projeto de Lei 8.035/2010, que trata do segundo Plano Nacional de Educação pós-redemocratização do Brasil (PNE II), chegou ao Parlamento frustrando a comunidade educacional.<sup>6</sup>

Embora contivesse aspectos positivos, como uma clara ênfase à questão docente entre suas metas e estratégias<sup>7</sup>, o PL originado no Executivo Federal contrariou ou deixou de incorporar adequadamente deliberações emblemáticas da Conae. Além disso, não conseguiu cumprir com as exigências federativas determinadas pela Emenda à Constituição 59/2009, que, entre outras medidas, alterou o *caput* e os incisos do Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Após a referida emenda, a nova redação constitucional do Art. 214 passou a ser:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Ao não estabelecer responsabilidades específicas e mutuamente solidárias e complementares à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, o texto original do PL 8.035/2010 deixou de cumprir com o objetivo constitucional do plano: “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração”.

Tão grave quanto essa falta de correspondência entre o PL e o texto constitucional foi o fato da proposta de PNE do Executivo Federal chegar ao Congresso

Nacional desacompanhada de diagnóstico e planilhas de custos. O projeto ainda deixou de considerar metas intermediárias, entre outras incompletudes.<sup>8</sup>

Como não é possível debater qualquer plano sem tomar como base um diagnóstico capaz de justificar sua elaboração, explicar as escolhas nele contidas e tornar transparentes os caminhos propostos – além de ser improdutivo discutir a viabilidade de qualquer projeto sem a devida análise de custo para sua implementação – após muita pressão da sociedade civil e do parlamento, o MEC enviou ao Congresso Nacional, em meados de maio, dois documentos orientadores: o primeiro intitulado “O PNE 2011-2020: metas e estratégias”<sup>9</sup>, que procurou justificar as opções do Governo Federal ao elaborar o plano, compondo um conjunto de notas explicativas para cada uma das 20 metas propostas; e o segundo intitulado “Previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB”<sup>10</sup>, uma sintética planilha de custos que buscou quantificar o volume de recursos necessários para viabilizar o novo plano.

Embora tenham chegado atrasados, dificultando o debate em torno do PNE II, o fato dos dois documentos terem sido formalmente apresentados e acessíveis elevou a discussão para outro patamar. Diante deles foi possível verificar a limitada envergadura do PL 8.035/2010 proposto pelo Executivo Federal.

## Estratégia de cálculo dos custos do novo PNE

Para cumprir satisfatoriamente com o objetivo de sua NT, tornando seus argumentos comparáveis e mais incisivos, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação optou por utilizar a mesma estratégia de cálculo empreendida pelo MEC nos seus dois documentos supracitados e tardios: dimensionar a demanda adicional de matrículas determinadas pelas metas, calcular o custo de metas quantificáveis e, a partir desses dois esforços, tomando o ano de 2009 como referência consolidada, projetar os custos adicionais de investimento público direto em educação como proporção do PIB.<sup>11</sup>

Em outras palavras, o princípio metodológico utilizado pelo MEC e seguido pela Campanha em

sua estratégia de comparação partiu da projeção da demanda por novas matrículas embutidas nas metas quantificáveis do PL 8.035/2010. Posteriormente, seguiu pela determinação de seus custos para, enfim, calcular qual é a porcentagem de investimentos públicos adicionais necessária para cada uma dessas metas quantificáveis do PNE II sobre o PIB de 2009, que foi de R\$ 3,143 trilhões. Desse modo, tomando 2009 como *ano-base* e projetando sobre ele todo o esforço de demanda e investimento do PNE II, a estratégia metodológica do MEC, seguida pela Campanha por critério comparativo, tem a vantagem de evitar o extenso e arriscado debate sobre os cenários de crescimento econômico do Brasil para a próxima década. Tratou-se, portanto, de uma alternativa objetiva, mesmo sofrendo de certa insensibilidade ao amplo conjunto de variáveis econômicas, demográficas, sociais e culturais que certamente irão influenciar o sucesso ou insucesso da implementação do novo plano.

## O financiamento da educação como fator determinante para o sucesso do PNE II

Em qualquer área, grande parte da tarefa para a criação de um bom plano é o exercício da construção de cenários. No caso do Plano Nacional de Educação, uma significativa pergunta orientadora seria: qual deve ser a situação do atendimento ao direito à educação no Brasil – em termos de oferta, fluxo, qualidade e abrangência – daqui a dez anos, para todos os níveis, etapas e modalidades?

Considerando que o Brasil ainda está distante de cumprir com suas obrigações constitucionais e assumindo que a CF/88 deva ser a referência primordial para qualquer instrumento legal a ser instituído no país, o PNE II deve, portanto, planejar o cumprimento das exigências estabelecidas pela Carta Magna em seu Capítulo da Educação.

Isso significa estabelecer metas e estratégias capazes de consagrar as determinações dispostas em diversos artigos constitucionais. Para o presente trabalho serão tomados como prioritários os ditames inscritos nos artigos 205 e 206 da CF/88.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.)

Corresponder a esses princípios e dispositivos constitucionais exige o dispêndio de recursos. Na teoria da administração pública é consenso que toda a política empreendida pelo Estado requer a determinação de um orçamento específico. Em termos objetivos, não é possível realizar uma política pública complexa, abrangente e que deve buscar um padrão de qualidade – como é o caso da política educacional –, sem a destinação adequada de recursos.

Embora seja errôneo assegurar que o financiamento adequado da educação pública resolva sozinho o complexo conjunto de problemas educacionais

brasileiros, é certo afirmar que sem ele nada poderá ser feito. Concretamente, não é possível remunerar bem professores das redes públicas, reduzir o número de alunos por turma, dotar as escolas brasileiras com infraestrutura decente e implementar programas de formação continuada aos profissionais da educação sem uma política adequada de gasto público para o setor. Nas políticas educacionais, como em qualquer outra área, a obtenção de bons resultados exige a compreensão de que o investimento adequado é um pressuposto e a boa gestão é um princípio.<sup>12</sup> Infelizmente, em termos gerais, o Brasil não cumpre com nenhum desses critérios.

## O padrão mínimo de qualidade (CAQi) como objetivo para o PNE II

Considerando que o financiamento adequado é condição necessária, ainda que não suficiente, para o sucesso de qualquer política pública é preciso escolher os critérios para aferição dos custos do PNE II.

Para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação o próximo PNE deve, ao menos, representar um esforço pela implantação de um padrão mínimo de qualidade e igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Determinar o alcance de um padrão mínimo de qualidade como a missão de um plano requer um exercício de escolhas. Tendo o sexto maior PIB do

mundo, o Brasil deveria perseguir o valor de custo aluno/ano praticado nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico das Nações Unidas (OCDE/ONU).

A partir do trabalho de Figueiredo (2010), Cara (2011) calculou qual seria o custo aluno/ano de 2009, caso o Brasil destinasse um percentual do PIB *per capita* equivalente à média do melhor padrão internacional de investimento *per capita* em termos de qualidade da educação (ver “Tabela 1”).

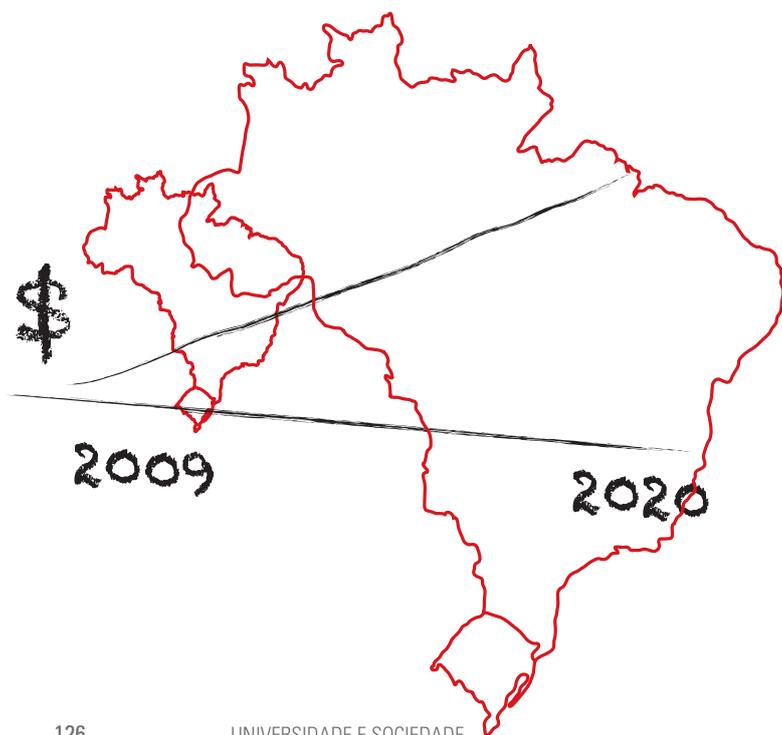
No entanto, utilizar o custo aluno-qualidade – OCDE (CAQ-OCDE) como referência para o presente trabalho impossibilitaria a comparação com a planilha de custos do MEC, devido à grave distância entre os valores. Diante dessa realidade, o valor por aluno/ano da educação básica utilizado nesta NT é o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e incorporado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) por meio da resolução 8/2010, ainda não homologada pelo Ministério da Educação.

Não é ocioso reiterar que esse parâmetro guarda forte coerência com a deliberação da Conferência Nacional de Educação, que aprovou – entre outras – a seguinte emenda apresentada pela Campanha:

Como alternativa ao atual desequilíbrio regional e à oferta de educação básica pública, o financiamento à educação deve tomar como referência, e em caráter de urgência, o mecanismo do custo aluno/qualidade (CAQ). Previsto no ordenamento jurídico brasileiro, o CAQ deve ser definido a partir do custo anual por estudante dos insumos educacionais necessários para que a educação básica pública adquira e se realize com base em um padrão mínimo de qualidade (Documento Final da Conae, p. 105).

Assim, para a expansão da oferta de cada etapa e modalidade da educação básica foram utilizados os valores do CAQi relativos a 2009, ou seja, foi estabelecido que os novos alunos e alunas devam ser incluídos em um padrão mínimo de qualidade inicial.

Para permitir uma comparação, a Tabela 1 apresenta os valores do CAQi 2009 e os valores do CAQ OCDE 2009.



**Tabela 1. Valores do CAQi e do CAQ-OCDE, para cada etapa da educação básica, em 2009**

Etapa/Modalidade	CAQi/2009		CAQ-OCDE 2009	
	CAQi/ano (R\$)	% do PIB* per capita*	CAQ OCDE/ano (R\$)	% do PIB per capita
Creche	6.450,70	39,3%	4.923,00	30%
Pré-escola	2.527,76	15,4%	4.102,50	25%
Ensino fundamental, anos iniciais (EF1)	2.396,44	14,6%	4.102,50	25%
Ensino fundamental, anos finais (EF2)	2.347,20	14,3%	4.102,50	25%
EJA**	2.396,44	14,6%	4.102,50	25%
Ensino médio	2.429,27	14,8%	4.102,50	25%

FONTE: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011), Cara (2011) e Figueiredo (2010).

\* O CAQi e o CAQ OCDE proposto por Figueiredo (2010) e Cara (2011) são indexados por uma porcentagem do PIB *per capita* de cada ano. Como 2009 é o ano-base deste estudo, para possibilitar uma comparação com a planilha do MEC, o valor de referência é de R\$ 16.414,00 (PIB *per capita* de 2009), segundo o IBGE (2010).

\*\* Os cálculos do CAQi trabalharam os custos de EJA de maneira isonômica aos custos do ensino regular de cada etapa da educação básica (séries iniciais, séries finais e ensino médio). Para a presente Nota Técnica foi utilizado como referência para o custo de EJA o mesmo dos anos iniciais do ensino fundamental.

A Tabela 2 compara os valores do CAQi 2009 com os totais de custo aluno/ano apresentados pelo MEC em sua planilha de custos.

**Tabela 2. Custo aluno/ano utilizado pelo MEC para as metas do PNE II**

Níveis/Etapas Educacionais/Modalidade	Custo aluno/ano MEC (em R\$ de 2009)	CAQi (em R\$ de 2009)
Creche (0 a 3 anos)	2.252,00	6.450,70
Pré-escola (4 e 5 anos)	2.252,00	2.527,76
EJA	-	2.396,44
Ensino médio (15 a 17 anos)	2.632,00 / 2.300,00*	2.429,27
Educação superior presencial	15.500,00 / 15.542,00**	15.500,00***
Educação superior a distância	3.090,00	6.200,00***

FONTE: MEC, “Previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB”, 2011.

\* De forma incongruente, há dois valores de custo aluno/ano para o ensino médio na planilha de custos do MEC. Um utilizado na memória de cálculo das metas 2, 3 e 4 (R\$ 2.632,00) e outro na meta 11 (R\$ 2.300,00).

\*\* De forma incongruente, há dois valores de custo aluno/ano para o ensino superior. Contudo, a planilha de custos do MEC trabalha com o menor valor: R\$ 15.420,00.

\*\*\* Nesta NT são tomados esses dois valores como o CAQi do ensino superior.

## A necessária superação das desigualdades regionais

Diante do princípio de que a próxima década deve propiciar a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a garantia de um padrão mínimo de qualidade, foi calculado o valor necessário para que as escolas nas regiões Norte e Nordeste alcancem o CAQi. Para este cálculo foi utilizado o

valor por aluno identificado pela pesquisa “Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros: ano-base 2009” (Undime, 2012).

Para efeito de cálculo, foi considerada a diferença entre este custo aluno/ano real e o CAQi, como demonstrado na Tabela 3.

**Tabela 3: Custo aluno/ano real do Norte e Nordeste versus CAQi**

	Custo aluno/ano real Norte e Nordeste (R\$) (A)	CAQi (R\$) (B)	Diferença A-B (R\$)	Razão A/B (%)	Distância A-B (%)
Creche	1.876,89	6.450,70	4.573,81	29,1%	70,9%
Pré-escola	1.531,56	2.527,76	996,20	60,6%	39,4%
EF1	1.948,80	2.396,44	447,64	81,3%	18,7%
EF2	2.276,16	2.347,20	71,04	97,0%	3,0%
Ensino médio*	2.276,16	2.429,27	153,11	93,7%	6,3%

FONTES: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011) e Undime (2012).

\* A pesquisa utilizada como referência para aferir o custo aluno/ano real do Norte e Nordeste trabalhou com redes municipais. Deste modo, não calculou o custo aluno/ano real do ensino médio. Para efeito de cálculo foi utilizado o mesmo custo aluno/ano das séries finais do ensino fundamental.

Se não for calculada a distância entre o CAQi e o valor de custo aluno/ano praticado hoje nas regiões Norte e Nordeste, o resultado do PNE II poderá ser o prejuízo das matrículas atuais (extremamente precárias) nas duas regiões mais desfavorecidas do país diante das matrículas futuras (que neste esforço de cálculo estão ancorados no CAQi).

Considerando a distância entre o custo aluno-real e o CAQi foi estimado o universo de alunos hoje

matriculados nas regiões Norte e Nordeste no ano de 2009 e multiplicado pela distância expressada na pesquisa da Undime (2012) e o CAQi. A partir daí, foi possível concluir que, no conjunto, para elevar as matrículas de 2009 das regiões Norte e Nordeste a um padrão mínimo de qualidade nos próximos 10 anos é preciso um investimento de, aproximadamente, R\$ 16,3 bilhões. A Tabela 4 apresenta esse esforço de cálculo.

**Tabela 4. Custo de qualificação das matrículas do Norte e Nordeste para o padrão do CAQi em 2009**

Etapa/Modalidade	Diferença entre CAQi e custo aluno/ano real (R\$)	Matrículas Norte e Nordeste	Total (R\$)
Creche	4.573,81	406.193	1.857.849.605,33
Pré-escola	996,20	1.682.566	1.676.172.249,20
EF1	447,64	6.714.445	3.005.654.159,80
EF2	71,04	5.145.329	365.524.172,16
Ensino médio*	153,11	2.900.562	444.105.047,82
Subtotal			7.349.305.234,31
Custo de aperfeiçoamento da infraestrutura			<b>8.983.697.410,60</b>
<b>TOTAL</b>			<b>16.333.002.644,91</b>

FONTES: Undime (2012) e IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, 2009.

## Estimativa de demanda por educação no PNE II

Para o levantamento da demanda educacional foi utilizada a sistematização de informações sobre o comportamento demográfico, organizado pelo professor José Marcelino Rezende Pinto (Pinto, 2011). Ele analisou os dados oriundos de pesquisas do IBGE, especialmente Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (Pnad).

A Tabela 5 resume o comportamento demográfico previsto para a próxima década, mostrando que haverá desaceleração (ou estagnação) no ritmo de crescimento populacional em idade escolar. Contudo, este fenômeno não exime o país de enfrentar os seus desafios educacionais, historicamente atrasados.

**Tabela 5 – Projeção demográfica da população em idade escolar (em milhões)**

Faixa etária	2009	2016	2020
0 a 3 anos	10,5	10,6	10,1
4 a 17 anos	46,3	44,7	41,5
18 a 24 anos	23	23	23,8

FONTE: PNAD (2009); Projeções IBGE (2016 e 2020). Elaboração: Pinto, 2011.

**Tabela 6 – Ampliação do atendimento na educação básica no PNE II (em milhares)**

Faixa etária	Atendimento/2009 (A)	Projeção/2016 (B1)	Projeção/2020 (B2)	Ampliação total (B1) - (A) ou (B2) - (A)
0 a 3 anos	1.937	-	5.071	3.134
4 e 5 anos	4.225	5.586	-	1.361
6 a 14 anos	29.498	28.911	-	(587)
15 a 17 anos	8.860	10.360	-	1.500
Total (mil)	44.520	44.857	5.071	5.408 (B1 + B2) - A

FONTE: Censo Escolar do INEP (2009); PNAD (2009); Projeções IBGE (2016 e 2020). Elaboração: Pinto, 2011.

A Tabela 6 resume a demanda prevista para 2016 e 2020 para a cobertura escolar da educação básica. Como trabalha com as metas do PL 8.035/2010 e toma como referência a Emenda à Constituição 59/2009<sup>13</sup> (EC 59/2009), é projetada a universalização do atendimento das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos até 2016, além de projetar 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches até 2020.

Para cumprir com os objetivos desta Nota Técnica e guardar coerência metodológica com o exercício proposto de verificar a insuficiência dos 7% do PIB de investimento público direto em educação, também foram considerados os dados fornecidos pelo Ministério da Educação nos dois documentos já citados, especialmente quando eles fornecem subsídios complementares às projeções de demanda educacional ou de custos.

## Dez principais críticas à planilha de custos do MEC

Antes de apresentar as diferenças dos cálculos feitos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo MEC, é preciso reafirmar as principais críticas à planilha de custos do Executivo Federal.

Como dito, entre tantos debates desencadeados no curso da tramitação do PL 8.035/2010, o custo financeiro do PNE II é o tema principal, especialmente por ser a mais visível insatisfação da

comunidade educacional com o teor do Projeto de Lei enviado pelo Executivo Federal.

Diante da planilha de custos apresentada no documento “Previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB”, as seguintes críticas são as mais recorrentes e expressam de forma mais contundente os limites do trabalho executado pelo MEC:

- 1.** Os valores de custo-aluno utilizados pelo MEC, especialmente para a educação básica, não correspondem à realidade vivenciada pelas redes públicas.
- 2.** Mesmo que os valores apresentados fossem compatíveis com o valor realmente aplicado, seria equivocado projetar para os próximos 10 anos gastos de *custo aluno/ano* que não conseguiram resolver o problema da qualidade da educação brasileira, especialmente no que se refere à garantia de oferta de um padrão mínimo de qualidade para todos os cidadãos em território nacional. A CF/88 e a legislação educacional – em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) – estabelecem claramente que todas as pessoas têm direito à oferta de escolas com insumos mínimos, professores qualificados e material pedagógico adequado. A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

da Resolução 8/2010, que incorpora o estudo de Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, materializa o anseio da Conferência Nacional de Educação em ter o indicador do custo aluno-qualidade como a principal referência para o financiamento da educação. Contudo, esses elementos não foram considerados pelos documentos do MEC.

**3.** A planilha de custos do MEC trabalha com parâmetros que não foram explicitados no Projeto de Lei, postura incompatível com a necessária transparência que uma lei deve ter. Enquanto a planilha calcula os custos do ensino superior mantendo a proporção atual de participação do setor público (26,4% das matrículas), esse dado não é apresentado no texto legal que tramita na Câmara dos Deputados; mesmo que tal definição seja significativa para as projeções. Ainda sobre o ensino superior, a planilha governamental calcula a expansão de vagas sendo a metade ofertada na modalidade de “educação a distância”, proporção que também não foi explicitada no texto do PL 8.035/2010. Igual procedimento é verificado nos cálculos da expansão da educação profissional.

**4.** O custo-aluno/ano de educação a distância (R\$ 3.090,00) é muito inferior ao custo-aluno/ano da educação superior presencial (R\$ 15.500,00). Considerando o exposto no tópico anterior dessa seção (tópico 3), isso significa que o Executivo Federal planeja grave expansão precarizada do ensino superior público.

**5.** O MEC assume que não há custo para o cumprimento de metas efetivamente custosas, como melhorar os indicadores do Ideb. Outro exemplo acintoso é a não estimativa de custos da alfabetização de 14 milhões de jovens e adultos. A planilha governamental considera que tal esforço financeiro está embutido nos custos estimados para dar acesso a 25% dos alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no ensino profissionalizante.

**6.** A planilha também considera que as redes estaduais e municipais de educação

básica pública não precisarão ampliar seus espaços físicos, nem ampliar a oferta de vagas para incorporar as crianças e adolescentes que se encontram fora da escola. O argumento utilizado nos documentos apresentados pelo MEC é que a questão será contornada pela diminuição da pressão demográfica. Não obstante, há descompassos entre possíveis saldos de vagas em escolas centrais e a necessidade de construção de novas unidades nas periferias de grandes cidades, em municípios do interior e no campo.

**7.** Não foram calculados os custos da continuidade dos estudos de pelo menos parte dos 14 milhões de jovens e adultos que serão alfabetizados na próxima década em políticas de EJA. Sem este investimento na incorporação da escolaridade destes cidadãos a meta de elevação da escolaridade dos brasileiros com mais de 18 anos de idade não será alcançada.

**8.** Os cálculos apresentados não levam em consideração os custos para a elevação do padrão de qualidade, tal como exige a CF/88, no atendimento ofertado a 16 milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos em escolas de educação básica das regiões Norte e Nordeste do país. Os indicadores educacionais destas regiões puxam a média nacional de custo aluno/ano para baixo. Uma das causas é que o valor investido em cada estudante é extremamente baixo, sendo insuficiente para a garantia de oferta de um padrão mínimo de qualidade educacional, o que colabora com a perpetuação de iniquidades regionais. Portanto, um enfoque na equidade possui custos financeiros e estes estão ausentes da planilha governamental.

**9.** Um erro grave da planilha de custos do MEC é o fato dela não diferenciar os custos da educação pública para os estudantes oriundos do campo e os estudantes provenientes de zonas urbanas. Também não diferencia os custos da educação indígena e quilombola.

**10.** O valor adicional para tempo integral é irrisório. O MEC propõe um custo aluno/ano adicional de R\$ 369,75

Frente à complexidade do tema e diante do patrimônio informacional e da estrutura técnica existente no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o fato do MEC não apresentar algumas estimativas que lhe seriam plenamente possíveis, praticamente inviabiliza um esforço de projeção externo, como esta NT. Deste modo, ainda que este estudo produza mais estimativas de custos do que aquelas apresentadas nos documentos orientadores do MEC, alguns cálculos não foram possíveis.

## Custo do PNE II: por que são necessários 10% do PIB para a educação pública

Finalizada a eleição de parâmetros e comparações, a Tabela 7 mostra qual seria o custo adicional do PNE II, por categorias, comparando a diferença alcançada entre os cálculos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do MEC.

A conclusão da Tabela 7 é de que a proposta do Executivo Federal não considera o texto constitucional, no sentido de que não busca consagrar um padrão mínimo de qualidade, nem a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Deste modo, colaborará apenas com a expansão precária da educação pública. Em outras palavras, não sofrendo alterações no Congresso Nacional, o PNE II estende por mais dez anos a cisão entre acesso e qualidade, dois elementos indivisíveis do direito à educação.

A Tabela 8 mostra o custo total do novo PNE *versus* o orçamento da educação realizado em 2009.

Considerando os resultados da Tabela 8 é possível estimar o investimento necessário em educação por nível (educação básica e ensino superior). O Gráfico 1 sintetiza o volume atual de recursos investidos em educação básica e ensino superior e quanto deveria ser, conforme os parâmetros que devem orientar o PNE II, segundo cálculos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

**Tabela 7. Custo do investimento adicional do PNE II, por categorias**

<b>Categoria</b>	<b>Campanha Nacional pelo Direito à Educação (R\$) (A)</b>	<b>MEC (R\$) (B)</b>	<b>Diferença A-B (R\$)</b>
Educação infantil	23.656.775.160,00	9.683.635.930,00	13.973.139.230,00
Ensino médio	3.643.905.000,00	-	3.643.905.000,00
Educação especial	3.589.867.120,00	-	3.589.867.120,00
Educação em tempo integral	23.964.400.000,00	3.766.240.130,06	20.198.159.869,94
EJA	21.256.661.768,20	-	21.256.661.768,20
Educação profissionalizante	5.927.954.879,12	4.456.014.000,00	1.471.940.879,12
Educação superior	45.266.181.400,00	15.203.801.874,83	30.062.379.525,17
Formação docente	9.258.894.000,00	923.023.365,76	8.335.870.634,24
Remuneração docente*	16.932.959.061,66	27.025.805.706,30	-10.092.846.644,64
Padrão mínimo de qualidade — Norte e Nordeste	16.333.002.644,91	-	16.333.002.644,91
<b>TOTAL</b>	<b>169.830.601.033,89</b>	<b>61.058.521.006,95</b>	<b>108.772.080.026,94</b>

\* O custo de remuneração docente para os professores das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste está embutido nesta linha. No caso das regiões Norte e Nordeste está embutido na linha seguinte: “Padrão mínimo de qualidade – Norte e Nordeste”.  
 FONTE: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011), MEC (2011) e Inep (2012)

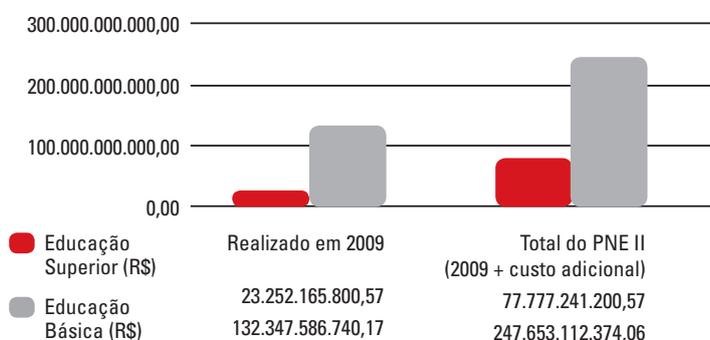
**Tabela 8. Custo total do PNE II *versus* PIB de 2009**

	<b>Campanha Nacional pelo Direito à Educação (R\$)</b>	<b>% PIB 2009</b>	<b>MEC (R\$)</b>	<b>% PIB 2009</b>
Realizado em 2009	155.599.752.540,74	4,95%	155.599.752.540,74	4,95%
Custo adicional do PNE II	169.830.601.033,89	5,40%	61.058.521.006,95	1,94%
<b>TOTAL</b>	<b>325.430.353.574,63</b>	<b>10,35%</b>	<b>216.658.273.547,69</b>	<b>6,89%</b>

FONTE: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011), MEC (2011) e Inep (2012).

A conclusão é de que em 2009 a educação básica pública contou com um volume de recursos equivalente a 4,21% do PIB daquele ano. Já a educação superior pública acumulou 0,74% do PIB de 2009. Se o custo do PNE II seguisse o caminho proposto pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, as proporções seriam de um montante equivalente a 7,88% do PIB de 2009 para a educação básica pública e 2,47% do PIB daquele ano para a educação superior pública.

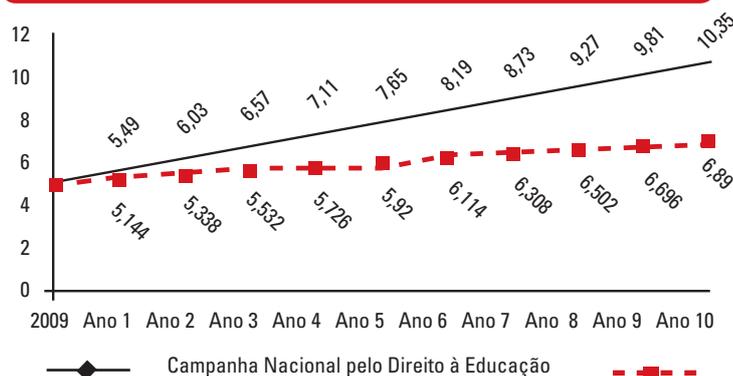
**Gráfico 1. Investimento em educação por nível, realizado em 2009 versus Custo do PNE II, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em reais**



FONTE: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011) e MEC (2011).

Como a estratégia metodológica desenvolvida pelo MEC – e utilizada pela Campanha para fins comparativos – pretendia determinar qual deveria ser a evolução do investimento em educação pública, a partir da aplicação do custo e da demanda por educação sobre o PIB de 2009, o Gráfico 2 apresenta a diferença entre o exercício do MEC e o da Campanha.

**Gráfico 2. Evolução do investimento em educação pública: Campanha Nacional pelo Direito à Educação versus MEC (% do PIB)**



FONTE: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011).

Após calcular a demanda de recursos, é preciso determinar como viabilizá-los. Cara (2012), em artigo no jornal *Folha de S. Paulo*, defendeu que deve caber à União, representada pelo Governo Federal, o maior esforço. Afinal, segundo dados de 2010 do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, a União retém 57,1% dos recursos disponíveis arrecadados, sobrando 24,6% para os 26 Estados e para o Distrito Federal e apenas 18,3% para os mais de 5.560 municípios. Em contrapartida, conforme dados de 2009 do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC), a cada R\$ 1 público investido em educação, Estados e o Distrito Federal despendem R\$ 0,41, os municípios investiram R\$ 0,39 e a União colaborou com só R\$ 0,20.

Em um esforço mais detalhado, o Ipea (2011) buscou elencar no Comunicado 124 (Financiamento da educação: necessidades e possibilidades) fontes de recursos para os cenários de custo do PNE produzidos pela sociedade civil, representada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011), e pelo Governo Federal, representado pelo MEC (2011). Segundo o estudo, as opções de ampliação do investimento podem ser de cinco tipos: tributários; rendas do pré-sal; folga fiscal; outras fontes não tributárias e de melhorias de gestão e controle social dos gastos públicos.

As alternativas mais detalhadas foram o aumento da vinculação de impostos para educação; a possibilidade de financiamento pela ampliação das rendas do governo com o pré-sal e a criação do Fundo Social do Pré-Sal, além da determinação de políticas de melhorias e recomposição do gasto público na área, visando eficiência do investimento.

A boa notícia do estudo do Ipea foi a manifestação de um órgão oficial de que é comprovadamente possível ao país investir pouco (o patamar de 7% do PIB) ou o necessário (o equivalente a 10% do PIB) em educação pública. Ou seja, já não há mais desculpas: ou a educação é prioridade para o Congresso Nacional e o Governo Federal ou não é. **US**

1. O presente artigo toma como principal base a Nota Técnica “Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade”. O referido documento foi produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e analisado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) no Comunicado 124 de dezembro de 2011, citado na Bibliografia.

2. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano seguinte. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação. Hoje, é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de centenas de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Tem como missão atuar pela efetivação e ampliação dos direitos educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Em outubro de 2007, a Campanha recebeu do Congresso Nacional o prêmio Darcy Ribeiro, por sua bem-sucedida atuação de incidência política no processo de criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação). Foi a Campanha que desenvolveu e criou o índice Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi).

3. Coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e mestre em Ciência Política (USP). Membro titular do Fórum Nacional de Educação. Foi coordenador do “Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social” da Conae (Conferência Nacional de Educação) e do “Eixo

III - Construção do Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação” da Coneb (Conferência Nacional de Educação Básica).

4. FHC vetou nove metas do PNE 2001-2010 que implicavam aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, entre elas a que propunha ampliação do investimento em educação para um volume equivalente a 7% do PIB, considerado seu principal veto e criticado no presente artigo.

5. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

6. Diante da frustração, algumas horas após a divulgação da proposta do Executivo Federal, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação produziu uma Nota Pública com uma primeira leitura do texto (<http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=282>). Para aperfeiçoar o texto do PL 8.035/2010, em fevereiro e março de 2011, a rede distribuiu oficialmente 101 emendas para o Congresso Nacional e o MEC. As emendas revisadas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação podem ser acessadas em:

[http://pnepravaler.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Emendas\\_PNEpraValer\\_31maio2011.pdf](http://pnepravaler.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Emendas_PNEpraValer_31maio2011.pdf).

7. A questão docente é tratada em quatro das vinte metas do PL 8.035/2010.

8. Entre essas incompletudes, a mais grave é a ausência de indicadores de resultado efetivos para diversas metas. Outro grave equívoco é a pouca clareza conceitual sobre os campos estruturantes da proposta de PNE: algumas metas são estratégias e algumas estratégias são metas.

9. O documento pode ser acessado pelo link: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nota-tecnica-atualizada>.

10. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nota-tecnica-planilha-atualizada>.

11. Há outras estratégias de cálculo para aferir custo do PNE II. Duas abordagens importantes foram apresentadas na audiência pública sobre Financiamento da Educação no PNE II, realizada pela Comissão Especial do PL 8.035/2010, no dia 25 de maio de 2011. A primeira foi apresentada por José Marcelino Rezende Pinto (USP/Ribeirão Preto) e a segunda por Nelson Cardoso do Amaral (UFG). A apresentação de Pinto, intitulada “Quanto custa financiar um PNE ‘pra valer?’”, pode ser acessada

neste link: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/pne-audiencia-25.5.11>. Já a apresentação de Amaral, denominada 'A hora da verdade para o financiamento da educação no Brasil: a visão dos 10% do PIB', está disponível em <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nelson-25.5.11>. Outro bom estudo é de Gil Vicente Reis de Figueiredo (Ufscar). Intitulado "Educação universal e de qualidade: um projeto para o Brasil", o trabalho pode ser acessado no link: <http://proifes.org.br/wp-content/uploads/2010/06/Artigo-PNE-Gil-08-fev-10.pdf>.

12. Como pôde ser visto anteriormente, o princípio constitucional de gestão na educação é a gestão democrática. (Art. 205, inciso VI da CF/1988)

13. Em 2009, foi aprovada a Emenda à Constituição 59/2009, que entre outras mudanças importantes, tornou obrigatória a oferta escolar para brasileiros de quatro a dezessete anos. Esta exigência começa a valer em 2016.

# notas

AMARAL, Nelson Cardoso (2011). **A hora da verdade para o financiamento da educação**. Brasília: Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nelson-25.5.11>>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Presidência da República. Brasília: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2011). **Emendas ao PL 8035/2010 "versão revisada"**. São Paulo. Disponível em: [http://pnepravalor.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Emendas\\_PNEpraValer\\_31maio2011.pdf](http://pnepravalor.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Emendas_PNEpraValer_31maio2011.pdf)>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2010). **Leitura inicial do projeto do Executivo Federal para o PNE 2011-2020**. São Paulo. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=282>>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

# referências

# referências

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2011). **“Por que 7% do PIB para a educação é pouco? Cálculo dos investimentos adicionais necessários para o novo PNE garantir um padrão mínimo de qualidade”**. São Paulo. Disponível em: <[http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/NotaTecnica\\_10PIBEducacao\\_17agosto2011.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/NotaTecnica_10PIBEducacao_17agosto2011.pdf)>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

CARA, Daniel. Mais dinheiro federal na educação básica. **Folha de S. Paulo**. Tendências e Debates. São Paulo, 3 de fev. de 2012.

CARA, Daniel. **O custo da qualidade (Educação Básica) 2011**. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/o-custo-da-qualidade-daniel-cara>>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

IBGE (2010). **Consolidado - PIB/2009**. Brasília. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1571&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1571&id_pagina=1)>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

IPEA (2011). **Comunicado 124: Financiamento da educação: necessidades e possibilidades**. Brasília. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/111214\\_comunicadoipea124.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/111214_comunicadoipea124.pdf)>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes & PERBONI, Fabio (2011). **Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): O financiamento da educação em análise**. São Paulo. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866\\_3462.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866_3462.pdf)>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). **O PNE 2011-2020: metas e estratégias - “versão atualizada”**. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nota-tecnica-atualizada>>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). **Previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB - “versão atualizada”**. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/nota-tecnica-planilha-atualizada>>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. Brasília. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

PINTO, José Marcelino Rezende (2011). **Quanto custa financiar um “PNE pra Valer”?** Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/pne-audiencia-25.5.11>>. Acesso em: 5 de maio de 2012.

UNDIME (2012). **Perfil dos gastos educacionais nos municípios brasileiros: ano base 2009 (2012)**. Brasília. Disponível em: <<http://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/02/Relat%C3%B3rio-pesquisa-Perfil-dos-Gastos-Educacionais-Undime.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2012.

# Por um novo Plano Nacional de Educação como política de Estado e financiado por 10% do PIB

*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd<sup>1</sup>*

<http://www.anped.org.br>

E-mail: [anped@anped.org.br](mailto:anped@anped.org.br)

**Resumo:** Este texto apresenta as discussões promovidas no âmbito da ANPEd, relativas ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional desde dezembro de 2010. O estudo está focado no financiamento da educação pública e na luta pela aplicação do volume de recursos financeiros equivalente a 10% do PIB. Comparações internacionais nos permitem concluir que, mesmo aplicando recursos financeiros equivalentes a 10% do PIB, chegaríamos em 2020 aplicando praticamente a metade do que aplicam 27 países selecionados para a amostra deste estudo.

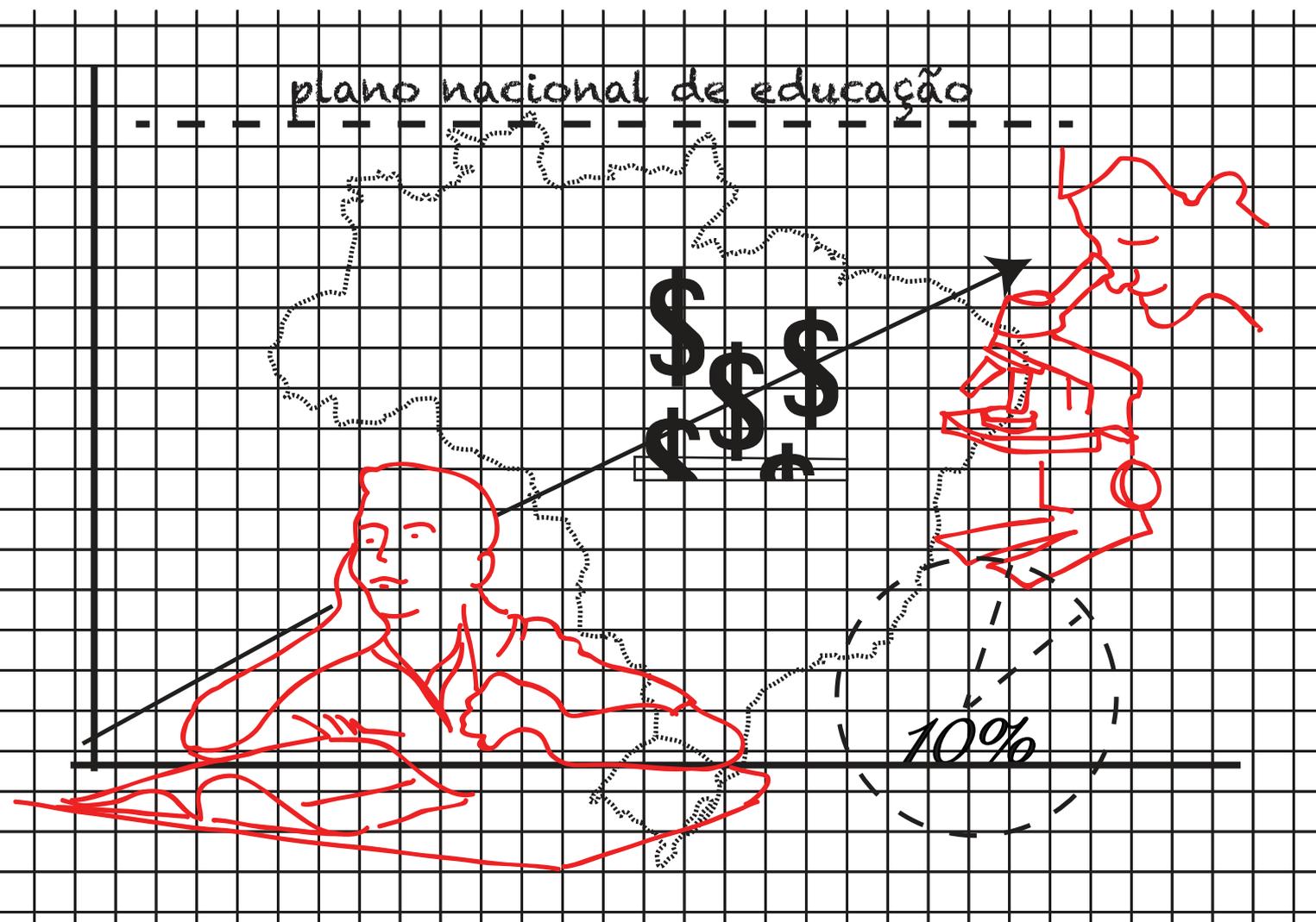
**Palavras-chave:** Educação Pública. Plano Nacional de Educação. Financiamento. Percentual do PIB

## Introdução

Iniciamos a segunda década do século XXI com um desafio da mais alta relevância para o futuro do Brasil, o que nos impõe a necessidade imediata e objetiva: aprovar um novo Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado para os próximos dez anos.

Em 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que significou um amplo movimento envolvendo a sociedade política e os diversos setores da sociedade civil vinculados à educação. Ocorrida em Brasília, entre os dias 28 de março e 1º de abril, a CONAE foi um

processo de debate democrático, que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos, discutindo os rumos da educação brasileira – da creche à pós-graduação –, para retirar daí os subsídios necessários à elaboração do PNE para os próximos dez anos. A CONAE foi precedida de conferências municipais, regionais e estaduais, que contaram com a participação de professores e outros profissionais da educação, estudantes, pais, gestores, pesquisadores, diversos participantes e segmentos organizados em torno da educação.



A ANPED participou ativamente do processo de organização da CONAE, representando as entidades de estudos e pesquisa em educação: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), bem como do debate que a precedeu em diferentes Estados e municípios do Brasil, por meio da participação direta de seus associados.

O Projeto de Lei 8.035/2010 (PL), apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, não reflete o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no Documento Final da CONAE, resultantes dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta Conferência possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que se

possa aprovar um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira.

Diante disso, a ANPED promoveu ampla discussão entre seus associados por meio dos Grupos de Trabalho (GT), estimulando cada GT a apresentar suas contribuições, sobretudo nas matérias específicas a que cada Grupo se dedica. Nossa iniciativa pautou-se no entendimento de que a pesquisa deve estar a serviço do bem comum, e que é nosso dever, como associação acadêmica, colocar à disposição da política de produção científica acumulada nossos mais de 35 anos de existência.

A partir das colaborações vindas dos GTs, constituímos uma Comissão, composta por pares especialistas em diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, para produzir o documento POR UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) COMO POLÍTICA DE ESTADO, que sintetiza e reflete a posição da ANPED diante do PL 8.035/2010, que se encontra disponível na página da ANPED ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)).

Primeiro, serão apresentados os princípios defendidos pela ANPEd na produção do conhecimento, na avaliação e na proposição de políticas no campo da educação, para depois, fazer uma breve avaliação crítico-propositiva da Associação sobre o PL 8.035/2010, que tramita no Congresso Nacional, e, finalmente, serão apresentadas as propostas da ANPEd para o financiamento da educação pública brasileira e a luta pelos 10% do PIB, além das considerações finais, onde serão feitas comparações internacionais com países selecionados.

## 1. Princípios e atuação da ANPEd na produção do conhecimento, na avaliação e na proposição de políticas no campo da educação

A participação da ANPEd em diversos fóruns e espaços (incluindo participação ativa na Comissão Organizadora da CONAE e, em 2011, no recém-criado Fórum Nacional de Educação, e nos diversos momentos de rearticulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) está em sintonia com um conjunto de princípios historicamente construídos, partindo do pressuposto de que o direito à educação para todos deve ser garantido por meio do(a):

- a) defesa da educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos;
- b) esforço por articular o direito à igualdade e o direito à diferença, colocando-se, portanto, a favor de um pluralismo democrático consequente;
- c) universalização do acesso à educação para crianças, jovens e adultos, em todos os níveis e modalidades de educação;
- d) luta pela permanência de crianças, jovens e adultos em instituições escolares de qualidade, na qual se garanta a inclusão de todos, mediante a promoção de um efetivo processo ensino-aprendizagem;
- e) efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, motivadas por preconceito e discriminação de natureza étnico-racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero ou de qualquer outra decorrente de conteúdos ou condutas incompatíveis com a dignidade humana;
- f) definição e realização de políticas que

promovam melhores condições de oferta da educação básica e superior, ampliando e garantindo padrões de qualidade à educação socialmente referenciada;

g) aplicação do conhecimento científico e da tecnologia nas atividades pedagógicas, em prol da construção de uma educação de qualidade no País;

h) defesa de uma formação docente, inicial e continuada, capaz de preparar profissionais da educação que se destaquem pelo espírito científico, pela criatividade, pela competência técnica, pela atitude ética e pelo posicionamento político autônomo;

i) garantia de adequadas condições de trabalho, de carreira e de salário para todos os profissionais da educação;

j) desenvolvimento de um sistema nacional de pós-graduação em permanente aperfeiçoamento e em consonância com as necessidades do País;

k) incentivo à entrada crescente de jovens e adultos, bem- preparados em cursos de licenciatura;

l) definição precisa de organização e funcionamento do sistema nacional de educação, a partir de políticas, programas e ações que concretizem o regime de colaboração entre os entes federados;

m) incentivo e promoção das artes e da cultura nos diferentes espaços de formação humana, escolares e não escolares; e

n) democratização efetiva do acesso e permanência na educação básica e superior de qualidade e na luta em prol da democratização da gestão educacional.

Como associação científica em educação no País, a ANPEd reafirma os princípios que balizam sua atuação, contribuindo, efetivamente, para a rediscussão e o avanço dos marcos político-pedagógicos e financeiros do PL 8.035/2010, pelo estabelecimento de um plano de Estado que realmente contribua para a melhoria e a democratização das políticas e processos de organização e gestão da educação básica e superior, bem como de suas modalidades educativas.

## 2. A avaliação crítico-propositiva da ANPEd sobre o PL 8.035/2010

A ANPEd entende que o cumprimento dos princípios que a entidade defende implica no estabelecimento de políticas de Estado, cuja

elaboração requer a participação ampla e democrática da sociedade civil, visando a realizar e garantir — com qualidade — os direitos educacionais para todos. Com este objetivo, vem acompanhando e avaliando o andamento do PL encaminhado pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional, a partir de dezembro de 2010, empenhando-se pela ampliação dos debates, em diferentes espaços, e a realização de audiências públicas, a fim de garantir sua efetiva discussão e melhoria.

Tal entendimento e encaminhamento político parte da premissa básica de que o PL 8.035/2010 apresenta alguns avanços, sobretudo no estabelecimento de diretrizes e metas de universalização (dos 4 aos 17 anos), como requer a Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional 59/2009. Mas considera, por outro lado, que a proposta de plano não traduz o conjunto das deliberações aprovadas pela CONAE, apresentando limites na organização, concepção de metas, articulação entre metas e estratégias etc.

Outro aspecto limitador desse Projeto de Lei consiste na ausência de diagnóstico do cenário educacional brasileiro, bem como no desvelamento dos processos avaliativos sobre o cumprimento das metas do PNE 2001-2010.

Tudo isto mostra a importância de avançarmos na construção de um novo PNE, de modo a garantir que ele seja a expressão das políticas de Estado, balizadas pelo pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados, como preconiza a Constituição Federal de 1988. Faz-se necessário avançar, ainda, na instituição e consolidação de um sistema nacional de educação, contribuindo para a garantia da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos e, desse modo, para a universalização do acesso, ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades. A ANPEd entende que este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade.

Entendendo a importância da construção coletiva de um pacto social pela melhoria da qualidade da educação brasileira e a legitimidade do processo

de aprovação do documento final da CONAE, a ANPEd reafirma a necessidade de que o debate sobre o novo PNE respeite as deliberações da CONAE e a necessidade de defesa dos seguintes princípios lá defendidos: ampliação de recursos para a educação, tendo como meta a aplicação do equivalente a 10% do PIB em educação até 2020; a) destinação de recursos públicos exclusivamente para instituições públicas de ensino; b) gestão democrática do sistema de ensino e da escola, tendo como instrumentos a eleição de diretores e a existência de Conselhos escolares ou colegiados deliberativos, dentre outros; c) necessidade do incremento da qualidade da escola, mediante adoção do custo-aluno-qualidade como referência para o financiamento; d) respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, incentivando as escolas para a elaboração de seu projeto político-pedagógico; e) formação e valorização dos profissionais da educação, de forma inicial e continuada, mediante a instituição de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), que garantam um Piso Salarial Profissional Nacional articulado ao custo-aluno-qualidade, com garantia de jornada de trabalho em uma única instituição de ensino, com tempo destinado à formação e planejamento, em condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de estudantes por turma e por professor; f) o reconhecimento do papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros.

### **3. O financiamento da educação pública: a luta pelos 10% do PIB**

A defesa da ANPEd, no que se refere especificamente ao financiamento da educação, está ancorada no contexto do novo PNE nos seguintes princípios: a) atingir um volume de recursos

financeiros aplicados em educação, equivalente a 10% do PIB, até o último ano de vigência do novo Plano; b) destinar os recursos públicos exclusivamente às instituições públicas de ensino; e c) escolher a adoção da metodologia do custo-aluno-qualidade (CAQ) como referência para o financiamento da educação (CARREIRA; PINTO, 2007).

A discussão sobre o volume de recursos financeiros como um percentual do PIB está presente na Meta 20 do PL 8.035/2010. A ANPEd apresentou o seguinte texto como emenda modificativa: Ampliar progressivamente o investimento em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, 7% do produto interno bruto do País até 2015 e, no máximo, 10% até 2020, respeitando a vinculação de receitas à educação definidas e incluindo, de forma adequada, todos os impostos, taxas e contribuições. A proposta governamental se restringia a especificar o patamar de 7% do PIB, sem estabelecer meta intermediária e nem indicação de como ampliar os recursos vinculados, além dos impostos.

Entre as estratégias para se alcançar a meta, a ANPEd propôs que se destinasse 100% dos valores financeiros, que compõem o Fundo Social, advindos da exploração da camada pré-sal para a educação, sendo que 30% devem ficar com a União, para o desenvolvimento de programas relativos à educação superior e profissional e 70% devem ser transferidos aos Estados, Distrito Federal e municípios, para o desenvolvimento de programas de educação básica por meio de uma política de transferências equivalente ao salário-educação. E ainda destinar 50% dos créditos advindos do pagamento de *royalties*, decorrentes de atividades de produção energética (extração, tratamento, armazenagem e refinamento de hidrocarbonetos), à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Com relação ao financiamento, a ANPEd apresentou ainda uma emenda aditiva propondo nova Meta, a de número 21: O financiamento à educação deve ter como referência o mecanismo do custo-aluno-qualidade (CAQ), que deve ser definido a partir do custo anual por aluno/estudante dos insumos educacionais, necessários para que a educação pública adquira e se realize com base em um padrão mínimo de qualidade, sendo o prazo para

a sua implementação, dois anos após a aprovação do novo PNE.

A proposta governamental estabelece como uma das estratégias da Meta 20 que se deveria definir o CAQ sem, entretanto, estabelecer o prazo para a sua implementação, garantia da preservação de seu valor real e eventual valorização em resposta às demandas de uma educação de qualidade e ao crescimento da riqueza por habitante do País.

Diversas estratégias foram apresentadas pela ANPEd visando a implementação da nova Meta 21. Em primeiro lugar, estabeleceu-se que é fundamental fixar um prazo para a definição do CAQ, para que ele possa se tornar uma realidade efetiva nas redes de ensino e escolas. Assim, a estratégia seria a de que a definição do CAQ deve ser realizada no prazo máximo de um ano após a aprovação do novo PNE, na forma da legislação específica que determine prazos e responsabilidades administrativas, entre os entes federados, para sua implementação, prevendo-se mecanismos de sua atualização monetária a cada ano, que considere a correção inflacionária e o crescimento do PIB *per capita*.

Considerando que o CAQ implica em responsabilidade de todos os entes federados, a ANPEd entende que é essencial que sua definição se pautar nos princípios do regime de colaboração e da ampla participação das entidades e instâncias do campo educacional. Desta forma, a definição do CAQ deve ser empreendida por meio de articulação e negociação entre os entes federados, em interlocução com o Congresso Nacional, com o Conselho Nacional de Educação e com as organizações da sociedade civil presentes no Fórum Nacional de Educação.

Sendo assim, o CAQ representaria um avanço frente ao atual sistema de vinculação constitucional de recursos para a educação e, portanto, deve nortear as políticas de financiamento e do regime de colaboração.

As escolas públicas do País apresentam deficiências sérias no que se refere à infraestrutura e equipamentos; portanto, é fundamental que a implementação do CAQ garanta a disponibilização desses recursos, de forma equânime nas diferentes regiões do País e defina os insumos básicos que devem ser assegurados a todas as escolas públicas do

País, garantindo-lhes condições de oferta adequadas para um ensino de qualidade.

O CAQ deve assegurar a todas as escolas públicas de educação básica insumos como água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços adequados para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências e informática.

No ensino superior, o CAQ deve definir parâmetros que expressem a qualidade da instituição de educação superior e estabelecer que o volume mínimo de recursos financeiros seja alocado para que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão reflitam a qualidade estabelecida.

Estabelecidos os CAQs, caberá à União a complementação de recursos financeiros a todos os Estados e municípios que não conseguirem atingir os valores determinados.

Além disso, em consonância às deliberações da CONAE e visando garantir um padrão de qualidade para a educação nacional, faz-se necessário que os sistemas de ensino garantam a relação aluno/professor proposta em todos os níveis, etapas e modalidades, considerando as seguintes diretrizes para o quantitativo de alunos em cada sala de aula:

- a) para a educação infantil de zero a dois anos: seis a oito crianças por professor;
- b) para a educação infantil de crianças de três, quatro e cinco anos: até 15 crianças por professor;
- c) para o ensino fundamental (anos iniciais): 20 estudantes por professor;

d) para os anos finais do ensino fundamental: 25 estudantes por professor; e

e) para o ensino médio e educação superior: 30 alunos por professor.

## Considerações finais: uma análise comparativa com países selecionados<sup>2</sup>

É usual no estudo de políticas públicas a utilização de percentuais em relação aos Produtos Internos Brutos (PIBs), quando se apura o volume total de recursos aplicados no desenvolvimento de ações em um determinado setor da sociedade. A utilização deste indicador nas análises de políticas públicas precisa, entretanto, ser feita com muita cautela. É verdade que se um país utilizou o equivalente a 6% de seu PIB de recursos financeiros em educação, dedica a essa área mais atenção do que outro país que utilizou o equivalente a 4% do PIB? A resposta para esta pergunta é não.

Para análise completa deste quadro, quando se trata da utilização deste indicador – percentual do PIB – há a necessidade da utilização de duas outras informações: o valor do PIB do país e o tamanho do alunado a ser atendido, o que pode ser expresso, por exemplo, pela quantidade de pessoas do país que está em idade educacional.

Os dados que constam do *The World Factbook 2010* da CIA nos mostram que Yemen (9,6%), Botswana (8,7%), Cuba (9,1%), Dinamarca (8,3%) e Noruega (7,2%) aplicam elevados percentuais de seus PIBs em educação, quando o Brasil aplicou somente 4% de seu PIB. Informações do INEP/MEC registram que o Brasil aplicou um percentual um pouco mais elevado que o registrado pela CIA em 2008 – 4,7% do PIB. Ao apresentar o Projeto de Lei 8.035/2010, que faz a proposta de um novo PNE para a próxima década, o Governo Federal considera que o Brasil já aplica o equivalente a 5% do PIB em educação pública. Utilizando percentuais divulgados pela CIA, obtemos os valores aplicados por pessoa em idade educacional (em US\$) em países selecionados. A Tabela 1 mostra esses valores.



Tabela 1 – Recursos financeiros aplicados por pessoa em idade educacional

País	% PIB em educação	PIB/PPP (US\$ bi)	Valor aplicado em educação (US\$ bi)	População em idade educacional	US\$ por pessoa em idade educacional
Yemen	9,6	58	5,6	11.770.140	473
Índia	3,2	3.548	113,5	481.324.331	236
Paraguai	4	28	1,1	2.746.178	408
Bolívia	6,4	45	2,9	4.142.335	695
Indonésia	3,2	968	31,0	78.429.901	395
China	1,9	8.767	166,6	397.805.782	419
Brasil	4	2.024	81,0	84.400.000	959
Botswana	8,7	24	2,1	947.918	2.203
África do Sul	5,4	488	26,4	18.114.108	1.455
Cuba	9,1	110	10,0	3.013.571	3.322
México	5,4	1.473	79,5	39.404.617	2.019
Argentina	3,8	558	21,2	13.440.740	1.578
Chile	3,2	244	7,8	5.513.934	1.416
Uruguai	2,9	48	1,4	1.032.883	1.348
Rússia	3,8	2.103	79,9	30.724.722	2.601
Portugal	5,5	232	12,8	2.282.031	5.592
Coréia do Sul	4,6	1.343	61,8	11.344.492	5.446
França	5,7	2.113	120,4	15.275.698	7.884
Dinamarca	8,3	199	16,5	1.381.003	11.960
Canadá	5,2	1.278	66,5	8.656.329	7.677
Espanha	4,2	1.367	57,4	8.864.918	6.477
Austrália	4,5	819	36,9	5.288.326	6.969
Alemanha	4,6	2.812	129,4	17.997.395	7.187
Japão	4,9	4.141	202,9	25.807.634	7.862
Estados Unidos	5,3	14.250	755,3	85.668.128	8.816
Áustria	5,4	323	17,4	1.866.320	9.346
Noruega	7,2	277	19,9	1.280.237	15.578

Fonte: (UNESCO, 2010) e (EUA. CIA, 2010) e estudos de (AMARAL, 2011)

O Brasil, aplicando apenas US\$ 959 por pessoa em idade educacional, tem um enorme desafio para atingir o valor médio de todos os países selecionados, que foi o de US\$ 4.456.

As comparações internacionais mostram a insuficiência dos recursos vinculados a 10% do PIB para, nos próximos dez anos, o Brasil atingir patamares próximos aos dos países da OCDE (Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) em valores aplicados por pessoa em idade educacional. Se em 2008 o Brasil estivesse aplicando 10% do PIB, esse valor passaria de US\$ 959 para US\$ 2.397,50, o que é muito abaixo até mesmo da média de todos os países selecionados, que foi o de US\$ 4.456.

Estudos mostram que, mantido o equivalente a 10% do PIB, nos recursos aplicados em educação, somente entre 2020 e 2030 atingiríamos a média dos países, considerando-se a diminuição no quantitativo da população com idade entre zero e 24 anos – devido à dinâmica populacional brasileira – e crescimento real do PIB – projetado pelo Ministério da Fazenda. (AMARAL, 2011)

Há, portanto, um longo caminho a percorrer. E, neste sentido, a ANPEd está empenhada em construir estratégias de mobilização que congreguem todos os setores educacionais em torno do movimento que luta pela aprovação de um novo PNE como política de Estado e financiado por 10% do PIB. **US**

1. A organização deste texto contou com a colaboração de Nelson Cardoso Amaral e teve como base o Documento POR UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) COMO POLÍTICA DE ESTADO que foi sistematizado pela seguinte Comissão: Luiz Fernandes Dourado (Coord.) Antônio Cabral Neto, Carlos Roberto Jamil Cury, João

Ferreira de Oliveira, José Marcelino de Rezende Pinto, Lívia Maria Fraga Vieira, Maria Margarida Machado e Nilma Lino Gomes. O documento, que teve a apresentação de Dalila Andrade Oliveira, Presidente da ANPEd, pode ser acessado no site: <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>.

2. As considerações finais se basearam no estudo “O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB”, apresentado por Nelson Cardoso Amaral, no III Seminário Brasileiro de Educação promovido pelo CEDES, de 28 de fevereiro a 2 de março de 2011, na UNICAMP-SP.

AMARAL, N. C. **O novo PNE e o financiamento da educação no Brasil: os recursos como um percentual do PIB.** In: III SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, Unicamp, Campinas, SP: CEDES, 28 fev. a 2 mar., 2011.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Por um novo plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. IBGE. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 1980-2050 – Revisão 2008.** Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/populacao/projecao\\_da\\_populacao/2008/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/populacao/projecao_da_populacao/2008/default.shtm)>. Acesso em: 9 jan. 2010.

\_\_\_\_\_.MF. **Relatório resumido da execução orçamentária do Governo Federal – dezembro de 2009.** Disponível em: <[https://www.tesouro.fazenda.gov.br/downloads/lei\\_responsabilidade/RRdez99.pdf](https://www.tesouro.fazenda.gov.br/downloads/lei_responsabilidade/RRdez99.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2010.

\_\_\_\_\_.PNE. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Câmara dos Deputados.** Brasília, DF.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo-aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo-SP: Global, 2007.

EUA.CIA. **The World Factbook 2010.** Disponível em: <[https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/region/region\\_soa.html](https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/region/region_soa.html)>, Central Intelligence Agency. Acesso em: 14 fev. 2010.

UNESCO. **Banco de Dados do Institute for Statistics – Data Centre.** Disponível em: <<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?>>. Acesso em: 14 fev. 2010.

# Financiamento educacional na ordem do dia

*Luiz Araújo*  
Professor da UNB

Contribuições:

*Neiva Lazzarotto*  
Professora, Direção CPERS-RS  
E-mail: neiva@profneiva.com.br

*Bernadete Menezes*  
Coordenadora Geral ASSUFRGS

*Rosilene Almeida*  
Professora, Direção SEPE-RJ

*Adriano J. Santos*  
Direção SEPE-RJ

## Introdução

Uma das principais conquistas da Constituição de 1988 foi inscrever claramente no campo dos direitos sociais a garantia do direito à educação.

Porém, logo após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil vivenciou a contradição entre a aprovação de uma Carta fortemente influenciada por conceitos universalistas de direitos, que direcionava o Estado Brasileiro a assumir compromissos mais próximos do denominado estado de bem-estar social e a hegemonização política de conceitos neoliberais, que colocaram na ordem do dia a diminuição do tamanho do Estado, redução de direitos e focalização de políticas públicas.

Na área da educação esta tensão se materializa no conflito entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e expansão da oferta educacional e as restrições orçamentárias derivadas das políticas de ajuste fiscal.

Oliveira e Araújo (2005) consideram que a década anterior à promulgação da nova Constituição foi marcada pela demanda na ampliação de vagas, a

qual era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Isso explica o peso que a garantia do acesso ganhou na construção do capítulo da educação. A hegemonia da visão que propugnava a redução do tamanho do Estado Brasileiro implicou no fomento a um modelo de expansão educacional precarizado e fortemente ancorado no compartilhamento da obrigação constitucional com a iniciativa privada.

## **PNE 2001-2010: a Educação subordinada à política econômica de ajuste fiscal**

Em janeiro de 2001, depois de intensa mobilização da sociedade civil brasileira, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional da Educação. Sua redação ficou muito aquém do que era reivindicado pelas entidades educacionais que realizaram sucessivas



Conferências Nacionais de Educação – CONEDs. Seu conteúdo foi expressão da correlação de forças daquele momento histórico, em especial o corolário da hegemonia neoliberal no governo federal e no parlamento.

Mesmo limitado em seu conteúdo, o PNE sofreu vetos presidenciais, os quais incidiram em todos os aspectos financeiros que contraditavam com o ajuste fiscal implementado pelo governo federal. Assim, a insuficiente previsão de elevação dos investimentos educacionais para 7% do PIB ao fim da década foi vetada.

Avaliar a execução do PNE 2001-2010 é lançar luz sobre a política educacional do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e nos dois mandatos de Lula. Encerrada a vigência deste primeiro plano educacional o balanço é negativo.

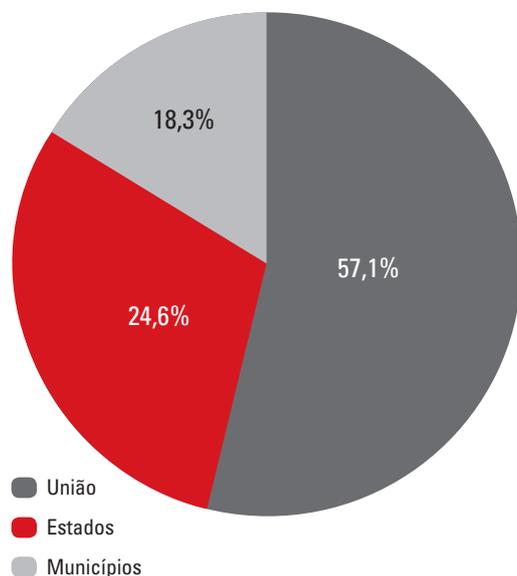
De um lado, apesar de ter força legal, o plano não foi o norte condutor das políticas educacionais dos governos citados. Assim, podemos identificar uma fraca influência de suas diretrizes nos programas e

ações implementados nos governos anteriormente referidos. É óbvio que sendo um plano tão abrangente e com uma preocupação grande com a expansão da oferta educacional, as ações governamentais (nas suas várias esferas) tiveram incidência positiva no aumento de vagas, especialmente no ensino fundamental, etapa de ensino que havia sido priorizada pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que criou o FUNDEF.

O principal embate ocorrido na tramitação do plano foi a definição de quanto o Estado Brasileiro iria destinar para a educação pública no decênio 2001-2010. Em 2001, o investimento direto em educação era de apenas 3,9% do Produto Interno Bruto. Este percentual, além de insuficiente, estava distribuído de forma desigual entre os entes federados. A União participava com apenas 0,74%, os Estados participavam com 1,66% e os municípios com 1,55% do PIB. A participação da União representava apenas 18,81% do total dos recursos aplicados diretamente em educação.

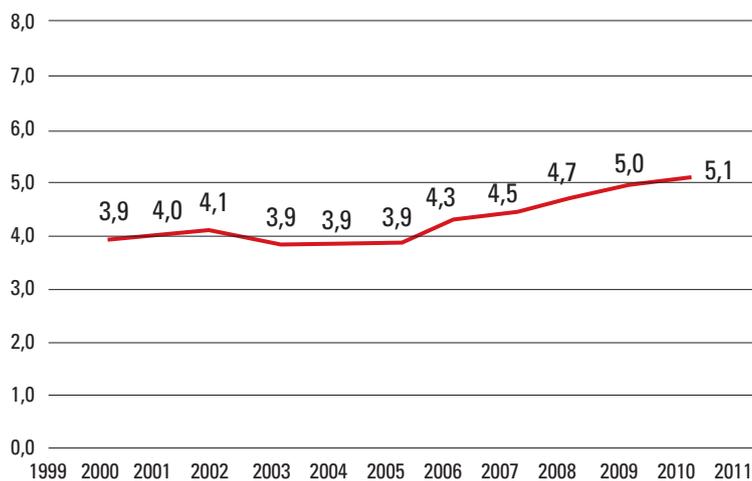
A participação da União é inversamente proporcional a sua participação na arrecadação de tributos em nosso país.

**Gráfico 1 – Recursos disponíveis por ente federado – 2010**



FONTE: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2011

**Gráfico 2 - Investimento direto em educação – 2001-2010**



FONTE: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2011

De todos os recursos que constituem o fundo público brasileiro, nada menos que 57,1% permanecem à disposição da União. Apenas 24,6% são direcionados para os Estados e os 5.564 municípios abocanham apenas 18,3% destes recursos. Assim, a participação da União no montante de investimentos

diretos em educação é inferior a sua capacidade, postura que sobrecarrega os Estados e os municípios.

A sociedade civil defendeu que houvesse um salto de qualidade e o investimento chegasse a, no mínimo, 10% do PIB ao fim da década. E defendia que a distribuição das responsabilidades se tornasse mais equânime, ou seja, proporcional à capacidade tributária de cada ente federado. Ao fim da tramitação prevaleceu a hegemonia do governo federal e foi aprovado um percentual de 7% do PIB. Mesmo este percentual foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, e mantido pelo presidente Lula.

O gráfico 2 mostra que a evolução do investimento público direto na última década ficou muito aquém do que havia sido aprovado pelo Congresso Nacional e ainda mais distante do que foi reivindicado pela sociedade civil. Houve um crescimento de 29% no decorrer da década e tal crescimento só se viabilizou após 2006, ou seja, todo o pequeno crescimento percentual foi alcançado nos últimos cinco anos de vigência do plano.

## Uma política que induziu o crescimento do setor privado na educação

A consequência de um desempenho em termos de financiamento tão restrito é que alguns dos importantes gargalos educacionais não foram devidamente resolvidos. É exemplar a situação da oferta de vagas na educação infantil (creche e pré-escola).

O atendimento em creche (crianças de zero a três anos de idade) conseguiu incluir apenas 23,6% das crianças nesta faixa etária. E a oferta privada corresponde a 24% deste total, percentual que equivale ao dobro do verificado no ensino fundamental. Uma parte desta oferta privada na verdade é subsidiada por recursos públicos (27%), que mantém uma rede de instituições conveniadas. A existência desta rede conveniada, inclusive com fins lucrativos, consolida uma oferta precária, seja em termos de insumos educacionais oferecidos, seja em termos de direitos assegurados aos trabalhadores da educação infantil.

Além da pouca cobertura o atendimento é mal distribuído espacialmente (concentrado na região sul

e sudeste), é excludente em termos sociais (os mais pobres não conseguem acessar o serviço) e sociais (os negros possuem muito menos crianças na escola nesta faixa etária).

No outro extremo do sistema educacional, a década foi marcada também pela expansão tímida e privada do ensino superior. Em 2001, a oferta de ensino superior para jovens entre 18 e 24 anos (idade esperada de entrada neste nível de ensino) era de apenas 8,9%. Os dados de 2009 mostram que evoluímos lentamente e chegamos a 14,6%. Além de lento, o crescimento foi majoritariamente privado. Em 2001, a rede pública (federal, estadual e municipal) correspondia a 30,2% das matrículas e, em 2010, este percentual havia caído para 27,3%. Ou seja, mesmo que a rede federal tenha retomado certo crescimento nos últimos anos, os dados disponíveis mostram que o ritmo da oferta pública foi menor do que o alcançado pelo setor privado.

Estes dois exemplos desnudam a lógica de crescimento da oferta educacional em nosso país na última década. De um lado, no ensino obrigatório (ensino fundamental) e no ensino médio, a oferta foi majoritariamente pública. De outro, nas etapas não obrigatórias (educação infantil, ensino profissionalizante e ensino superior) houve um ritmo inferior de oferta pública e isso permitiu que o setor privado alcançasse percentuais altos de participação.

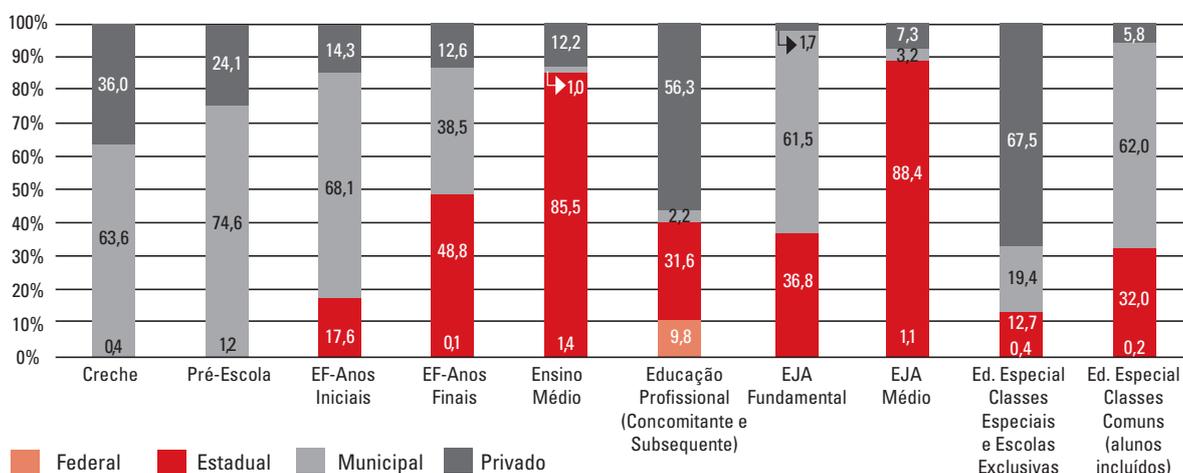
O gráfico 3, mesmo que apresente dados apenas da educação básica, resume de forma objetiva a disputa entre público e privado. Em um extremo temos as etapas escolares com baixa cobertura, com destaque para o atendimento em creche, educação profissionalizante e educação especial, nos quais a participação da iniciativa privada é muito relevante. No ensino fundamental e no ensino médio a participação privada diminui consideravelmente. Ou seja, quanto mais próximo da universalização, mais a participação privada reduz a escolha feita pelas classes com maior poder aquisitivo, mas as demais classes sociais têm garantido o direito ao acesso, pelo menos de forma bastante ampla. Quanto menos próximo da universalização, mais o viés de exclusão social se manifesta nos números de acesso à escolarização.

### No novo PNE, a velha lógica

Em dezembro de 2010, apagar das luzes do mandato do presidente Lula, o governo federal enviou ao Congresso Nacional a sua proposta para o próximo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei 8.035/2010). A análise de seu conteúdo é muito importante para apreender as concepções sobre políticas públicas educacionais e, ao mesmo

**Gráfico 3 – Distribuição da participação do setor público e privado**

Educação Básica - Distribuição Percentual da Matrícula por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa - Brasil - 2011



FONTE: Inep (2011)

tempo, compreender a lógica governamental no que diz respeito ao financiamento da educação para a próxima década.

Em 2011, após intenso questionamento parlamentar e da sociedade civil, o governo enviou ao parlamento dois documentos complementares ao Projeto de PNE. O primeiro constitui uma Nota Técnica que justifica a escolha das metas quantitativas e do percentual de recursos públicos a serem investidos para viabilizá-las. O segundo documento é uma memória de cálculo dos custos do novo plano. Para compreender a proposta governamental é necessária uma leitura combinada dos três documentos.

O novo esboço de Plano Nacional de Educação possuía um ambiente institucional mais favorável para que as reivindicações da sociedade civil fossem nele incorporadas. De um lado, pelo menos na simbologia, o país era governado por um governante oriundo das fileiras dos históricos defensores da escola pública de qualidade para todos. De outro lado, mais importante quanto a simbologia de esquerda, era o fato de o projeto estar sendo enviado após a realização de uma Conferência Nacional de Educação, evento precedido de intensa mobilização nos municípios. Infelizmente, a análise dos principais aspectos do projeto de lei contraria as duas expectativas anteriormente descritas.

A proposta do PNE em discussão é orientada pela maior inclusão dos cidadãos na educação formal. Suas metas em relação ao acesso, caso cumpridas ao fim da próxima década, elevarão o percentual de cobertura escolar de forma significativa. Esta afirmação não impede que se demarquem problemas também neste campo, especialmente na meta de expansão do atendimento em creche, a qual propõe passar de 23,6% para 50% de cobertura em dez anos, mas que rejeita a concepção majoritária no movimento social de que o atendimento na primeira infância deveria ser baseado em toda a demanda manifesta.

Porém, o alcance das metas está condicionado, pelo menos em três importantes áreas, em uma lógica de compartilhamento da oferta com o setor privado, seja o denominado sem fins lucrativos, seja o denominado comercial.

Esta lógica está presente na proposta de fomentar o atendimento em creche em instituições filantrópicas,

confessionais ou comunitárias. O texto não está criando uma modalidade inexistente, pelo contrário, o que o texto do PNE trouxe de novidade foi o soerguimento deste tipo de atendimento ao mesmo pé de igualdade aquele prestado diretamente pelo poder público. Dados disponibilizados pelo censo escolar mostram que nos últimos quatro anos o crescimento das matrículas em creche em tempo integral pública foi de 26%, mas o setor conveniado com o poder público (inclusive comercial) cresceu 62% no mesmo período. Diante da evidente dificuldade financeira para que os municípios cumpram a meta e dobrem o número de crianças atendidas em dez anos, o caminho escolhido pelo governo federal é o de incentivar formas mais baratas de atendimento.

## **Aprofundamento da lógica de compartilhamento com o setor privado**

A lógica de compartilhamento também está presente nas estratégias de crescimento da oferta de ensino profissionalizante. Neste caso, mesmo antes da aprovação de sua proposta, o governo criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por intermédio da Lei 12.513/2011. Tanto o projeto do PNE, quanto a referida lei, estabelecem um estímulo ao crescimento da oferta de vagas gratuitas em instituições privadas do Sistema S e outras entidades privadas, por meio da concessão de bolsas. A participação privada na oferta de vagas no ensino profissionalizante em 2011 era de 56,3%. A estratégia do governo é manter ou aprofundar esta participação, por meio de audacioso programa de subsídios públicos ao setor privado. Tal postura diminui a pressão social sobre o governo federal e governos estaduais para que ocorra ampliação de suas respectivas redes educacionais profissionais.

O texto em debate também não inova em relação a uma das principais deficiências do plano anterior, ou seja, não detalha por meta ou no percentual futuro de investimento em educação, qual será a parcela de responsabilidade de cada ente federado. O termo “regime de colaboração” está presente no

texto proposto, mas em nenhum momento ocorre uma materialização do seu significado. No Projeto não há referência explícita sobre como deveria ser o comportamento da distribuição financeira dos custos do novo PNE, mas no texto intitulado “O PNE 2011-2020: metas e estratégias” há uma referência explícita sobre como o governo federal pensa enfrentar um dos principais entraves para a execução do futuro plano.

O texto afirma que o ritmo atual será suficiente para alcançar os recursos necessários ao cumprimento do novo PNE.

Nos últimos 5 anos, a proporção dos investimentos em educação em relação ao PIB aumentou pouco mais de 1 ponto percentual, saindo de 3,9% em 2005 para 5% em 2009, à razão média de aproximadamente 0,2% ao ano. Mantendo-se esta média anual em 0,2%, podemos pressupor um crescimento para os próximos anos da ordem de 2% do PIB, atingindo 7% do PIB em 2020 (MEC, 2011, p. 121).

O mais surpreendente é que na mesma página o texto admite, mesmo que implicitamente, que o esforço que precisará ser realizado será maior do que o atual.

Conforme se vê, o cumprimento das metas do PNE depende da manutenção de um ritmo forte de crescimento dos investimentos em educação, o que demandará o efetivo comprometimento não só da União, mas também dos sistemas subnacionais, que terão que realizar um esforço considerável para garantir os recursos necessários para a educação na próxima década (Idem, p. 121).

E, obviamente, nenhuma palavra sobre a participação de cada ente federado, especialmente da União, para o “esforço considerável” que precisará ser feito.

## **A qualidade na educação: custo aluno/qualidade X regulação via aferição do desempenho escolar**

Um componente importante do texto é a referência muito forte à qualidade da educação, temática que teve menos força no texto do PNE anterior. Porém, as referências à melhoria da

qualidade educacional não estão ancoradas no estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade, conforme manda a nossa Carta Magna em seus artigos 206 e 60 do ADCT, inc. XII, § 1º.

A qualidade apresentada também não absorve uma das principais resoluções da CONAE, que foi a proposta de tomar como base para a elaboração do plano um custo aluno-qualidade inicial.

Como alternativa ao atual desequilíbrio regional e à oferta de educação básica pública, o financiamento à educação deve tomar como referência, e em caráter de urgência, o mecanismo do custo aluno/qualidade (CAQ). Previsto no ordenamento jurídico brasileiro, o CAQ deve ser definido a partir do custo anual por estudante dos insumos educacionais necessários para que a educação básica pública adquira e se realize com base em um padrão mínimo de qualidade (Documento Final da CONAE, 2010, p. 105).

O texto deixa claro que o papel da União será o de monitorar o desempenho escolar e informar a sociedade, postura que seria suficiente para garantir uma “boa gestão” e, por conseguinte, uma educação de qualidade.

Este conceito, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e incorporado pelo Conselho Nacional de Educação, aparece de forma fraca e genérica no texto.

O elo que liga o novo plano e a qualidade é a regulação por meio de exames de aprendizagem. Assim, o texto apresenta uma meta específica para o cumprimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e em várias estratégias propõe a criação de novos instrumentos nacional de aferição da aprendizagem dos alunos. O texto deixa claro que o papel da União será o de monitorar o desempenho escolar e informar a sociedade, postura que seria suficiente para garantir uma “boa gestão” e, por conseguinte, uma educação de qualidade.

O fato de que uma grande parte dos alunos atualmente matriculados convive com condições de oferta educacional incompatíveis com qualquer padrão mínimo que seja estabelecido, não é tratado

pela proposta em discussão. Não há nenhuma indução para elevação do custo-aluno médio brasileiro, seja para garantir melhor atendimento aos atuais alunos, seja para oferecer um padrão mínimo para os que serão incorporados no decorrer da década.

## Governo propõe apenas o crescimento vegetativo do investimento educacional

O Projeto de Lei é composto de vinte metas, sendo dezenove metas temáticas e uma metassíntese, que trata do percentual de investimentos diretos para o próximo decênio.

A redação original da Meta 20 é “ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país”.

Somente com uma leitura do documento “Previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB”, é que se torna possível entender como o governo chegou à definição de que uma elevação de 2% do investimento em educação seria suficiente para cumprir as dezenove metas propostas. O referido documento é uma espécie de memória de cálculo das metas que constam do Projeto de Lei e torna transparente a opção de formato de oferta educacional sobre a qual o texto legal foi construído.

Este documento foi criticado por todos os especialistas em educação ouvidos em audiência pública pela Comissão Especial que analisa a matéria na Câmara dos Deputados e pela maioria das entidades da sociedade civil. E as fragilidades técnicas do documento deixaram claro que o mesmo foi construído apenas com o intuito de justificar a opção financeira limitada que consta da proposta. Em uma das audiências públicas, o professor Nelson Amaral (UFG) mostrou os limites da proposta governamental.

Se o Brasil aplicar 10% do PIB em educação, atingirá um padrão de qualidade próximo ao da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de US\$ 6 mil por aluno, entre

2020 e 2030. Se investir apenas 7% do PIB, irá se equiparar aos países desenvolvidos somente entre 2040 e 2050 (AMARAL, 2011, s/p.).

Porém, talvez a única riqueza da frágil planilha enviada pelo MEC seja que a mesma desnuda os parâmetros pensados pelo governo para garantir o cumprimento das metas, especialmente acerca dos percentuais de participação da rede pública na expansão escolar nos próximos anos. E sobre isso podemos anotar dois grandes problemas.

Um primeiro problema é da falta de transparência. Não é admissível que o Congresso Nacional analise e posteriormente aprove um PNE sem que estejam explicitados os percentuais de participação pública em cada uma das metas propostas. Esta explicitação influencia diretamente nos custos dos investimentos. Por exemplo, devido a planilha foi possível saber que o governo trabalha com uma previsão de participação pública na expansão do ensino superior de apenas 26%. Este percentual é bastante distinto do percentual de participação pública aprovado pela CONAE (40%) e está abaixo dos 32% de presença registrada em 2001. O projeto de lei do governo federal amplia a centralidade da oferta de educação a distância, abrangendo, sobretudo, a formação profissional, a formação docente, a graduação e a pós-graduação, inclusive no setor privado com subsídios do FIES. Este caminho desvaloriza ainda mais as funções dos profissionais de educação, imputando-lhes baixos salários e precárias condições de trabalho e formação.

O segundo problema é que há a comprovação de uma opção pelo compartilhamento da oferta de algumas etapas e níveis educacionais com o setor privado. Mesmo que em algumas estratégias este caminho esteja presente, mas a planilha quantificou o tamanho do compartilhamento. Exemplo disso é que mais da metade das vagas a serem criadas na educação profissional não serão públicas. Isto significa que o investimento que está sendo proposto não está sendo planejado para uma aplicação exclusiva na rede pública. A lógica embutida é de aumento da transferência de recurso público para o setor privado. É justamente fruto desta concepção que há no debate uma proposta apresentada pelo

relator da matéria na Câmara de utilizar o termo “investimento total” e não mais “investimento direto”, pois isto permitirá contabilizar gastos com bolsas e subsídios direcionados para entidades mercantis ou filantrópicas.

Algumas palavras do Professor Roberto Leher (2010), da Faculdade de Educação da UFRJ, que tomamos emprestadas, colaboram para deixar ainda mais explícitas as relações do setor privado com a política educacional brasileira. “Não se trata apenas de desviar recursos públicos para a iniciativa privada, desresponsabilizando o Estado pela oferta em quantidade e qualidade, mas também de fazer o enfrentamento ideológico nos países periféricos onde existe o risco de contaminação das ideias comunistas ou mesmo de governos social-desenvolvimentistas que ousem adotar uma política mais autônoma em relação aos ditames contidos na “cartilha” neoliberal. No Brasil, os recentes governos de FHC, Lula e Dilma não têm o menor pudor de seguir à risca esse receituário. O “Compromisso Todos pela Educação”, um *lobby* das grandes corporações financeiras, agromineral, comunicação, informática, editorial e telefonia se vestem de uma roupagem “progressista”, com discurso tomado dos movimentos sociais por uma Educação “inclusiva, social”. O próprio Plano de Desenvolvimento Educacional do governo Lula expressa o compromisso com as Parcerias Público-Privadas, que atendem aos interesses das organizações que lideram o “Todos pela Educação” como Itaú-social, Fundações Bradesco e Roberto Marinho, Grupo Gerda, Vitor Civita etc. Recentemente, no Estado do Rio de Janeiro, as organizações Globo receberam do governo Cabral cerca de 800 milhões de reais para

participarem do Projeto Autonomia, que visa corrigir a distorção série-idade na rede estadual de ensino. Os governos

e esses grupos necessitam da aceitação pública e por isso investem pesadamente em marketing, em ações como o “Amigos da Escola” entre outras e ao mesmo tempo derrotar as resistências retirando a autonomia pedagógica dos professores, perseguindo e intimidando e tentando criminalizar os sindicatos da categoria e suas lideranças.”

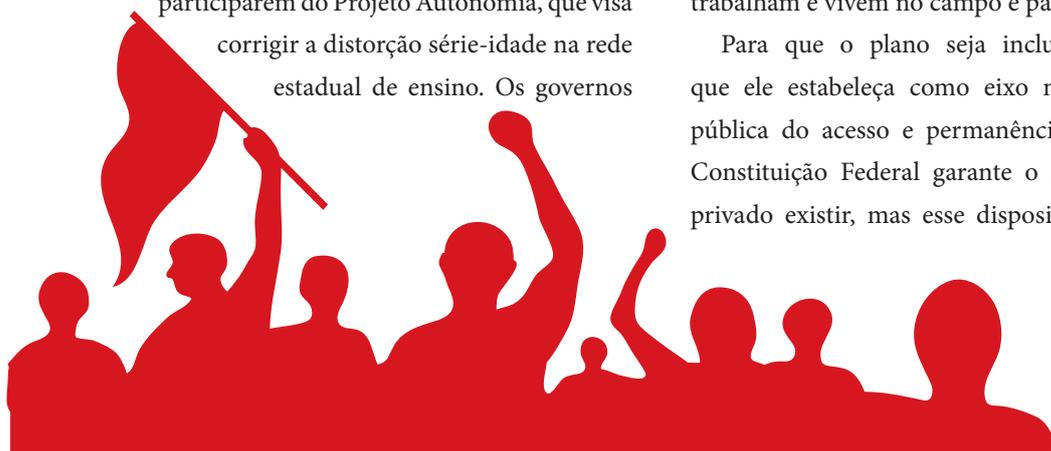
## 10% do PIB para a Educação Pública: uma bandeira estratégica para um projeto soberano de Nação com igualdade social

Diante deste cenário de manutenção da lógica excludente vigente nas últimas décadas, do aprofundamento do compartilhamento da oferta de vagas com o setor privado e da previsão de um fraco crescimento dos recursos destinados à manutenção da oferta pública da educação, ganha força a bandeira histórica da sociedade civil de que, pelo menos, 10% do PIB sejam destinados para a educação pública.

A reivindicação de que o país eleja a educação como uma de suas prioridades na utilização do fundo público é condição essencial para que se efetive um Plano Nacional de Educação viável, inclusivo, justo em termos federativos, representativo de uma consistente valorização dos educadores, controlado socialmente e audacioso no campo do direito.

Para que o plano seja viável é necessário acelerar o ritmo de investimentos na escola pública. Estes investimentos devem estar direcionados para a efetivação do direito à educação para milhões de brasileiros, especialmente para os mais pobres, os que residem nas regiões norte e nordeste, para os que trabalham e vivem no campo e para os negros.

Para que o plano seja inclusivo é necessário que ele estabeleça como eixo norteador a oferta pública do acesso e permanência na educação. A Constituição Federal garante o direito de o setor privado existir, mas esse dispositivo não pode ser



colocado acima do princípio de que todo cidadão tem o direito à educação, independente da classe social. A única forma justa de garantir este direito é assegurar a universalização do atendimento numa matriz pública. Os dados do ensino fundamental, etapa praticamente universalizada, mostram que a participação na oferta educacional do setor privado, quando esta é apenas e tão somente o direito de escolha de determinadas classes, não ultrapassa 10% a 15% das matrículas. Percentuais existentes antes deste patamar são provocados pela ausência do poder público na prestação do serviço.

Para que o plano seja justo em termos federativos é necessário que a participação da União, dos Estados e dos municípios esteja próxima da capacidade tributária de cada ente federado. Os dados disponíveis mostram que a principal distorção está na participação da União e no comprometimento de quase metade dos recursos arrecadados por este ente federado, apenas para pagar os juros e amortizações da dívida pública. É imprescindível que o plano estabeleça claramente qual será a participação de cada ente no cumprimento de cada meta e no percentual de aplicação dos recursos em relação ao Produto Interno Bruto.

É evidente que aplicar 10% do PIB em educação pública contraria a lógica conservadora vigente que prioriza o uso do fundo público para o pagamento da dívida pública. Recente estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA indica que o gasto em educação pública gera um multiplicador em termos de PIB quase três vezes superior ao gasto com a dívida pública.

Realizando as simulações e detalhando por tipos de gastos dentro da área social, observa-se que no que tange ao multiplicador do PIB, o gasto social em educação tem o maior multiplicador entre os agregados que se investigou. Tudo mais constante, ao gastar R\$ 1,00 em educação pública, o PIB aumentará em R\$ 1,85, pelo simples processo de multiplicação da renda que esta atividade propicia. Enquanto isso, R\$ 1,00 de produtos agropecuários ou oriundos da indústria extrativa de minérios que são exportados gera R\$ 1,4 de PIB para o país. A título de comparação, o gasto de R\$ 1,00 com juros sobre a dívida pública gerará apenas R\$ 0,71 de PIB. (IPEA, 2011, pp. 10 e 11)

Para que o plano seja um indutor da valorização dos educadores ele precisa enfrentar o grande paradoxo existente no Brasil. Apesar do país figurar no cenário internacional como a 6ª economia do planeta, com imensas riquezas, o Brasil é um dos países mais injustos: 3º pior em distribuição de renda e o 84º em IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Em Educação, somos o 68º colocado. A defasagem entre o salário médio dos professores, comparativamente ao salário médio de outros profissionais com igual escolaridade, é de 60%. Na educação básica, a maioria dos Estados e municípios ainda não cumpre a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério, que deveria garantir o valor ínfimo de R\$ 1.451,00 como básico dos planos de carreira para uma jornada de até 40 horas semanais e 1/3 da jornada destes profissionais com atividades extraclasse. Certamente, investir pelo menos 10% do PIB na educação pública constitui uma eficiente estratégia para ajudar o país a reverter esses vergonhosos indicadores.

Por fim, um Plano precisa ser socialmente controlado, ou seja, os canais de monitoramento de sua execução não podem estar circunscritos aos ambientes institucionais. A população, de forma direta, deve ter a oportunidade de fiscalizar a qualidade da educação, a quantidade de vagas ofertadas e o bom uso dos recursos destinados para a educação.

E diante dos enormes desafios que a educação brasileira continua vivenciando, sem audácia um plano não vai cumprir seus objetivos. Utilizamos estas palavras para caracterizar a necessidade de se inverter as prioridades atuais da política econômica, reverter à lógica compartilhada com o setor privado, rever o papel da União na prestação dos serviços educacionais, entre outras tarefas urgentes.

Defender a bandeira dos 10% do PIB é a forma de que os educadores de nossa época possuem para manter viva a memória e a luta dos que nos antecederam na luta por uma escola pública de qualidade para todos. **US**

A INTERSINDICAL agradece ao ANDES por esta oportunidade.

AMARAL, Nelson Cardoso (2011). **A hora da verdade para o financiamento da educação**. Brasília: Disponível em: < <http://migre.me/8Ttfz>>. Acesso em 28 abr. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Presidência da República. Brasília: Disponível em: <<http://migre.me/8S01P>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, que Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Brasília: Disponível em: < <http://migre.me/8RYsh>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2011). **Por que 7% do PIB para educação é pouco ?** São Paulo: Disponível em: < <http://migre.me/8RYLg>>. Acesso em 28 abr. 2012.

CDES. **Indicadores de Iniquidade do Sistema Tributário Nacional**: Relatório de Observação nº 2. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2ª Edição, 2011.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. **Neoliberalismo se apropria da idéia de “inclusão” para privatizar a educação e a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2012.

IPEA. **Comunicado da Presidência nº 75 - Gastos com a política social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda**. 2011. Brasília: Disponível em: < <http://migre.me/8TusP>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

LEHER, Roberto. Neoliberalismo se apropria da ideia de “inclusão” para privatizar a educação e a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Jornal dos Sem Terra**, n. 308. nov. dez. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). **Documento Final da Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Disponível em: < <http://migre.me/8S062>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. (2011). **O PNE 2011-2020: metas e estratégias - “versão atualizada”**. Brasília: Disponível em: <<http://migre.me/8RYEW>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. (2011a). **Previsão de investimento necessário para cumprir o PNE, além do investimento atual de 5% do PIB - “versão atualizada”**. Brasília: Disponível em: < <http://migre.me/8RYGf>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo; ARAUJO, Gilda. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Rio de Janeiro: Ver Bras. Educ. nº 28, jan/apr. 2005.

# referências

# O novo PNE e os 5 anos da implementação do REUNI

## Queremos expansão com 10% do PIB para a educação!

*Executiva Nacional – ANEL*

E-mail: [anelonline@gmail.com](mailto:anelonline@gmail.com)

### Introdução

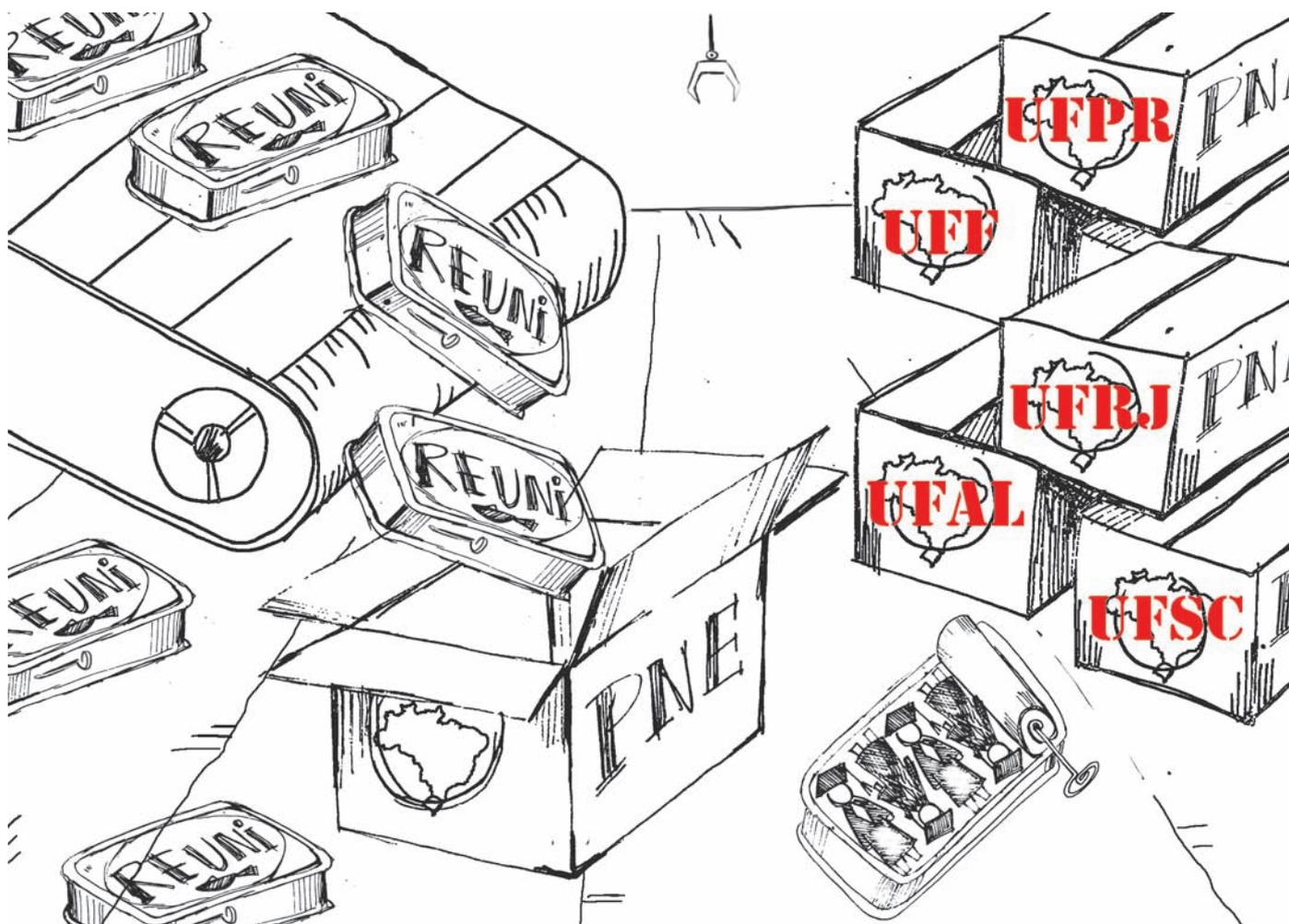
Desde 2011, está em tramitação a proposta do novo Plano Nacional de Educação – Projeto de Lei 8.035/2010, apresentado pelo governo Dilma. Um projeto bastante polêmico, que atravessou debates, conferências e até greves dos profissionais da educação em todo o ano. Fez voltar à tona a campanha defendida pelo conjunto dos movimentos sociais que reivindica o investimento de 10% do PIB para a educação.

No último dia 24 de abril de 2012, completou-se 5 anos da implementação do decreto 6.096/2007 intitulado “Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais”, popularmente conhecido como REUNI. É hora de fazer uma reflexão sobre a sua implementação, passados 5 anos, e traçar perspectivas do que há de relação com este novo PNE e o avanço da política de expansão e reestruturação das universidades iniciada pelo governo federal.

### O novo PNE transforma o REUNI em política de Estado

O Plano Nacional de Educação 2011/2020 traça 20 metas e uma série de estratégias para a educação brasileira nos próximos 10 anos. Uma análise mais precisa deixa claro que este PNE busca sistematizar os principais projetos educacionais implementados desde 2004 pelo governo Lula, com Fernando Haddad a frente do Ministério da Educação.

Tais medidas ficaram compreendidas como a Reforma Universitária, ou como muitos movimentos sociais buscaram identificá-la, uma *Contrarreforma Universitária*, essencialmente por conta de seu caráter mercadológico e de aprofundamento da precarização da educação pública. Isso fica claro com a incorporação e expansão de projetos como o SINAES-ENADE, o novo ENEM, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (modalidade de ensino a distância),



o FIES estendido à pós-graduação, o PRONATEC (projeto similar ao PROUNI para o ensino técnico) etc. Todas essas medidas foram implementadas pelo governo Lula, em determinado momento dos seus dois mandatos, ou em forma de projetos de lei ou como medidas provisórias. Incorporados ao PNE, deixam de ser medidas de governo e passam a ser política de estado.

Assim como todas essas medidas, o novo PNE absorve as metas do decreto do REUNI a partir da meta 12, que pretende uma elevação da taxa de matrículas no ensino superior para 33%.

*Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão de, pelo menos, quarenta por cento das matrículas, no segmento público.*

O governo federal não diz uma palavra sobre os motivos de não ter conseguido alcançar a meta de 30% que o antigo PNE previa para atingir até 2010, e propõe essa ampliação apoiado em projetos como o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que é feito com o ensino a distância, ou através da ampliação do FIES. A incorporação que faz das metas do REUNI está a serviço dessa expansão, comprometida com uma lógica de rebaixamento da qualidade do ensino e benefício às instituições privadas. O novo PNE estende ao conjunto dos níveis de ensino as metas do REUNI e transforma também esse projeto em uma política de Estado. Isso pode ser verificado pela estratégia 12.4, contida na meta 12:

*12.4) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos*

e elevar a relação de estudantes por professor para dezoito, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior.

## Retomando o decreto 6.096/2007

O REUNI foi decretado no dia 24 de abril, com o nome de “Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais”. Baseado numa lógica de metas que deveriam ser concretizadas em projetos aprovados pelos Conselhos Universitários, os debates em torno ao decreto geraram uma enorme repercussão sobre o conjunto das entidades que intervêm no setor da educação. Logo se gestou uma polarização, questionando a forma como o governo federal buscava impor a aprovação do projeto. A partir do eixo “Educação não se faz por decreto!”, iniciava-se um longo período de profundos debates e fortes mobilizações.

O decreto buscava impor centralmente duas metas para as universidades federais, contidas no artigo 1º:

*§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.*

Para atingir as metas, o decreto apontava, entre outras questões, uma “revisão da estrutura acadêmica” e a “diversificação das modalidades de graduação” (artigo 2º, diretrizes III e IV). O conteúdo dessas diretrizes, comprovado pelo modelo implementado

na Universidade Federal da Bahia, possuía muita relação com o projeto *Universidade Nova*, inspirado, por sua vez, pelo modelo de graduação implementado pela União Europeia com a *Universidade de Bolonha*. Tratava-se da reestruturação completa dos currículos, da abertura de novos cursos de graduação com carga horária e determinação profissional mais enxuta e flexível, além de avançar para a construção dos chamados “Bacharelados Interdisciplinares”.

No que tange ao orçamento para viabilizar a implementação do projeto, o acréscimo de verbas estava condicionado ao cumprimento das metas, a partir da elaboração de projetos que adequassem o REUNI para cada Universidade. As universidades federais receberiam um “incentivo” financeiro, expresso no artigo 3º:

*§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.*

Apesar disso, afirmava também no mesmo artigo que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”. O decreto apontava ainda, no mesmo artigo, que a expansão deveria garantir:

*I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;*

*II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e*

*III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.*

Os cinco anos que aborda o decreto passaram, e agora temos o dever de questionar: As universidades federais que viveram o REUNI receberam o investimento necessário? Os três pontos acima relatados no decreto foram respeitados pelo governo federal? Foi preservado o tripé ensino-pesquisa-extensão? Qual a situação que encontramos atualmente em cada universidade, passada a experiência da expansão e da reestruturação acadêmica?

**A atual crise da expansão:  
ou amplia-se já o investimento,  
ou se ampliará a precarização**

## A retomada das lutas estudantis

Passado o último grande ascenso em 2007, em agosto do ano passado o movimento estudantil de diversas universidades se levantou novamente. A partir de agosto de 2011, potencializado pela Jornada de Lutas e Marcha a Brasília, cerca de 25 universidades viveram grandes processos de luta, entre greves, assembleias massivas e grandes passeatas, além de mais de 15 ocupações de reitoria – o mesmo método da resistência à aprovação do decreto nos Conselhos Universitários que marcaram as mobilizações em 2007. Alguns exemplos: UFPR, UEM, UFF, UFSC, IFBAs, UFRJ, UFAL, UFRN, UFES, UNIFESP. Algumas destas universidades, inclusive, já retomaram as mobilizações neste primeiro semestre de 2012. Não é mera coincidência que no conjunto dessas instituições o projeto de expansão e reestruturação esteja sendo implementado. Nos últimos anos, as reitorias dessas universidades orquestraram um plano de criação de uma série de novos cursos e *campi* no interior dos Estados, ampliação das vagas, abertura de turnos noturnos e o aligeiramento da formação profissional.

A motivação dessas lutas é fácil de compreender. Como a expansão não veio acompanhada de um aumento qualitativo de investimento de verbas, avançou-se para a precarização da educação. Os estudantes estão sendo obrigados a enfrentar no dia a dia salas superlotadas, filas crescentes nos restaurantes universitários, pouquíssimas vagas nas moradias, falta de professores e a substituição dos de dedicação exclusiva por temporários (projeto “professor-equivalente”), bolsas que não atendem a demanda e não sofrem reajustes, obras não finalizadas, acúmulo de problemas estruturais e um longo etc.

Desta forma, passados os 5 anos do REUNI, fica claro que foi vendida expansão na forma de precarização. O que as mobilizações de 2007 e 2008 alertaram ao conjunto da sociedade que, com o REUNI, ficaria em cheque o caráter público, gratuito e de qualidade das universidades públicas, se provou na realidade.

## Para onde vai a universidade pública de qualidade?

O projeto do REUNI está comprometido com uma lógica de universidade, que o novo PNE globaliza e aprofunda. Passa por impor uma derrota histórica ao modelo de universidade vigente até então, que apesar de todos os problemas acumulados e das desigualdades regionais, mantinha um incentivo à pesquisa e à extensão, uma gama de professores dedicados a formar bons profissionais em suas áreas, currículos mais complexos com exigência de estágios, monografias, horas extracurriculares etc. O REUNI, inspirado pelo projeto da Universidade de Bolonha, promove um aligeiramento dos currículos e um processo crescente de substituição dos cursos profissionalizantes por “tecnólogos”. Ou seja, a universidade pública perde a qualidade no ensino que ainda restava e passa por uma metamorfose para transformar-se em um grande “escolão de 3º grau”. O governo federal procurou manter alguns centros de excelência que formem profissionais de qualidade e, ao restante, lhes sobra o papel de formação de mão de obra de baixa qualificação para ocupar postos de trabalho precarizados.

Este modelo está a serviço do mercado, que se beneficia com a formação “em linha de montagem” desta mão de obra “qualificada” e barata para sustentar seu crescimento, enquanto aumentam as taxas de desemprego ou exercício de outras funções pelos profissionais formados no ensino superior. O PNE está comprometido com essa lógica, já que



em uma série de projetos (PROUNI, PRONATEC, FIES, Ensino a Distância, ENADE) orquestra uma expansão que beneficia diretamente o setor privado da educação, brindando-lhes isenções fiscais, e tornando-o um dos mais lucrativos setores do país.

## Só a resistência de estudantes, professores e funcionários pode defender a universidade pública

Das lutas estudantis do último período, uma série de conquistas foram garantidas. Seja no aumento das políticas de assistência estudantil, como reajuste e ampliação das bolsas na UFSC, construção e ampliação de restaurante universitário na UFMS e demais universidades, ampliação de vagas nas moradias como conquistou a UFPR, vagas para estudantes-mães nas creches universitárias como se deu na luta da UFRJ, além da contratação de professores, reformas estruturais e finalização das obras, e uma série de outros exemplos que poderiam ser citados. Tudo, porém, ameaçado pela continuidade de uma expansão que não aumenta o investimento. O decreto do REUNI afirmava que as universidades receberiam por 5 anos “até 20% de seus orçamentos” para realizar as transformações que propunha. Agora, passado esse tempo, a que sorte ficarão?

Através do novo PNE, o governo Dilma está propondo que outros níveis de ensino acompanhem o modelo de implementação do REUNI já avançado nas federais. E faz isso prevendo ainda o absurdo da transferência de verbas públicas para beneficiar as instituições privadas. Para ser coerente, o mínimo que deveria fazer é garantir uma ampliação considerável do investimento em educação, porém sua proposta de PNE passa longe disso. Na meta 20 do novo PNE, o governo federal reafirma o patamar de 7% do PIB investido em educação, a ser atingido apenas em

2012. O mesmo índice aprovado pelo antigo PNE há 10 anos, que o então presidente da República Fernando Henrique vetou e que Lula manteve o veto.

Dessa forma, não há saída para a defesa da universidade pública, de sua gratuidade e qualidade, senão a resistência e luta sistemática daqueles que, por décadas, defendem a educação: o movimento de professores, estudantes e funcionários. Em cada mobilização local, e estas articuladas nacionalmente, deve ser feita a defesa de uma expansão com 10% do PIB para a educação. Assim como os últimos 5 anos, os próximos 10 marcados pela implementação do novo PNE serão de um cabo de guerra entre o movimento social independente e o governo federal e seus fiéis aliados tubarões do ensino.

É preciso articular as forças de luta em campanhas nacionais e iniciativas concretas. A exemplo da campanha em defesa de 10% do PIB para a educação pública já, que contou com a realização de um Plebiscito Popular, com mais de 400 mil votos, a unidade deve prevalecer entre aqueles que estão dispostos a ir até o fim nesta resistência, lutando com muita unidade e independência política. O comitê nacional, que contou com a participação ativa do ANDES, ANEL, CSP Conlutas, SINASEFE, MTST e outras entidades, foi fundamental para organizar iniciativas que dessem corpo à campanha. Infelizmente, constatamos ao longo desse processo que as entidades e movimentos tradicionais que levantaram essa bandeira na história de nosso país passaram a uma defesa vazia de conteúdo e de apoio ao governo federal. UNE, CUT, CNTE, ao mesmo tempo que declaravam-se favoráveis ao novo PNE, realizaram ações midiáticas e superestruturais para exigir a mudança na meta 20 do projeto dos 7% para 10%. Fizeram isso sem nenhum questionamento sobre a necessidade desse contingente ser voltado apenas ao ensino público, e não para favorecer as instituições privadas, e que essa necessidade não era imediata, mas que poderia ser garantido só daqui a 10 anos, em 2020. Prova disso é que ficaram de fora da organização da Jornada de Lutas de agosto e a Marcha em Brasília ou do Plebiscito Popular realizado em novembro do ano passado. Isso só reforça a importância de entidades

Devemos batalhar para que as universidades públicas estejam a serviço da classe trabalhadora, o que passa por uma profunda expansão de vagas para combater o inaceitável índice de 4% de jovens entre 18 a 24 anos nas universidades públicas. É preciso que os filhos da classe trabalhadora e a juventude negra ingressem na universidade, que hajam medidas de democratização do acesso, como as cotas raciais e a luta pelo fim do vestibular. Mas não podemos parar por aí. Queremos que a produção de conhecimento em nosso país esteja voltada aos problemas sociais, a uma formação crítica da realidade. Devemos em cada luta organizada em cada universidade do país, defender a nossa concepção de educação e universidade, reafirmando seu caráter público, gratuito e de qualidade. Não devemos aceitar mais a contradição enorme de sermos a 6ª economia do mundo e termos péssimos índices educacionais e de desenvolvimento humano. Batalhando por esse ideal fortaleceremos a luta não só pela transformação da educação, mas do conjunto da sociedade. O movimento estudantil independente, organizado através da ANEL, está comprometido com a aliança e com os trabalhadores para atingir esse ideal. **US**

# A luta pelos 10% do PIB para a educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada: a luta é pra vencer!

*Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física<sup>1</sup>*

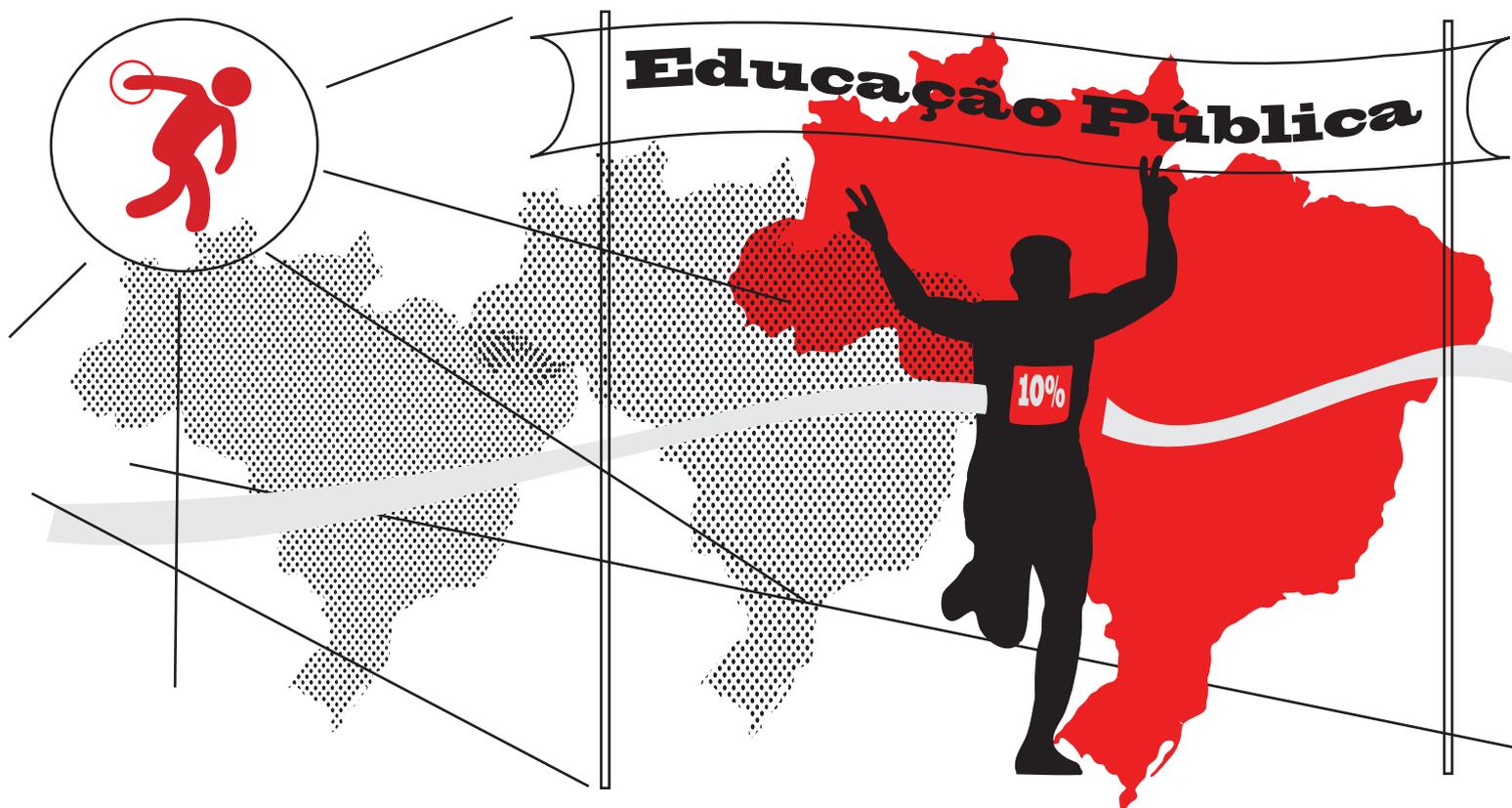
O presente texto tem como objetivo apresentar a contribuição da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) para o debate a respeito da garantia da educação pública como direito historicamente conquistado pelos trabalhadores, do qual se ressalta a importância do financiamento público e da luta em torno dos 10% do PIB para a educação pública já.

A ExNEEF é a entidade representativa do Movimento Estudantil de Educação Física a nível nacional, e em 2012, ano em que completa 20 anos, reafirma suas quatro bandeiras históricas: o Projeto Histórico Socialista, como única forma de superar a sociabilidade do capital e construir uma sociedade livre de toda forma de opressão; a Licenciatura Ampliada, como proposta de formação de professores em Educação Física; a Regulamentação do Trabalho, sendo contrária a regulamentação da profissão e do sistema CONFEF/CREF; e a defesa da

Universidade Pública, Gratuita, de Qualidade Socialmente Referenciada, contra a Reforma Universitária de BM/Lula/Dilma/PT.

Assim, nos colocamos em luta sob a perspectiva da classe trabalhadora, ao lado do ANDES-SN e das demais entidades classistas e combativas, que entendem que a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada é uma das dimensões da luta de classes em busca de sua emancipação e esperamos que este texto, juntamente com os demais, possibilite avançarmos em nossa luta cotidiana.

Com isso, entendemos que vivemos desde a década de 1970, a Crise Estrutural do Capital, a qual se inicia com a crise do petróleo na esfera produtiva e alastra-se para todas as esferas da vida: naturais, políticas, sociais e econômicas. É uma crise que coloca em risco a própria existência da humanidade e que se caracteriza, segundo Mézáros (2011), de acordo com quatro aspectos principais:



**1.** Seu caráter é universal, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);

**2.** Seu escopo é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);

**3.** Sua escala de tempo é extensa, contínua – se preferir, permanente – em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;

**4.** Em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de desdobramento poderia ser chamado de gradual, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força...  
(Mészáros, I. Crise Estrutural e Necessidade de Mudança Estrutural, s/p 2011)

Esta crise, a qual transpareceu com mais força após o ano de 2008, com a bancarrota dos bancos nos EUA, e que se generalizou para todos os países do globo, vem acarretando a crescente destruição da natureza com o esgotamento dos recursos naturais disponíveis

de minérios, energia fóssil, dos recursos da floresta e da água potável, como é demonstrado pela aprovação do Código Florestal, que abre possibilidades maiores de exploração da natureza no Brasil e a “Guerra contra o Terror”, colocada em curso pelos EUA nos países do Oriente Médio como forma de dominação dos recursos petrolíferos da região.

Acarreta também a crescente redução das taxas de emprego e renda que, somadas ao aumento da inflação, demonstrada nos preços das mercadorias, trazem consequências desumanas de vida para as populações mais pobres, como o marco de que 2/3 da humanidade vive abaixo da linha da miséria. O crescente descrédito da política institucional burguesa, e do Partido dos Trabalhadores ao propor e implementar um corte no orçamento de 55 bilhões para insumos sociais, a desregulamentação de processos licitatórios para as obras da Copa do Mundo, a privatização dos aeroportos, dos hospitais universitários via EBSRH, a flexibilização das relações trabalhistas na universidade com a aprovação da MP 525 e a proposta de congelamento de salários em 10 anos dos servidores públicos.

Por ser uma crise de caráter global, profunda e prolongada, a mesma trará como exigências do grande capital a flexibilização da produção e das relações de trabalho, a desregulamentação das relações comerciais e circuitos financeiros e a privatização do patrimônio público estatal (Netto, 2010). Neste sentido é que o neoliberalismo surge como política de contenção da crise, o que acaba acarretando:

“...uma maior intensificação da força de trabalho, desemprego estrutural, crescimento do setor de serviços, precarização do trabalho por meio de contratos temporários e desregulamentação dos direitos, aumento do trabalho feminino e infantil, que trouxe como consequência um fenômeno ao qual Antunes (1995) caracterizou enquanto fragmentação, heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora.” (Nozaki, s/p, 2003)

Este artifício, o qual amplia o trabalho terceirizado e quarteirizado expresso na flexibilização das leis trabalhistas, na retirada de direitos historicamente conquistados nas lutas sociais; o desemprego

estrutural que chega a atingir 50% da força de trabalho economicamente ativa; o empreendedorismo que mascara a contradição existente na relação antagonica entre Capital e Trabalho acarretará uma nova morfologia da classe trabalhadora a qual, conjuntamente com a queda do Muro de Berlim e a perpetuação da ideologia neoliberal de “fim da história” e a burocratização dos sindicatos de classe, além do amoldamento à ordem burguesa por parte do Partido dos Trabalhadores ao traçar como meta a chegada ao estado burguês, e ao consolidar-se como partido dirigente do país e implementar as políticas neoliberais que de fato não produzem mudança estrutural na vida da classe trabalhadora, fomenta a descrença em alternativas de organização coletiva e tem em si arraigado um forte pensamento individualista e que demoniza a política.

É esta política neoliberal, que além de modificar a forma aparente de ser da classe trabalhadora, irá determinar a atual reforma do Estado brasileiro e a contrarreforma universitária colocada em curso atualmente. Tais medidas têm como fundamento central o reordenamento do mundo do trabalho, a fim de sintonizar as mudanças demandadas pelas necessidades do capital, e a formação deste novo tipo de trabalhador: flexível, terceirizado, adaptável e colocado a favor da manutenção da crise estrutural do capital.

No Brasil, esta política é iniciada a partir da década de 1990 com o processo de redemocratização do país, após 20 anos de Ditadura Militar, em que a eleição de Collor ampliou a abertura nacional ao comércio exterior e consolidou a ideologia de redução do patrimônio estatal. Porém, é com FHC que o papel do Estado na economia é readequado a partir da análise de que a instituição estatal enfrentava uma grande crise fiscal, que o tornava arcaico e obsoleto frente às necessidades do desenvolvimento econômico do neoliberalismo.

Com isso, FHC enxuga as fronteiras entre o público e o privado a partir da criação das organizações públicas não estatais, que desresponsabilizam o Estado em ser o garantidor das políticas de acesso aos direitos sociais, ou seja, exime o Estado de sua responsabilidade frente às necessidades coletivas da maioria da população. Essa ação tem a clara

intenção de neutralizar a sociedade civil, retirando dela os conflitos existentes em torno de projetos de sociedade antagônicos. Apesar do franco processo de precarização e privatização dos direitos sociais, do enxugamento do papel do Estado na economia e dos ataques aos trabalhadores, FHC não conseguiu dar conta de realizar a contrarreforma universitária formulada pelo Banco Mundial para os países da América Latina, devido ao fato de enfrentar um movimento docente e estudantil capaz de, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da Frente de Lutas contra a Reforma Universitária, barrar tais ataques.

Porém, tal ação não ocorreu a partir do ano de 2002 com a entrada de Lula da Silva na presidência. O governo do PT, partido construído a partir das lutas operárias e populares contra a ditadura militar e o regime de sociedade burguesa, que representava uma alternativa aos trabalhadores, longe de representar um marco de rompimento com o projeto neoliberal de FHC, deu continuidade a este projeto e conseguiu aprovar de forma fragmentada, mas articulada entre si a contrarreforma universitária que se coloca em curso no Brasil hoje.

Essa contrarreforma segue à risca os ditames do BM para a Educação Superior na América Latina, que se organiza em quatro eixos fundamentais: a) diferenciação das instituições em níveis terciários e pós-secundários; b) a diversificação das formas de financiamento das instituições públicas; c) a redefinição da função do governo no ensino superior e; d) a adoção de políticas de melhoria da qualidade e equidade. Estas diretrizes serão afirmadas no documento “Reafirmando Princípios e Diretrizes para a Reforma do Ensino Superior no Brasil” (2003) e acabará por atacar a Universidade Pública no que diz respeito à sua Autonomia, sua forma de Financiamento, seu modelo de Avaliação, sua concepção de Formação e Função Social frente à realidade.

Isso se manifestará na isenção de financiamento público da educação pública através da aprovação da Lei de Inovação Tecnológica (LIT) que institui as Parcerias Público-Privadas (PPP) de empresas com as universidades e que irão determinar a lógica de produção do conhecimento voltado para as demandas do mercado de trabalho, interferindo diretamente na autonomia da universidade frente à produção do conhecimento. Além disso, com a política do Programa Universidade para Todos (PROUNI) teremos o rebaixamento da educação pública em detrimento da educação privada, a qual fará com que o governo deixe de criar em até três vezes as vagas nas universidades públicas, para cada vaga aberta via PROUNI, já que as universidades privadas que aderem ao Programa adquirem isenção fiscal, passando apenas a possibilitar o maior financiamento através do FIES, colocando mais uma vez o Estado a serviço dos empresários da educação, ao incentivar a educação privada, e não da necessidade de universalização do ensino superior público. Este é o nítido exemplo de que educação é mercadoria para o governo do PT e para o grande capital.

Também, perceberemos a lógica de precarização do setor público, do qual o REUNI torna-se o carro-chefe de toda a política que vem sendo implementada, sob a consigna de democratizar o acesso ao ensino superior, bandeira histórica do movimento estudantil e docente, que o governo de Luis Inácio Lula da Silva aprovou no ano de 2007, de baixo de forte repressão policial frente às mobilizações estudantis e de professores nas ocupações de reitoria.



O REUNI, com um plano de metas – aligeiramento da formação através da aprovação em massa de 90% dos ingressantes e ampliação de 12 x 1 para 18 x 1 a relação professor-aluno, com aumento de apenas 25% do orçamento – longe de democratizar o acesso tem acarretado a intensificação da precarização nas universidades: através do inchaço de alunos por disciplinas, política de assistência estudantil inexpressiva, desarticulação do tripé básico ensino-pesquisa-extensão, falta de professores e precarização do trabalho docente e da infraestrutura – com falta de salas de aulas, falta de espaços para convivência estudantil, bibliotecas e laboratórios de informática desatualizados etc.

Frente a toda política apresentada, é necessário ressaltar que em 2012 o Partido dos Trabalhadores completa seus 10 anos de governo. Nesses 10 anos, vemos um acirramento da política neoliberal para o Estado, sendo mínimo para as necessidades sociais e máximo para o capital. Tratando com descaso a educação, saúde, transporte público e políticas de saneamento. Mais especificamente referente à educação, na última década as políticas e programas implementados de nada serviram para superar o déficit educacional brasileiro, visando a sua democratização com qualidade. Longe disso, o papel que cumpriram foi de fragmentar a luta dos trabalhadores, gerando um falso consenso a respeito das reformas que implementava e, ainda, sintonizando na educação brasileira a necessidade de formação de novos trabalhadores.

Além disso, ao longo desses 10 anos, o governo do PT conseguiu a partir da cooptação de setores que antes eram combativos, como é o caso da Central

Única dos Trabalhadores (CUT) e da União Nacional dos Estudantes (UNE) – que durante o processo de luta contra a contrarreforma universitária assumiu a luta pela sua aprovação e a sua defesa intransigente, realizando a Caravana pela Reforma – demonstrar que seu caráter de classe há muito já não diz respeito ao dos trabalhadores, mas sim, se colocando definitivamente em trincheira oposta da luta da classe trabalhadora.

Por conta disso é que em 2008 em seu XXIX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) o Movimento Estudantil de Educação Física aponta para a ExNEEF o rompimento com a UNE como forma de ruptura brusca e definitiva ao projeto dessa entidade, que hoje é um dos braços do governo do PT. Ao romper com a UNE, o MEEF aponta a necessidade de reorganização do movimento estudantil pela base, garantindo a articulação entre outras executivas através do FENEX, mesmo com todos os seus limites, e, apontando a necessidade de construção de uma nova entidade nacional, capaz de reorganizar as lutas. Por isso entendemos a importância de travar o debate da reorganização do movimento estudantil em toda luta que travamos. Para nós, os instrumentos criados no período de reorganização não foram suficientes para dar resposta concreta aos estudantes e que a Assembleia Nacional dos Estudantes Livre (ANEL), criada em 2009, reproduz as limitações destes instrumentos ao não atrelar as pautas concretas dos estudantes com necessidade de reorganização no Movimento Estudantil e, assim, não se coloca como alternativa propositiva para o conjunto do Movimento. Não construímos, não participamos nem observamos a ANEL, mas entendemos a necessidade da criação de uma nova ferramenta dos estudantes no plano nacional, que aprofunde a reorganização do Movimento Estudantil pela base.

Já em 2009, o MEEF a partir do entendimento da necessidade de voltar ao trabalho de base de forma mais efetiva e da conjuntura que o conjunto do Movimento vinha passando, passa a realizar, junto aos estudantes, discussões sobre a fragmentação dos currículos de formação, lançando a campanha “Educação Física É uma Só! Formação Unificada Já!”, que além de se colocar contrária à fragmentação da



formação, apresenta a Licenciatura Ampliada como proposta de formação superadora para os cursos de formação de professores em Educação Física.

A campanha, além de questionar a fragmentação da formação em Licenciatura e Bacharelado, da qual se compreende como processo de desqualificação do trabalho no âmbito do processo formativo, possibilita questionarmos a organização do conhecimento, pautado por uma perspectiva histórica e sob bases idealistas, positivistas e pós-modernas, demonstrando que está colocada para a nossa formação a tendência bancomundialista de formação para uma sociedade do consenso que nega a existência da luta de classes e que forma os trabalhadores, e especificamente os professores de Educação Física, a partir da pedagogia das competências. Tal proposta, encontrada na concepção de educação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Plano Nacional da Educação, visa formar trabalhadores que estejam preparados para a desregulamentação do trabalho e a flexibilidade das relações trabalhistas, além de adequados à lógica da empregabilidade e adaptabilidade às diversas formas de emprego e subemprego e fazendo com que além de obterem o mínimo de formação que o mercado exige, também não contestem o atual estado das coisas.

A Licenciatura Ampliada é uma proposta construída ao longo de 30 anos pelo MEEF, a partir de debates coletivos em Encontros Nacionais e Regionais, Conselhos Nacionais e Regionais de Estudantes de Educação Física e outros fóruns e espaços coletivos. O MEEF sempre debateu a formação de professores e a educação como um todo, criticando a lógica da formação apenas para o mercado de trabalho, a qual, com o passar do tempo e acirramento das políticas neoliberais para a educação, e não diferente para a Educação Física, se manifesta a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As DCN da Educação Física durante seu processo de formulação já demonstraram a quem serviriam, pois foram construídas a partir da lógica do consenso possível entre todas as partes envolvidas. Não é à toa que a ExNEEF se retirou dessa construção, por compreender que nenhum consenso seria possível, visto que o MEEF e os setores envolvidos (CONFEEF<sup>2</sup>,

CBCE<sup>3</sup>, MEC) defendiam posições antagônicas. As Diretrizes da Educação Física são pautadas na lógica da formação a partir do desenvolvimento de competências, e tratam o objeto da Educação Física como o movimento humano, perspectiva essa que é ausente de historicidade e criticidade.

A proposta defendida pelo MEEF, a Licenciatura Ampliada, tem como preceito a necessidade de superação do modo capitalista de produzir a vida, logo, tem como perspectiva a construção de um projeto histórico socialista como única forma de desenvolvimento real e integral das múltiplas dimensões humanas. Dentro desta perspectiva, defendemos uma formação humana omnilateral, por compreender que os seres humanos têm naturalmente condições de desenvolver múltiplas dimensões que os constituem parte da humanidade (cultural, técnica, política, científica etc.), e que nesse momento histórico a humanidade organizada no modo de produção capitalista encontra um limite para desenvolver essas múltiplas dimensões.

Ao romper com a UNE, o MEEF aponta a necessidade de reorganização do movimento estudantil pela base, garantindo a articulação entre outras executivas através do FENEX, mesmo com todos os seus limites, e, apontando a necessidade de construção de uma nova entidade nacional, capaz de reorganizar as lutas. Por isso, entendemos a importância de travar o debate da reorganização do movimento estudantil em toda luta que travamos.

Limite que é imposto pelo sistema capitalista, pois se organiza sob a propriedade privada dos meios de produção, em que a grande maioria da humanidade vende sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, enquanto uma minoria detém os meios de produção e sobrevive a partir da exploração do trabalho alheio. Por isso, que defendemos a licenciatura ampliada como proposta de formação que tem de estar alinhada e indissociada da defesa de um projeto histórico socialista.

Além disso, ao longo do ciclo de lutas que abrimos em torno da licenciatura ampliada, podemos perceber a necessidade de articularmos lutas específicas com as lutas mais gerais e que dizem respeito às demandas históricas dos trabalhadores, pois a luta pela licenciatura ampliada dentro dos marcos defendidos pela ExNEEF tem de estar em sintonia com a luta da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, por isso reafirmamos a necessidade de defendermos a bandeira histórica de democratização do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, colocando-nos contrários a atual contrarreforma universitária em curso no Brasil e situando-a como uma bandeira que só pode ser conquistada pela organização e luta dos trabalhadores e não por aqueles que fingem falar em nosso nome, os governos de Lula, Dilma e PT.

Por conta disso é que compomos a campanha “10% do PIB para a Educação Pública Já!”, afirmando nela a necessidade de exigirmos maior financiamento público para a educação pública, mas sem o mesmo servir para a manutenção de projetos como o REUNI, as Parcerias Público-Privadas e a EBSEH, contidos no Plano Nacional de Educação 2011-2020. Sendo assim, colocamo-nos terminantemente contrários ao PNE 2011-2020, entendendo que o mesmo não contém, desde seu processo de construção, nenhuma possibilidade de disputa em suas ementas e que representa a precarização e privatização da universidade pública como plano de Estado para o prazo de 10 anos.

O novo PNE 2011-2020 representa os interesses do grande capital, ao consolidar como política de Estado todas as políticas tocadas durante o governo Lula/Dilma/PT, que atendem às necessidades de aligeiramento de formação dos trabalhadores e de expansão de mercados para o capital fictício, expressas na proposta das PPPs. Está nítido que este projeto não está em disputa para a classe trabalhadora e movimentos sociais, já que representa o interesse do grande empresariado.

Reafirmamos assim a necessidade de resgatar os princípios do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira – o qual foi construído pela base dos movimentos sociais organizados e que sob um processo democrático de discussão, não buscava

contribuir com um falso consenso, no qual os debates são possibilitados, mas os encaminhamentos são mantidos de acordo com o interesse dos governos e dos empresários da educação.

Da campanha “10% do PIB para a Educação Pública Já!”, pontuamos a importância que a mesma desempenha ao buscar consolidar um bloco de esquerda que seja capaz de reorganizar a luta em torno da educação pública brasileira, principalmente com a tentativa de reorganização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública no Rio de Janeiro, porém, ressaltamos que a forma meramente agitativa com que a mesma foi construída dificultou a realização de discussões aprofundadas a respeito de projeto e concepção de educação, voltadas para os interesses e necessidades da classe trabalhadora brasileira.

Munidos da crítica, mas compreendendo a necessidade de unidade em torno da luta, buscamos construir, junto a outras executivas e federações de curso, o Seminário Nacional sobre Formação e Universidade, o qual ocorrerá, junto ao FENEX, e terá como objetivo avançarmos em torno destas discussões, visando unificar bandeiras, lutas e movimentos. Neste espaço debateremos a Universidade, Educação e Formação, a partir das políticas nacionais de educação e das lutas que cada setor do movimento vem travando, compreendendo que ambos são eixos de luta necessários para a compreensão e transformação da conjuntura nacional. Desta forma, reafirmamos a necessidade de luta por outro projeto de educação que esteja articulado com outro projeto de mundo e sociedade, o socialismo.

Força na luta, pois a luta é pra vencer! **US**

# notas

1. O presente texto foi construído coletivamente pela gestão da entidade 2011/2012. Desta forma, compreendemos que a assinatura do texto não é individual, mas sim fruto de debates coletivos. Para contato, indicamos acesso ao site: [www.exneef.libertar.org](http://www.exneef.libertar.org).

2. Conselho Federal de Educação Física. Entidade que regulamenta a profissão de Educação Física e que se constitui como um órgão que se coloca na defesa dos interesses corporativistas e mercadológicos na área, intervindo diretamente na fragmentação dos currículos de formação e na atuação coercitiva frente aos trabalhadores do âmbito da cultura corporal.

3. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

BRASIL. Reafirmando Princípios e Diretrizes para a Reforma do Ensino Superior no Brasil, 2003. Acessado em 30 de abril de 2004, às 16 horas e 38 minutos. <http://www.fedepsp.org.br/superior/MEC%2002-08-04.htm>.

MÉZSÁROS, I. **Crise Estrutural e Necessidade de mudança Estrutural**. Conferência proferida na abertura do II Encontro de São Lázaro, em 13 de junho de 2011 – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/ UFBA. [http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia\\_Mezzaros.pdf](http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Mezzaros.pdf) acessado em 30 de abril de 2012, às 16 horas.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie. Texto de comunicação na seção temática** “O agravamento da crise estrutural do capitalismo. O socialismo como alternativa à barbárie”. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”, Serpa, 2010.

NOZAKI, Hajime. **Mundo do Trabalho, Formação de Professores e Conselhos Profissionais**. Artigo encomendado para o GTT de Formação Profissional e Campo de Trabalho do CBCE, por ocasião do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em setembro de 2003. <http://www4.fct.unesp.br/entidades/estudantis/caef/escritos/Mundo%20do%20Trabalho%20e%20Fomacao%20de%20professores%20e%20Conselhos%20profissionais%20-%20Hajime.pdf> acessado em 30 de abril de 2012, às 16 horas e 31 minutos.

# referências

# 10% do PIB para a educação pública já: por um fórum de mobilização permanente

*Barricadas Abrem Caminhos  
núcleo Porto Alegre*

No último período, o mundo viveu processos de ascenso questionando o sistema em que vivemos, com levantes desde Itália, Espanha, Egito e Líbia até o coração do capitalismo no mundo, Wall Street. As medidas de austeridade na Europa levaram trabalhadores, na Grécia, por exemplo, às ruas contra o pagamento da dívida externa do país e a política de austeridade. Na América Latina, estudantes e trabalhadores protagonizaram a luta contra a mercantilização do ensino e o endividamento dos trabalhadores nos créditos educativos do país, questionando as heranças do governo de Pinochet, o qual se tornou o laboratório do neoliberalismo na América Latina.

A superação econômica desse novo ciclo de crise do capitalismo mundial se deu através da intervenção estatal e uma articulação internacional entre os governos dos países, como salvaguarda da burguesia e os colapsos desta. Os levantes que tiveram nível internacional colocaram a necessidade de uma

revolução socialista. Entretanto, mesmo com algumas conquistas, não havia questões subjetivas para a organização do proletariado revolucionário, e assim, a pequena burguesia ocupou este vácuo e “dirigiu” os processos, dando como eixo um caráter democrático, ou seja, reforma do capitalismo.

No Brasil, houve diversas manifestações dos trabalhadores e estudantes em 2011. No entanto, as pautas levantadas pelos movimentos eram de caráter somente economicista, reafirmando assim como a esquerda revolucionária nacional e internacional tem se mostrado frágil teórico organizativamente, não conseguindo organizar a classe trabalhadora para além de tais pautas corporativistas, bem como, no caso do Brasil, sequer questionando o atual sistema.

Desde a entrada do governo petista no poder, em que vivenciamos o sucesso da implementação do Projeto Democrático Popular (PDP) – mesmo que se apresente com um verniz neoliberal – que obtém em seu programa a conciliação de classes para



sustentação de seu regime no poder burguês. Isso potencializou a fragmentação da esquerda no Brasil, em que acentuou o cenário de refluxo que a esquerda vive desde os anos 1990, com poucas expressões de resistência aos ataques desde então.

Se o PDP por um lado possibilitou à classe trabalhadora, o proletariado, adquirir mercadorias colocadas enquanto suma importância para a reprodução social da vida através do incentivo ao crédito, baixos IPIs etc.; por outro privatizou setores básicos da vida e condições humanas como educação, saúde, previdência – além de retirada dos direitos trabalhistas. Embora estes trabalhadores tenham conseguido “consumir” mais do que nos últimos tempos, devemos lembrar que esta política de consumo foi agitada aparentemente como “ascensão de classe”: por um lado, consome-se quinquilharias, tornando-se “cidadão” (perspectiva burguesa) mudando de “classe”, através do incentivo ao crédito e às políticas assistencialistas de transferência de renda,

resultando em endividamentos dos trabalhadores, uma verdadeira bolha; por outro, continua-se entrincheirado nos cortes de orçamento em direitos básicos sociais, conquistados historicamente pelos trabalhadores, péssimas condições de trabalho, aumento das jornadas trabalhistas, arrochos salariais e avanço das parcerias público privadas.

Devido a todas estas contradições, vivenciamos em 2011 processos de greves e lutas estudantis de norte a sul do país. Apesar das movimentações dos trabalhadores contra os ataques sofridos à classe, Dilma lidera as pesquisas com índices de aprovação mais altos do que o governo Lula. Tais índices são reflexos no sucesso da implementação do PDP. Apesar desta política de conciliação de classes, houve processos de resistência aos ataques aos trabalhadores, todos impulsionados por uma vanguarda da esquerda, não chegando a patamares de movimentos de massas, tampouco tendo êxito na unidade dos trabalhadores – limitando-se ao corporativismo em suas bandeiras de luta.

A última experiência com êxito na unidade da esquerda que tivemos em torno das pautas educacionais no ensino superior se deu em 2007, com mobilizações expressivas nesse sentido contra a ofensiva do governo Lula, no aprofundamento da lógica da mercantilização da educação do ensino com a Frente de Lutas Contra a Reforma Universitária (FLCRU). Tal frente, que aglutinou setores combativos encampados pelas executivas de cursos e o próprio ANDES Sindicato Nacional, bem como da Oposição de Esquerda da UNE (na época FOE) e da CONLUTE (hoje Anel), em ocupações de reitorias, em resposta aos ataques governistas na educação. Travar a luta, enquanto estudantes ao lado dos trabalhadores da educação, buscando trazer as demais categorias da classe trabalhadora, é necessária mais do que nunca, assim como também vimos em outros países, a exemplo do Chile (2011) e Canadá (2012), que estudantes e trabalhadores foram às ruas devido ao endividamento das famílias com a educação, a qual é privatizada. Ou, então, a juventude endividada e desempregada dos EUA, na ocupação em Wall Street (2011), ou a luta dos jovens espanhóis por emprego e moradia.

## Educação para quem?

A educação não se coloca diferente do interesse de classe da burguesia, no seu investimento, na geração de “mão de obra” qualificada para expropriação de mais-valia. O investimento na especialização das diferentes áreas na educação reflete o interesse do capital em que o trabalhador tenha o maior conhecimento em determinada área, o que resulta em não enxergar a visão total do seu trabalho. Esta análise baliza a nossa principal crítica à educação burguesa, pois a mesma foi estruturada a partir dos interesses da burguesia.

A educação acompanha reestruturação produtiva no mundo do trabalho, a fim de manter a estrutura econômica vigente, mantendo o alto índice de produtividade e extraindo, assim, mais mais-valia. A consequência disso é que temos uma educação fragmentada do ensino fundamental ao superior. Sob o modelo de “especialização” do conhecimento,

o sujeito aprofunda-se em determinada área, sem relação com a totalidade da sociedade, saindo assim “apto” ao mercado de trabalho. Essa aptidão tem em sua essência o conhecimento focado nas particularidades, a fim de que o sujeito não enxergue o processo do mundo do trabalho em sua essência e a lógica pela qual a sociedade funciona, que é a exploração de sua própria força de trabalho para garantia da riqueza social produzida por ele enquanto trabalhador.

Para a burguesia, a educação cumpre com um papel ideológico no que diz respeito a ser um instrumento para mantimento da alienação da classe trabalhadora – para que os trabalhadores não se enxerguem enquanto classe dominada no seio das relações sociais nos meios de produção.

A categoria dos professores neste cenário vive em uma grande contradição: ao mesmo tempo em que é explorada pela lógica do capital, sofrendo os ataques diretos do governo e da burguesia, ela é responsável por qualificar toda uma geração de trabalhadores que gerem mais-valia, expropriada, então, pelo burguês no mundo do trabalho.

## 10% do PIB para a Educação Pública Já!

A campanha 10% do PIB para a Educação Pública Já! é uma bandeira histórica na educação brasileira, que há mais de dez anos é tocada por setores da esquerda ligados à educação como um projeto de investimento do Estado à realidade da educação no país na universalização da mesma à sociedade. A campanha, em 2011, foi retomada com força por sindicatos, entidades acadêmicas, estudantes e movimentos sociais com fóruns amplos de discussões, bem como um plebiscito popular sobre a urgência da aplicação de 10% do PIB na educação pública brasileira.

Tal pauta foi construída pelos setores da esquerda de oposição ao governo após discussões de análise profunda sobre a situação da educação pública brasileira que, hoje, embora seja um direito constitucional, mantém-se distante dos setores marginalizados da sociedade, bem como precarizada

no setor público, com vistas à privatização desse direito básico social.

A bandeira dos 10% do PIB para a Educação Pública Já! permitiu a esses setores que encampam a campanha visualizar dois movimentos no que diz respeito a atual conjuntura, para dentro e para fora: por um lado, no que diz respeito à educação e aos cortes por parte do governo, devido ao descaso na educação, dialogando assim com o conjunto da sociedade; e por outro, uma bandeira unitária no que diz respeito à fragmentação da esquerda – não sendo uma pauta que vá alterar na essência os problemas sociais ou mesmo da própria educação, entendendo que este modelo educacional está contido na raiz do sistema capitalista.

Em 2011, entrou em vigor a votação da atualização da Desvinculação da Receita da União (DRU), que retira parte das arrecadações do PIB destinada às áreas sociais para investimentos, conforme “melhor avaliação” da União. Ou seja, onde melhor beneficiar a burguesia. Acreditamos que a pauta dos 10% do PIB para a Educação Pública Já! poderia ter aproveitado essa discussão e questionado a votação da mesma, pois a educação está contida nesta medida, e não descolada. Além disso, a incorporação desta reivindicação possibilitaria maior unidade entre os trabalhadores das áreas sociais e que, devido aos cortes no orçamento, são diretamente atingidos, não somente pela questão salarial, mas de estrutura e serviço à sociedade, tais como saúde, habitação, saneamento básico etc.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), que tem cumprido o papel de acalmar as lutas estudantis, agitou a bandeira dos 10% do PIB para a Educação como forma de confundir os estudantes sobre o destino da verba ser para a educação pública e privada, como tem pautado a majoritária da entidade, e não para a educação pública imediatamente. A mesma compreende a bandeira como necessidade para daqui a 20 anos, e sendo investida na área privada, ou então na consolidação dos projetos governistas, que visam dar cabo à mercantilização do ensino –, como temos vivenciado a última Reforma Universitária implementada, que tem aguçado a precarização do ensino no país.

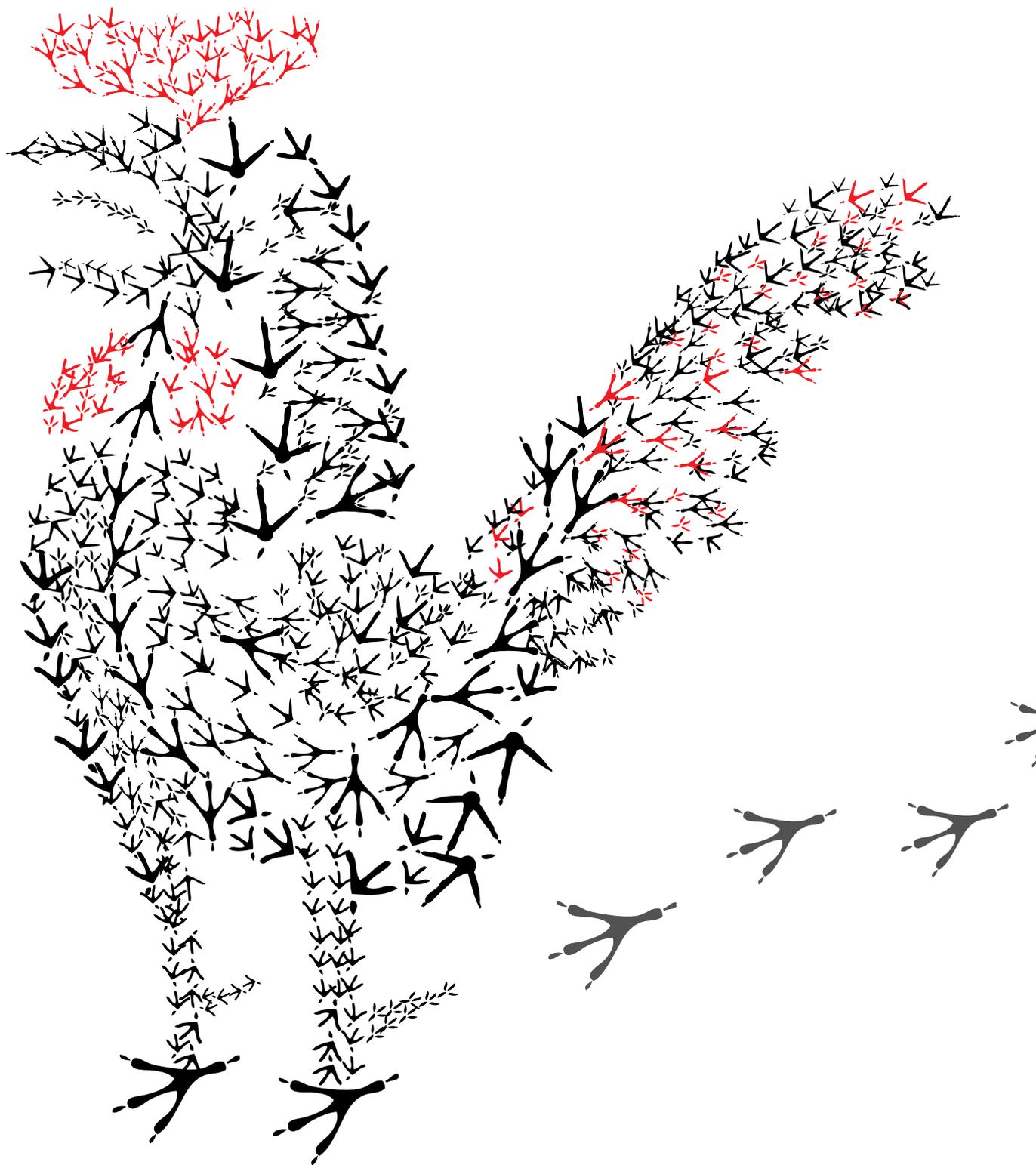
A campanha possibilitou visualizar a necessidade

de um debate sobre a concepção da educação que temos, e a educação que queremos – a qual dentro do sistema capitalista não será possível. Embora a mesma tenha como pilares tais discussões, é preciso que continuemos acumular profundamente sobre a quem a educação serve hoje no país. Acreditamos que o primeiro passo já foi dado, com a materialização da campanha e o plebiscito popular decorrido dela. Neste sentido, apontamos para um fórum de mobilização permanente, em que os estudantes e trabalhadores da educação possam melhor se apropriar deste eixo. Um fórum como polo aglutinador de lutadores na educação, que permita a discussão profunda das contradições na sociedade, se estendendo para fora da universidade, fortalecendo as lutas para enfrentamentos à burguesia e ao governo.

A pauta possibilitou ampla intervenção no movimento estudantil, no diálogo com os estudantes, e esticando para a sociedade com o plebiscito popular. No Rio Grande do Sul, por exemplo, possibilitou abrir diálogo em universidades como a PUCRS, em que esta discussão não existia anteriormente.

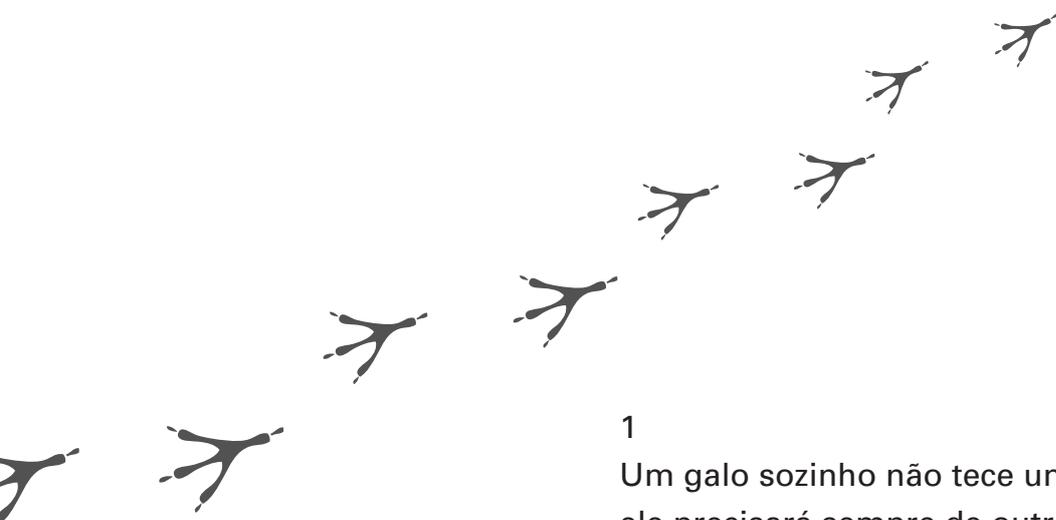
A conjuntura de fragmentação da esquerda de oposição ao governo atual tem feito com que muitas medidas tenham passado sem uma resistência que faça a ligação a que setor tal governo está atrelado.

A campanha foi importante para unir os trabalhadores e estudantes que são oposição ao governo petista. A conjuntura de fragmentação da esquerda de oposição ao governo atual tem feito com que muitas medidas tenham passado sem uma resistência que faça a ligação a que setor tal governo está atrelado. Neste sentido, é importante a unidade de ação nas lutas, mas que as bandeiras levantadas não tenham fim em si próprias, visualizando uma articulação contundente entre estudantes e trabalhadores, no enfrentamento aos ataques do capitalismo. A pauta dos 10% do PIB para a Educação Pública Já! deve ter como central a contínua articulação dos setores que construíram o plebiscito, possibilitando a criação de um fórum permanente de lutas e debates sobre a educação e a sociedade capitalista, compreendendo seus limites e possibilidades de avanços. **US**



# Tecendo a Manhã

*João Cabral de Melo Neto*



1

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.



# Pinheirinho, o Estado como agente da barbárie

*Juliana Sada e Rodrigo Valente*

Reportagem

A manhã do dia 22 de janeiro de 2012, um domingo, foi marcada pelo início de uma das ações mais violentas cometidas pelo Estado brasileiro contra a população durante o período democrático. Como se estivéssemos nos tempos da ditadura militar, a cidade de São José dos Campos, na região do Vale do Paraíba, em São Paulo, foi tomada por uma operação de guerra. O intuito era executar a reintegração de posse de um terreno de 1 milhão e 300 mil metros quadrados, conhecido como Pinheirinho, que abrigava há oito anos uma ocupação do movimento social sem teto.



Sem aviso prévio e traindo as negociações em curso, mais de cinco mil pessoas foram expulsas de suas casas, sem direito a recolher parte importante de seus pertences, documentos ou mesmo animais de estimação. Os governos Estadual e Municipal, executando determinação da juíza da cidade Márcia Loureiro, mobilizaram cerca de 2.300 policiais e guardas, helicópteros, 220 viaturas, 40 cães e 100 cavalos em uma tentativa de realizar uma reintegração de posse exemplar: rápida, “cirúrgica” e sem resistência.

O tiro acabou saindo pela culatra. O massacre que começava naquela manhã e continuaria nos dias seguintes logo ganhou repercussão local, nacional e até internacional, ocupando grande espaço na imprensa e rapidamente tomando as redes sociais. Pelo menos duas pessoas morreram em consequência da ação e um levantamento realizado pelo Conselho

Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (Condepe) relata quase 1.900 violações de direitos dos moradores entre agressões policiais, humilhações e saques de bens.

O pedido de reintegração de posse do terreno partiu da massa falida da Selecta S/A, proprietária da área, e pertencente ao empresário e conhecido megaspeculador Naji Nahas. Comprado em 1981, o terreno nunca foi utilizado pela empresa e nem pagou impostos à prefeitura. Os custos da operação ao poder público variam entre cinco milhões de reais, segundo o município, e 14 milhões, de acordo com os dados apresentados pelos vereadores de oposição. Tal valor corresponde aproximadamente à dívida de IPTU que o terreno tem com a prefeitura, avaliada em R\$ 14,4 milhões.

Durante os oito anos de ocupação, o Pinheirinho tornou-se praticamente um bairro de São José dos

Campos. As casas eram de alvenaria, tendo sido erguidas com o passar dos anos, e a área continha cerca de 80 comércios, uma praça e oito igrejas e templos religiosos, demonstrando a profunda consolidação daquela comunidade no terreno.

Além das construções feitas no Pinheirinho, havia espaços vazios reservados para a instalação de escolas, postos de saúde e outros serviços públicos, de acordo com Valdir Martins, o Marrom, uma das principais lideranças do MUST (Movimento Urbano dos Sem Teto). Presente desde o início, Marrom relata como foi a ocupação: “no dia 26 de fevereiro de 2004, pulamos carnaval até tarde da noite e ocupamos um terreno. Nós entramos com 250 famílias e em poucos dias já tínhamos uma propriedade muito grande”. À época da reintegração, havia cerca de 1.700 famílias.

## Negociações traídas

A noite anterior ao despejo havia sido de comemoração no Pinheirinho. Parlamentares, o Judiciário e representantes da Selecta S/A haviam chegado a um acordo: a reintegração de posse seria suspensa por 15 dias, para que se encontrasse uma solução que não a retirada das famílias. Marrom relata que a população estava tranquila. “Sábado teve uma assembleia grande, as pessoas comemoraram e a gente não esperava que tal brutalidade fosse acontecer”, diz.

O acordo foi selado na quarta-feira anterior, dia 18. Por sugestão do desembargador Ivan Sartori, presidente do Tribunal de Justiça de São Paulo (TJ/SP), parlamentares, contrários ao despejo, se encontraram com o juiz de falências, Luiz Beethoven Giffoni Ferreira, o síndico da massa falida da Selecta S/A, Jorge Uwada e o advogado da empresa, Waldir Helu. O deputado federal Ivan Valente (PSOL/SP), presente na reunião, relata que a partir daí iniciaram-se os esforços para alcançar uma solução: “ficou claro, e para toda a imprensa inclusive, que havia uma negociação em curso e que poderíamos dar uma solução política ao caso”.

Os parlamentares conseguiram acenos de que os governos estadual e federal estariam dispostos a regularizar a área. Entretanto, para o defensor público de São José dos Campos, Jairo Salvador, nesse

momento a prefeitura se omitiu diante das negociações. Ele relata uma reunião em que representantes dos três níveis do Executivo se reuniram com Márcia Loureiro para discutir o Pinheirinho: “a juíza foi bem clara em dizer que se a prefeitura aceitasse [o acordo], ela suspenderia a reintegração”. Entretanto, o poder municipal postergou a tomada de decisão, na visão de Salvador isso foi feito “dolosamente, de forma concatenada, esperaram a desocupação para criar uma situação irreversível, o que e fato aconteceu”.

Naquela manhã, a população do Pinheirinho dormia aliviada. A vida construída nos oito anos de ocupação não seria destruída da noite para o dia. Entre cinco e seis horas, porém, foram acordados de maneira abrupta. Policiais com seus cães invadiam casas, muitas vezes apontando armas para os moradores, fazendo com que pulassem da cama e deixassem o local. Outras pessoas acabaram acordadas pelas bombas de efeito moral caindo em cima e até dentro das suas moradas, arremessadas dos helicópteros da Polícia Militar, que sobrevoavam o local.

A surpresa foi generalizada. O acordo entre membros dos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo havia sido rompido de forma unilateral. Posteriormente, já durante a reintegração, seria publicizado que o juiz Beethoven havia revogado sua própria decisão de suspender a ação. O senador Eduardo Suplicy (PT/SP), que também participou das negociações, considerou o fato inusitado. “O mais surpreendente foi que o juiz revogou a sua própria determinação”, afirma. No entanto, a publicação de tal medida se daria apenas dias após o despejo, o que na opinião de Ivan Valente teria sido mais uma ilegalidade da ação. “Não podiam ter entrado sem a revogação da medida”, defende.

O senador Suplicy relata ainda que nos dias antecedentes ao despejo havia conversado diretamente com o governador Geraldo Alckmin e com Eduardo Cury, prefeito de São José dos Campos, em busca de uma solução. O mandatário estadual havia se mostrado disposto a ajudar: “ele não falou que já estava definida a reintegração”, afirma Suplicy. A desconfiança é compartilhada por Renato Simões, ex-deputado estadual e conselheiro do Condepe, “não se monta uma operação dessas de um dia para o outro”.

## Operação Tragédia Anunciada

A operação de reintegração de posse era ostensiva e se estendia aos bairros vizinhos ao Pinheirinho. Um amplo cerco policial foi montado para assegurar que as pessoas que eram retiradas não retornassem às suas casas e para impedir ou dificultar o acesso de parlamentares, jornalistas, lideranças locais ou mesmo qualquer possível testemunha. As poucas imagens divulgadas da ação dentro do Pinheirinho foram feitas pelos próprios moradores.

O elemento surpresa da reintegração desmobilizou a capacidade de resistência da comunidade naquele domingo. Devido à enorme estrutura montada para o despejo, uma luta maior de resistência dos moradores seria praticamente impossível e acabou acontecendo principalmente no entorno do Pinheirinho. O bairro vizinho do Campo dos Alemães, por exemplo, foi palco da maioria dos confrontos com as forças policiais.

Em pleno processo de despejo, o Pinheirinho ainda seria palco de um embate entre as justiças estadual e federal. Naquela mesma manhã foi expedida uma decisão federal determinando a suspensão da reintegração de posse. Após certa dificuldade, o defensor público Jairo Salvador e um oficial de justiça conseguiram entregá-la ao comandante da ação, Coronel Manuel Messias Mello. Em vez de acatar a ordem, Messias optou por seguir uma orientação do juiz Rodrigo Capez – assessor enviado pelo presidente do TJ/SP Ivan Sartori para comandar a operação – de dar continuidade à reintegração. Para Salvador, o que ocorreu nesse momento foi “uma atitude de ditadura militar, ele [Capez] não tem nada a ver com o feito, não atua no processo. É inconstitucional. É um juiz de exceção. A grande conquista da democracia é terminar com os tribunais de exceção. Ali, os moradores não tiveram nenhuma chance de defesa”. O defensor público denuncia ainda que o episódio representou um grave conflito federativo, já que além da determinação federal não ter sido acatada, havia uma recomendação do TJ/SP para que, se necessário, a Polícia Militar repelisse eventuais forças federais.

À medida que as pessoas eram retiradas do Pinheirinho, eram encaminhadas aos abrigos improvisados da prefeitura, onde foram cadastradas e receberam uma pulseira de identificação para que

mais tarde retornassem às suas casas e retirassem seus pertences. Entretanto, isto nunca ocorreu. E no próprio domingo teve início a demolição das construções. Foi tudo posto abaixo em apenas três dias. As famílias do Pinheirinho perderam boa parte do que tinham: roupas, móveis, documentos, materiais escolares, fotografias, animais de estimação... A destruição de todas as propriedades e parte dos pertences dos moradores, além de uma violência sem tamanho, ainda passou por cima de uma determinação do juiz estadual Sílvio Pinheiro, que proibia a demolição dos imóveis.

Se os governos mobilizaram um enorme efetivo para garantir uma reintegração de posse daquela proporção, não tiveram tanta preocupação com o que viria depois, já que praticamente não existiu um plano de contingência. Os abrigos eram insuficientes, inadequados para tratar com dignidade aquelas pessoas e não havia qualquer outra opção às famílias. Na avaliação do conselheiro do Condepe, Renato Simões, “não dá para chamar aquilo de abrigo, era um campo de confinamento de pessoas que foram objeto de uma ação sem nenhum planejamento das consequências sociais que iria gerar”.

Um auxílio aluguel no valor de R\$ 500 seria anunciado apenas uma semana depois, quando a repercussão do Pinheirinho já tinha causado grande desgaste às imagens dos governos estadual e municipal. “As políticas públicas municipais foram um fiasco”, afirma Renato Simões. Como exemplo, ele cita a direcionada aos cuidados com os animais recolhidos no Pinheirinho. Apesar de um gasto de cerca de R\$ 1.500 por animal, dos 239 recolhidos pela prefeitura, 114 acabaram morrendo.

## Direitos humanos suspensos

No próprio domingo e nos dias seguintes, as principais autoridades envolvidas no despejo vieram a público defender a reintegração de posse e a postura da Polícia Militar e da Guarda Civil Municipal. O governador Geraldo Alckmin, o secretário de Segurança Pública Antônio Ferreira Pinto e o juiz estadual Rodrigo Capez, entre outros, negaram maiores abusos e acusaram os críticos de querer fazer uso político da situação.

Desde o início da operação, entretanto, já vinham à tona diversas denúncias, logo desmontando o discurso das autoridades. “A versão oficial quer riscar da história o Pinheirinho”, afirma Renato Simões. A própria cobertura da imprensa já escancarava o grau de violência não só contra a população do Pinheirinho, como também contra outros moradores da zona sul de São José.

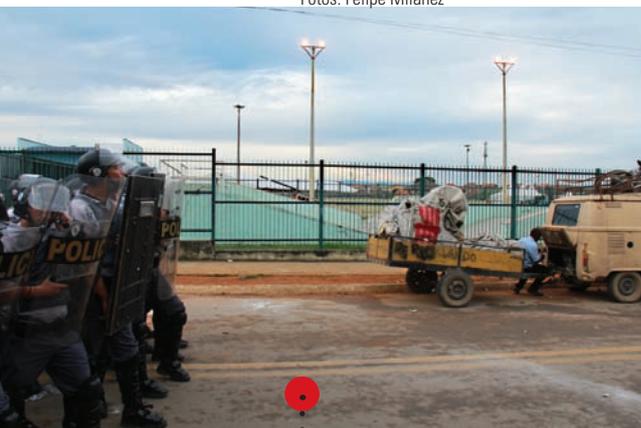
O relatório preliminar do Condepe, intitulado “A voz das vítimas”, traz um amplo panorama do que era o Pinheirinho e o que foi a remoção daquela população. Foram entrevistadas 634 pessoas, cada uma representando uma família diferente. O perfil elaborado mostra que a maioria dos moradores era casada ou possuía uma união estável, tinham filhos e eram trabalhadores de baixa renda, em geral

na construção civil ou em serviços domésticos, ganhando até dois salários mínimos.

Entre as quase 1.900 denúncias apresentadas no relatório, a maioria se relaciona aos abusos policiais. Houve 741 queixas de ameaças, humilhações, agressões ou ferimentos por balas de borracha, bombas de efeito moral ou outros equipamentos repressivos. Entre os depoentes, 23 apresentavam no corpo marcas da violência sofridas uma semana após a ação.

Algumas denúncias de violência policial ganharam destaque na imprensa. É o caso de David Washington Furtado, de 30 anos, que foi baleado pelas costas por um agente da Guarda Civil Municipal quando esperava, junto a outras famílias, a abertura de um dos abrigos. Furtado passou 17 dias internado e agora tem dificuldades para caminhar. O guarda que

Fotos: Felipe Milanez



• Policiais militares  
• preparados para reprimir  
• moradores no principal  
• abrigo para onde foram  
• levadas as famílias

• Mobilização de agentes  
• do Estado para a ação  
• que surpreendeu até  
• experientes militantes  
• do Movimento Sem Teto

teria realizado o disparo já foi identificado e o caso está sendo investigado pela própria corporação. A jornalista Lúcia Rodrigues, que cobriu a reintegração de posse para a Rádio Brasil Atual, quase foi vítima de um disparo efetuado pelo mesmo guarda. O episódio ocorreu no local onde David foi baleado, porém em outro momento. Ela reconheceu o agente e denuncia que ele atirou contra um grupo de pessoas, sem atingir ninguém.

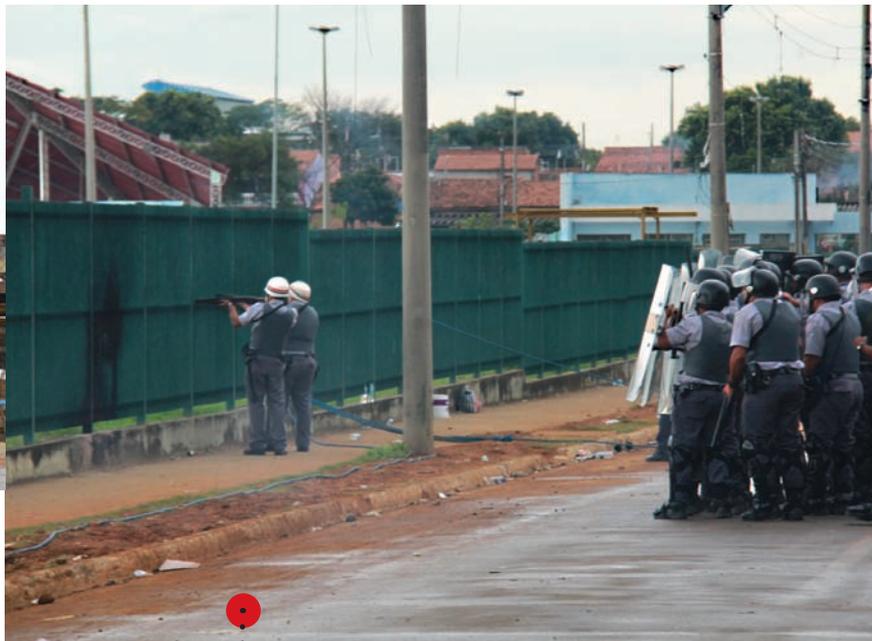
Ao visitar um hospital municipal de São José dos Campos para acompanhar o caso de David, Renato Simões descobriu que o idoso Ivo Teles dos Santos, morador do Pinheirinho, estava internado em coma e sedado. O senhor de 70 anos havia sido espancado por policiais durante a reintegração de posse. Ele chegou a conceder entrevista a um jornal da cidade,

já bastante ferido, e deu entrada no hospital no fim da tarde de domingo, 22. Simões suspeita que o boletim de entrada no hospital tenha sido alterado, pois constava que ele chegou com um quadro de AVC hemorrágico e sem marcas de violência. Além disso, o hospital teria dificultado o acesso ao boletim por familiares e parlamentares. O idoso ficou internado até o dia 22 de março e, no dia 28, embarcou para Ilhéus, sua cidade natal, na Bahia. Sua filha afirmou para o advogado dos moradores, Toninho Ferreira, que em seus últimos dias de vida, Ivo já não andava ou falava, e tinha dois grandes ferimentos na cabeça. Ele faleceu no dia 10 de abril.

A morte de Ivo Teles dos Santos foi a segunda relacionada à ação no Pinheirinho. No dia 4 de fevereiro faleceu Antonio Dutra Santana, vítima de



Helicóptero da PM sobrevoa baixo o Pinheirinho. Bombas chegaram a ser jogadas em cima nas casas



Policiais usam armas de bala de borracha no principal abrigo para onde foram levadas as famílias

atropelamento. O relatório do Condepe relata que uma senhora teria ido ao Campo dos Alemães no dia 23 de janeiro em busca de sua empregada doméstica que havia faltado ao trabalho. A motorista teria se assustado com bombas de efeito moral, atiradas por policiais, e atropelado a vítima, que andava em sua bicicleta.

Outro caso que está sendo investigado é a suspeita de estupro de uma jovem por policiais militares. O caso ganhou visibilidade através da denúncia feita pelo senador Eduardo Suplicy. De acordo com a vítima, agentes teriam entrado na casa de sua família, no Campo dos Alemães, na noite do dia 22. Isolada de seus familiares, ela teria sido obrigada a realizar sexo oral nos policiais. A denúncia relata que os abusos duraram cerca de quatro horas e que neste período os agentes teriam consumido cocaína. Os policiais ainda teriam trancado o irmão da jovem em um quarto e o ameaçado de violência sexual.

O senador Suplicy afirma aguardar os resultados da investigação realizada pela Corregedoria da PM e alerta que o governador Alckmin quer desvincular esse episódio da ação de despejo, já que ocorreu em um bairro vizinho. “Naquele mesmo dia e noite, na mesma área contínua, numa ação coordenada pela mesma PM, alguns policiais passaram a realizar operações de busca e apreensão de drogas no Campo dos Alemães. Como isso ocorreu na mesma noite do dia 22, pareceu uma ação coordenada para demonstrar que entre as pessoas do Pinheirinho havia porte de drogas e armas”, denuncia o senador.

Além dos diversos episódios de violência, o relatório do Condepe também aponta os prejuízos econômicos dos moradores. Foram 453 relatos afirmando que houve pouco tempo para a retirada dos bens ou que a casa fora demolida sem que os pertences tivessem sido recolhidos. Outros 71 relatos denunciam saques. O documento do Condepe ainda menciona que 80 pessoas perderam o emprego em função da reintegração e que 470 tiveram prejuízo em sua remuneração.

Talvez as principais vítimas do despejo do Pinheirinho tenham sido as crianças. Segundo depoimentos de mães, muitas ficaram sem escola ou creche, perderam um período do ano letivo ou ainda todo o material escolar na demolição das casas.

Além disso, algumas crianças estão com traumas psicológicos, demonstrando fobias em relação a policiais ou a helicópteros. Diante destes graves fatos, agentes do Conselho Tutelar ainda estariam sendo coniventes e acobertando os problemas. Segundo Simões, “situações que são de responsabilidade do Conselho Tutelar, enquanto zelador do acesso das crianças aos seus direitos, inexistem e o Conselho alega que está tudo certo, tudo perfeito”.

## O pano de fundo

Entre os muitos questionamentos acerca da ação no Pinheirinho, um chama a atenção: por que o despejo ocorreu apenas oito anos após a ocupação da área, já com uma infraestrutura consolidada? Para Guilherme Boulos, do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, a explicação é simples e significativa. “Naquele momento [2004] não existia uma força econômica do capital imobiliário decididamente empenhado no despejo, a área não era de tanto interesse especulativo. Já em 2012, com o *boom* imobiliário, o local se tornou uma região de alvo especulativo.”

Em 2004, quando teve início a ocupação, a prefeitura era dirigida por Emanuel Fernandes, do PSDB, sucedido por Eduardo Cury, do mesmo partido, que neste ano termina sua segunda gestão. Apesar de diferentes prefeitos, a orientação política é similar. Simões explica que “São José tem um histórico de remoção forçada de famílias, sempre com traços bastante comuns”, entre eles, o fato da reintegração ser feita em período de recesso e, em geral, na virada de ano.

O setor imobiliário tem se valorizado muito nos últimos anos em todas as grandes cidades brasileiras. O crescimento do mercado imobiliário, e a alta dos preços, são em muito decorrentes das políticas do governo federal de incentivo à construção civil, por meio de programas como o Minha Casa, Minha Vida. Levantamento realizado pela *Global Property Guide*, e divulgado pela revista Exame, aponta que em 2011 os imóveis no Brasil tiveram uma valorização de 27,82%, ficando atrás apenas da alta ocorrida na Índia.

Em São José dos Campos o panorama não é diferente. Pesquisa da Associação das Empresas Imobiliárias do Vale do Paraíba divulgada em março aponta que nos últimos três anos houve um aumento

em 31% nos preços dos aluguéis na cidade. Em 2010, um levantamento do Sindicato do Mercado Imobiliário de São Paulo (Secovi-SP) apontou que a cidade tinha o segundo metro quadrado mais caro do interior do Estado, atrás apenas de Campinas. Dentro deste panorama, essa expansão é ainda mais intensa nas regiões leste e sul do município, onde fica o Pinheirinho. Segundo dados da Secretaria de Planejamento Urbano de São José, em 2009, 53,7% dos alvarás de construção concedidos pela prefeitura foram para a região sul, já entre as autorizações para moradia em novos imóveis, quase metade foi para a mesma área.

Renato Simões considera que a questão econômica ainda teria se cruzado com outros dois aspectos. O primeiro seria o interesse político da prefeitura em um ano eleitoral. Pesquisas prévias ao despejo mostravam apoio da população à operação. Simões considera, entretanto, que o desgaste teria sido maior do que o esperado. O segundo fator seria o recrudescimento da violência policial no governo Alckmin. Como exemplo desse panorama, ele cita a perseguição aos usuários de drogas na cracolândia, o autoritarismo na Universidade de São Paulo e o aumento da repressão às manifestações de rua. Para ele, as consequências – inclusive legais – do caso Pinheirinho podem ser importantes para barrar tal escalada repressiva.

Dentro desse cenário de recrudescimento, a reintegração de posse ganha um significado especial. Na avaliação de Ivan Valente prevaleceu “a lógica de que se você consegue uma vitória numa ocupação como a do Pinheirinho, você abre uma avenida para novas ocupações. O caso passou a ser uma discussão política de exemplo”. Para as arquitetas Carolina Carmona e Isadora Guerreiro, do Coletivo Usina, “o Pinheirinho era um exemplo para outras lutas urbanas e, por isso, foi também exemplarmente exterminado, em uma desocupação que poderíamos chamar de espetacular”.

## Quem responde pela barbárie?

Há uma série de esforços para levantar e registrar as ilegalidades e abusos ocorridos durante todo o episódio do Pinheirinho e, posteriormente, responsabilizar judicialmente os agentes. De maneira

articulada ou não, organizações de direitos humanos, movimentos sociais, advogados e entidades da área de Direito estão agindo e produzindo subsídios para levar adiante denúncias dentro e fora do Brasil.

Nas mãos da Defensoria Pública de São José estão 516 ações judiciais individuais relacionadas ao Pinheirinho. De acordo com Jairo Salvador, as ações se referem à violência policial, morte de animais e destruição e sumiço de móveis. Salvador afirma que “além dessas ações individuais – que buscam reparação de cada morador que se sentiu ofendido na sua integridade física, psíquica ou patrimonial –, nós vamos entrar com uma ação contra o Estado em relação ao conjunto da obra”.

O papel do Estado no episódio também será alvo de responsabilização no relatório do Condepe. O relator do documento, Renato Simões, afirma que os três níveis do Poder Executivo serão de alguma forma responsabilizados. Apesar das investigações ainda estarem em curso, Simões já sinaliza alguns encaminhamentos. Em relação à parte social, a prefeitura teria maiores responsabilidades. Entre os problemas, ele aponta que a Guarda Civil Municipal estava “totalmente despreparada, usando armas de fogo, sem nenhum tipo de controle” e os assistentes sociais teriam sido “utilizados contra todos os códigos de ética da profissão”. Como grandes responsáveis pela ação de reintegração de posse, o relatório deve apontar o governo e o Poder Judiciário estadual. Simões pondera que “a ação policial só foi possível por uma determinação política do Tribunal de Justiça de fazer as coisas daquela forma”.

A assistente social e docente da Universidade Federal Fluminense (UFF), Tatiana Dahmer, considera que a reintegração desrespeitou os “parâmetros mínimos do que se pode reconhecer por Estado de Direito” com a realização do despejo “de madrugada, quase amanhecendo, arremessando para cada casa uma bomba de gás, arrancando as pessoas sem que pudessem ao menos retirar seus bens, documentos, suas coisas mais pessoais, suas recordações – que foram soterrados na derrubada das casas”.

Analisando a atuação do Judiciário no caso, Renato Simões enxerga “absurdos” no processo. Para ele, houve a sobreposição “do direito de propriedade

de um cidadão em relação ao direito da dignidade da pessoa humana”. “Essa ponderação de direitos é que foi feita em detrimento do social em favor do capital privado”, complementa. Outra ação do TJ que Simões ressalta como atípica é a presença do juiz Rodrigo Capez na reintegração. O relator afirma ser um “caso inédito” que “o comando de uma ação dessa natureza seja concedido a um juiz assessor da presidência do Tribunal de Justiça e não aos juízes que estão lidando diretamente com o fato”. O juiz Capez também é citado pelo senador Suplicy ao relatar o caso do suposto abuso sexual cometido por policiais: “ele [Capez] como responsável pelas ações de reintegração, não impediu que isso tivesse ocorrido”.

Na avaliação do defensor público Jairo Salvador, o Judiciário “agiu ilegalmente, inconstitucionalmente e sem nenhuma responsabilidade social”. Ele relata que a Defensoria Pública, em parceria com outras entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil e o Condepe, está formulando uma representação para o Conselho Nacional de Justiça, identificando a atuação de cada magistrado envolvido na reintegração.

A publicação do relatório final do Condepe foi adiada, pois o governo do Estado de São Paulo ainda não enviou as documentações requisitadas, entre elas a filmagem produzida pela Polícia Militar durante a reintegração de posse. Além desse relatório, outro foi produzido pela ONG Justiça Global em parceria com um grupo de entidades. O foco são as denúncias

Foto: Felipe Milanez



Foto: Maira Kubik Mano



Foto: Felipe Milanez



GCM agindo com  
violência dentro  
de um dos abrigos  
improvisados

Morador mostra  
ferimento causado por  
bala de borracha

Mulheres e crianças sofrem  
com gás utilizado pela PM  
no Campo dos Alemães

sobre a violência institucional na ação. O documento já foi encaminhado aos diversos organismos da ONU, à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos, a parlamentares e a instituições brasileiras.

## Vidas desestruturadas, futuro incerto

Passados vários meses da reintegração de posse, o que resta do episódio é um cenário de desolação. A vida dos ex-moradores foi desestruturada e o terreno está abandonado. Na visão da docente da UFF, Tatiana Dahmer, “a violação dos direitos daquelas pessoas não terminou: elas continuam sem casa, sem serem tratadas com dignidade e sem retorno mínimo sobre o que se fez”.

O auxílio-aluguel de R\$ 500, que a maioria das famílias passou a receber, é válido por seis meses, podendo ser renovado por mais seis. “Ou seja, daqui a um ano esse problema vai estourar de novo”, avalia o defensor Jairo Salvador. A prefeitura não concebeu nenhum plano de moradia popular e não restou outra opção aos desalojados do Pinheirinho a não ser entrar na fila de espera por uma habitação. Salvador prefere chamar essa fila de “vala comum”: “há um déficit de 26 mil unidades habitacionais [na cidade], e apenas cerca de mil casas foram entregues nos últimos dez anos”.

Enquanto esperam uma solução, as famílias buscam alternativas nem sempre adequadas. No mês de abril, Raquel Rolnik, relatora especial da ONU

Foto: Felipe Milanez



Foto: Coletivo Grupo Risco



Foto: Felipe Milanez



Escavadeira trabalha sobre escombros em área do Pinheirinho

Móveis e objetos retirados de casa destruída

Trator coloca abaixo construções após retirada das famílias

para o direito à moradia, esteve em São José para acompanhar a situação dos desalojados. Em artigo sobre a visita, ela afirmou: “o que eu vi é que ainda há muita gente vivendo em condições extremamente precárias de moradia”. Entre os problemas encontrados, Rolnik cita a dificuldade em alugar imóvel, seja por preconceito ou por falta de renda e documento, e relata que “muitas famílias terminam alugando imóveis em condições insalubres ou situados em áreas de risco”. De acordo com Marrom, muitas famílias optaram por alugar e compartilhar um mesmo imóvel, já que o auxílio-aluguel é baixo. Ele relata ainda que as famílias sofrem com a falta de eletrodomésticos ou móveis, já que parte de seus bens foram destruídos durante a reintegração.

Os ex-moradores, no entanto, seguem realizando assembleias e reuniões periódicas, mesmo após o fim da ocupação. Para a jornalista Lúcia Rodrigues, que acompanhou de perto o despejo e prepara um livro sobre o episódio, “do ponto de vista da resistência dessas pessoas, elas estão muito fortalecidas. Elas têm muita consciência de seus direitos e estão dispostos a continuar na luta para conseguir seu teto, de preferência ali, no terreno do Pinheirinho, mas, se não for possível, em algum outro local”.

Durante o processo de reintegração de posse, veio a público a possibilidade da área ser grilada e algumas investigações estão sendo feitas neste momento, inclusive pela União. A urbanista Ermínia Maricato explica que esse tipo de fraude é algo “muito

Foto: Lucas Lacaz Rui



Após despejo, família passou a viver dentro do próprio carro

Foto: Felipe Milanez



Recepção do principal abrigo do Pinheirinho

Foto: Maíra Kubik Mano



Morador carrega pertences após despejo

comum no Brasil”. Tendo isso em vista, ela considera que o Judiciário deveria ter maior atenção ao julgar ações como a do Pinheirinho: “quando se pede a reintegração, os juízes não questionam se é legal. E a minha experiência de 40 anos é de que é muito comum ter problemas de limites de propriedade”.

Outro aspecto em relação ao terreno do Pinheirinho, não considerado pelo Judiciário, é o cumprimento da função social da propriedade. Maricato explica que em uma ação de reintegração de posse dois direitos são debatidos: o de moradia e o de propriedade. Entretanto, esse último direito é limitado pelo cumprimento ou não da função social. Ermínia afirma que o “direito à moradia é absoluto e o da propriedade não o é, ele está relativizado”.

Ao mesmo tempo em que os desalojados sofrem e lutam para garantir um teto, o cobijado terreno do Pinheirinho parece abandonado. Somente após três meses, nove notificações e multas que somam R\$ 338 mil, a massa falida da Selecta S/A iniciou a retirada dos escombros do Pinheirinho. A contradição que se escancara torna ainda mais condenável a operação. Aquela brutalidade desproporcional e em regime de urgência, dirigida por agentes do Estado contra uma população pobre e que tinha em suas moradias conquistas de toda a vida, mostra-se ainda mais absurda e covarde. A barbárie parece continuar a ser o *modus operandi* do Estado brasileiro, ou pelo menos de boa parte dele. **US**

Foto: MAV – PT/SP



Idosa desalojada em abrigo após despejo

Foto: Fora do Eixo



Mulher caminha sobre escombros do Pinheirinho após demolição das casas



## Exemplo de luta e resistência na Universidade Federal de Rondônia

*Emanuela Palma*  
Reportagem

*Luiz Machado*  
Fotos

Às vésperas de completar 30 anos de existência, a Universidade Federal de Rondônia experimenta um momento que pode ser considerado o divisor de águas na história da instituição. Desde setembro do ano passado, a sociedade assiste ao processo de renascimento da UNIR. Sem mais condições de tolerar a gestão que tinha o corpo instalado na reitoria há pelo menos 12 anos, acadêmicos, professores e técnicos se uniram para pedir o fim de uma série de irregularidades. A comunidade acadêmica foi combativa e resistente ao longo de 76 dias de greve.



Para o professor do departamento de Economia e membro do comando de greve, Edilson Lobo, vários fatores de ordem interna e externa contribuíram para a deflagração da greve. Mas o decisivo foi a intransigência do ex-reitor José Januário do Amaral. Ele destaca que durante o movimento o ex-reitor se negou a negociar com o comando de greve. “Em nota, assinada por uma comissão técnica, Januário afirmava que 95% das nossas reivindicações já haviam sido atendidas. Foi a gota d’água”, declara. O acadêmico de Ciências Social, Ricardo Abreu, presidente do Diretório Central dos Estudantes, lembra que em 2008 foi assinado um Termo de Ajustamento de Conduta entre acadêmicos e o reitor, no qual ele assumia o compromisso de atender uma série de demandas reivindicadas pelo movimento estudantil. “Na prática, pouco foi cumprido, como, por exemplo,

a construção do restaurante universitário e programas de moradia estudantil, que nunca saíram do papel”, disse o acadêmico.

O movimento chamou atenção da sociedade para a crítica situação da Universidade, as condições precárias na infraestrutura dos *campi* e irregularidades na gestão de recursos. “Não podíamos continuar tolerando a falta de infraestrutura para atender as necessidades básicas como água, papel higiênico, sala de aula para aluno, gabinete para professores, laboratórios. A UNIR aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e não deu as condições para o melhor funcionamento da Universidade, como a contratação de técnicos e professores”, desabafa o professor do departamento de Ciências Sociais, Adilson Siqueira e membro do comando de greve.

O ex-acadêmico da UNIR, Vinicius Nogueira, formado em Medicina, foi presidente do Diretório Acadêmico e participou de várias manifestações durante a gestão de José Januário do Amaral. Ele destaca dois grandes problemas que agravaram a crise na instituição: a implantação do REUNI e a falta de ambiente democrático. Para Nogueira, com o REUNI a comunidade acadêmica assistiu a transformação trágica da Universidade, que já estava sucateada. “Dezenas de cursos foram criados *a toque de caixa*, sem o mínimo planejamento”, destaca. Ele lembra que “os Conselhos Superiores não eram convocados para se pronunciarem sobre os rumos da UNIR. As decisões soberanas das instâncias colegiadas eram

desrespeitadas pela Reitoria, quando estas não atendiam aos interesses do grupo que estava à frente da Instituição.”

O professor do departamento de Ciências Sociais e membro do comando de greve, Jorge Coimbra, complementa que entre as diversas razões que contribuíram para a greve, uma das principais foi o modelo de gestão proporcionado pelo REUNI e ampliado com diversos outros convênios na UNIR, com o tradicional Estado patrimonialista. “Uma série de convênios fragmentados implodiu o estatuto, o regimento e as diversas resoluções da instituição. Com isso, a Universidade perdeu sua capacidade de direção e não teve pernas para honrar seus convênios



Passada pelas ruas de Porto Velho



Mobilização na frente do prédio da reitoria

e nem administrá-los”, destaca. Ele lembra ainda que a situação se agravou quando a gestão administrativo-financeira foi passada para a Fundação Rio Madeira (Riomar). “Isso aprofundou as formas clientelistas de gestão. O resultado foi uma mistura explosiva, ou seja, a total perda de governabilidade institucional com o caos administrativo e a apropriação privada de recursos públicos”, destaca Coimbra. Irregularidades que foram além dos olhos da comunidade acadêmica.

A Controladoria Geral da União também identificou vários problemas na gestão de José Januário do Amaral. Uma auditoria, realizada em 2010, apontava fraude em licitações, ausência de fiscalização na aplicação de recursos e contratos não

registrados. Em 2011, a CGU verificou que a situação continuava a mesma, apesar de a reitoria ter sido notificada. Durante a greve, o Corpo de Bombeiros realizou uma vistoria no prédio da instituição e o laudo apontava uma série de graves problemas na estrutura, como instalações elétricas e até a exposição de produtos químicos em locais inadequados, oferecendo risco à vida de estudantes e professores. Realidade que expõe a fragilidade da gestão e da aplicação dos recursos.

O orçamento da Universidade foi de 118 milhões de reais em 2010, para 120 milhões de reais no ano passado, mas o investimento não apareceu. No segundo semestre de 2011, havia pelo menos 46 obras



• Acadêmicos ocupam  
• o prédio da reitoria

• Nova reitora,  
• Berenice Tourinho,  
• assina a posse

paralisadas. O cenário em todos os campi da UNIR é de obras inacabadas, prédios em má conservação, lixo e mato. “Para os estudantes, um dos aspectos mais latentes que gerou a mobilização foi o abandono da estrutura física da instituição”, complementa o presidente do DCE, Ricardo Abreu. A situação dos cursos de Engenharia Civil, Elétrica, de Alimentos, Florestal, Agronomia e Veterinária dá uma ideia mais clara sobre a gravidade do problema. Em 2011, não foram abertas vagas no vestibular para essas áreas por falta de salas de aula.

Com a evolução dos fatos e novas denúncias surgindo, o movimento deixou de ser apenas por melhores condições para a Universidade. A comunidade acadêmica chegou à conclusão de que a permanência de José Januário do Amaral na reitoria era insustentável. A partir daí, tomou corpo o movimento “Fora Januário”. Como o reitor se negava a deixar o cargo, um grupo de estudantes e professores decidiu ocupar o prédio da reitoria. “Era necessário destituí-lo do cargo para que nossas aspirações pudessem ser efetivamente concretizadas”, destaca Alisson Diôni, acadêmico do curso de Ciências Sociais.

Foram quase dois meses de ocupação e muitos desafios tiveram de ser vencidos; um deles foi o corte da energia do prédio da reitoria. Mas o grupo conseguiu se mobilizar e comprar óleo diesel para o gerador de energia, além de alimentação para dezenas de estudantes e professores que estavam acampados. Para Diôni, o maior desafio foi conviver com a eminente ameaça de reintegração de posse. Ele lembra que foram seguidos, hostilizados e ameaçados diversas vezes. “A resistência se motivou essencialmente pela direção que o movimento tomou na luta pelos direitos que nos vinham sendo sistematicamente negados”, ressalta o acadêmico.

## Denúncias contra o reitor

Em várias declarações à imprensa o ex-reitor tentou criminalizar o movimento, acusou os ocupantes da reitoria de “bandidos dignos de Urso Branco”, nome do maior presídio de Rondônia. Enquanto Januário do Amaral tentava desarticular a greve, o volume de denúncias contra ele aumentava a cada

dia. Januário do Amaral é investigado em dezenas de ações nos Ministérios Públicos Estaduais e Federais de Rondônia. Entre as acusações, desvio de recursos por meio da Fundação Rio Madeira (Riomar), instituição que gerencia as verbas destinadas a projetos da UNIR. Em entrevista coletiva à imprensa, na época, o promotor de justiça do Ministério Público do Estado, Pedro Abi-Eçab, declarou que a gestão da Riomar estava completamente comprometida com Januário do Amaral. “Os diretores e funcionários da Riomar são todos amigos e parentes do reitor”, destacou o promotor.

Professores e funcionários também se aprofundaram nas investigações durante a greve. Em pouco tempo eles conseguiram organizar um dossiê com 1.500 páginas, que apresenta denúncias de corrupção, além de irregularidades apontadas pela Controladoria Geral da União, pelos Ministérios Públicos Federais e Estaduais. O documento foi encaminhado ao Ministério da Educação, em Brasília. Diante de tantas provas, o ministro Fernando Haddad foi obrigado a posicionar e determinou a abertura de uma auditoria na gestão da UNIR.

Apesar das acusações e evidências, José Januário resistia e continuava no cargo. Até o senador Valdir Raupp, presidente nacional do PMDB — aliado político do ex-reitor, que é filiado ao partido — tentou negociar o fim da greve, pedindo a permanência de Januário na reitoria. A comissão de investigação do MEC esteve em Rondônia e viu de perto a situação caótica da Universidade. Porém, o apelo da comunidade acadêmica só foi atendido com mais de 70 dias de greve, depois que o movimento ganhou destaque na mídia nacional.

## Repercussão nacional

Os escândalos envolvendo a reitoria e a crítica situação da UNIR foram exibidos pela Rede Globo, no Fantástico, em vários jornais eletrônicos e revistas de circulação nacional. Só depois que o Brasil tomou conhecimento da vergonhosa realidade na Universidade Federal de Rondônia, José Januário do Amaral decidiu entregar a carta de renúncia ao Ministério da Educação.

A luta e a resistência triunfaram quando o MEC

publicou a exoneração de José Januário do Amaral no Diário Oficial da União. “Esta vitória não é apenas dos estudantes, professores e técnicos da UNIR, é uma vitória do povo. Uma vitória da ciência, pesquisa, ensino e extensão. É a vitória do novo movimento estudantil, combativo e independente, exemplo para todas as universidades e escolas do país”, se manifestaram os estudantes em carta publicada na imprensa. O professor de História, Marcelo Sabino, avalia que todo esse processo demonstra um processo de integração na comunidade acadêmica. “A greve criou uma identidade entre professores e alunos que não permitirá uma má gestão novamente”, concluiu.

## Criação do Fórum Permanente em Defesa da UNIR

A resistência e a mobilização da comunidade acadêmica foram determinantes para o fim da greve, com a principal reivindicação atendida: “Fora Januário”. Paralela à ocupação e às manifestações do movimento, o comando de greve criou o Fórum Permanente em Defesa da UNIR, espaço democrático, onde acadêmicos, professores e técnicos começaram a discutir os rumos da Universidade. O professor Jorge Coimbra destaca que foi uma estratégia para contornar as dificuldades, “em razão de tanto a Associação dos Docentes da UNIR, como o DCE, estarem nas mãos de direções comprometidas com os interesses da reitoria”. O professor Edilson Lobo lembra que “o Fórum foi um instrumento fundamental do ponto de vista da sustentação da greve”.

As reuniões tiveram papel importante na tomada de decisões com os desdobramentos do fim do movimento, inclusive na gestão interina da UNIR. De

forma coletiva foi discutido o processo de mudanças na reitoria. “O Fórum nos qualificou e nos deu o reconhecimento que precisávamos para decidir os rumos a serem tomados”, destacou o professor do departamento de Letras, Rubens Cavalcante, que também reconhece a relevância da atuação dos estudantes durante a greve. “A participação dos alunos foi fundamental à resistência e ao fortalecimento da greve”, concluiu.

O Fórum também foi decisivo na escolha do nome que disputaria a reitoria da UNIR. O professor de Antropologia, Adilson Siqueira, um dos integrantes do comando de greve, destaca que o nome da professora Berenice Tourinho foi indicado para disputar a reitoria da instituição através de um plebiscito. “Os candidatos que não se submeteram ao Fórum foram todos derrotados. Foi uma demonstração de unidade e um desejo de que a comunidade queria mudança”, complementou Adilson Siqueira.

Os apoios à candidatura de Berenice foram manifestados principalmente pelo reconhecimento do trabalho que ela já desenvolveu na Universidade, embora nunca tenha assumido cargo em gestões anteriores. A técnica administrativa, Elaine Fachine, lembra quando Tourinho tinha recém-chegado de Cuba, onde foi fazer doutorado em Psicologia Social, convalidado pela UnB. “Ela ajudou a fazer o primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIR. Esse plano foi feito de forma democrática, com a participação de professores, alunos e técnicos, tanto da capital como do interior. A metodologia que ela trouxe foi muito interessante e isto fez a Universidade acordar para um novo tempo, mas infelizmente o PDI foi engavetado pelo reitor”, declarou Fachine.

## Gestão interina

O cargo de Januário do Amaral foi ocupado interinamente pela vice-reitora, professora Maria Cristina Victorina de França. A nova reitora assumiu a pasta no fim de novembro e tinha 60 dias para convocar novas eleições. Mas, para que o processo eleitoral não fosse prejudicado, em razão dos meses de dezembro e janeiro serem de férias, o Ministério da Educação autorizou a prorrogação do prazo até março deste ano. Neste mês, a comunidade acadêmica elegeu a primeira mulher como reitora da Universidade Federal de Rondônia.

## Primeira reitora da UNIR

Berenice Tourinho teve papel decisivo durante a greve. Quando a comissão do MEC visitou a UNIR, ela foi a representante dos docentes que apresentou os pontos críticos da instituição. Há 23 anos como docente na Universidade Federal de Rondônia, sempre se dedicou e deu preferência à sala de aula e aos projetos de extensão. Ela explica por que só no ano passado aceitou concorrer à vaga de reitora. “Não tinha mais como continuar assistindo ao desgoverno e à destruição institucional pelas últimas gestões desastrosas da UNIR, que culminaram por inviabilizar as condições necessárias, mínimas que fossem, para o exercício da docência, a produção de novos conhecimentos através da pesquisa e da extensão”, desabafou.

A dramática situação da Universidade despertou na professora Berenice Tourinho a mesma indignação de centenas de professores, acadêmicos e técnicos. “Posso dizer que a indignação se transformou, aos poucos, em esperança, quando meu nome e os de outros colegas começaram a ser apontados como possibilidade de liderar um processo de reconstrução institucional e acadêmico”, destacou Tourinho.

Com um discurso pautado na União, Reconstrução e Consolidação da UNIR, a professora de Sociologia disputou à vaga de reitora com mais quatro candidatos, inclusive a reitora interina, professora Maria Cristina. Ciente dos desafios que teria pela frente, ela destaca um dos principais. “É necessário investir na resolução dos problemas mais complexos, que dizem respeito

à reconstrução do funcionamento institucional e da recuperação de sua credibilidade da Universidade junto à sociedade”, destacou.

As eleições foram realizadas ao longo de um mês e a candidata do Fórum Permanente em Defesa da UNIR conseguiu visitar quase todos os 8 *campi* de Rondônia e apresentar as propostas de mudanças para a comunidade acadêmica. A esperança por uma nova Universidade garantiu à Berenice Tourinho 50% do total de votos.

Como a eleição faz parte do desdobramento da greve, Tourinho reconheceu o apoio tanto da comunidade universitária como da sociedade rondoniense. “Essa vitória é a vitória do conjunto dos docentes, discentes e técnicos administrativos que acreditou em uma proposta coletiva, desde o movimento da greve, portanto, é o resultado de um processo que começou em 14 de setembro de 2011 com a deflagração da greve”, declarou.

As palavras do presidente da Comissão Eleitoral, professor Gerson Flores, no fim da apuração dos votos reforçam o momento histórico vivido pela Universidade, que em junho completa 30 anos de existência. “É a primeira vez que a UNIR elege uma mulher como reitora, o que representa um marco histórico na nossa instituição”, declarou Flores. A professora Berenice Tourinho tomou posse no Ministério da Educação no dia 8 de maio de 2012. Em Porto Velho, assumiu o cargo numa concorrida cerimônia no auditório da Ordem dos Advogados do Brasil – seccional Rondônia.

## Repressão

Durante a ocupação no prédio da reitoria, professores e estudantes enfrentaram a truculenta repressão policial, que promoveu invasões à Universidade. Impotentes à arbitrariedade de agentes federais, acadêmicos não conseguiram impedir a prisão do professor de História, Valdir Aparecido de Sousa, no prédio da reitoria. Da sede da Polícia Federal, o docente foi levado para um dos presídios de Porto Velho, onde passou a noite e ficou por quase 24 horas. Foi libertado mediante *habeas corpus*, mas proibido de se aproximar do movimento de greve. Dois estudantes também foram detidos pela Polícia Federal quando saíam de uma gráfica com panfletos que seriam distribuídos à comunidade acadêmica. Todo material foi apreendido pelos policiais.

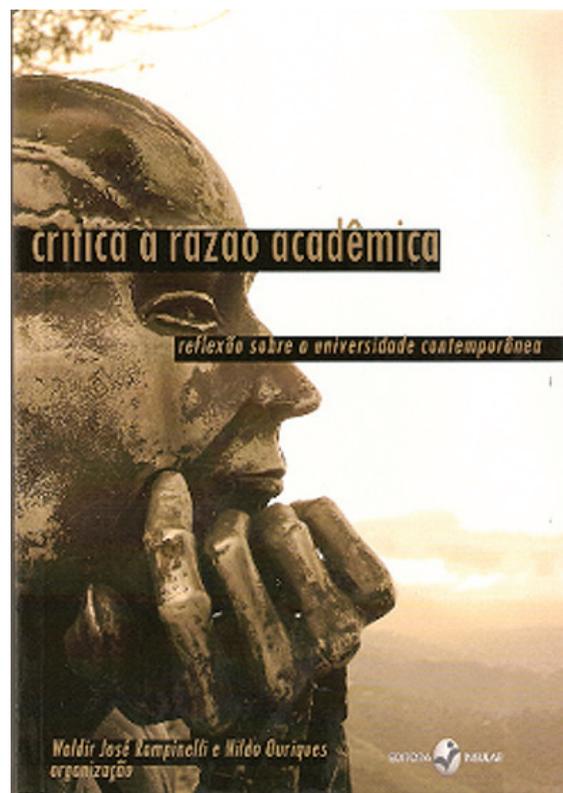
Acadêmicos bolsistas que participaram ativamente da greve também foram vítimas da repressão. A maioria teve o benefício cortado pela reitoria, sob o argumento de que o sistema precisava ser atualizado e a ocupação no prédio da reitoria estaria comprometendo o serviço. Na reta final do movimento, um grupo de professores e alunos sentiu-se afrontado com um bilhete anônimo, que trazia uma relação com vários nomes e a ameaça de que logo estariam “descendo o rio Madeira”. Para os estudantes e professores esses acontecimentos são reflexos do ambiente antidemocrático e totalitário instalado dentro da Universidade Federal de Rondônia. **US**



• Agentes da Polícia  
• Federal prendem  
• o professor  
• Valdir Aparecido

• Estudantes em passeata  
• nas ruas de Porto Velho

Formato: livro  
 Organizadores: Waldir José Rampinelli  
 e Nildo Ouriques  
 Idioma: português  
 Editora: Insular, Florianópolis  
 Assunto: educação superior  
 Edição: 1ª  
 Ano: 2011  
 Páginas: 223



# Crítica à Razão Acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea

*Lighia B. Horodyski Matsushigue*

Professora (aposentada) do Instituto de Física da USP,  
 ex-diretora da Adusp e ex-vice-presidente regional do ANDES-SN

No fim de 2011 foi lançada pelos organizadores, os professores Waldir Rampinelli e Nildo Ouriques, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma coletânea sob o sugestivo título – *Crítica à Razão Acadêmica*, cuja leitura recomendo, em particular, aos estudantes, docentes e técnicos que não tiveram a chance de conhecerem uma *outra* universidade pública brasileira. O livro contém, além de artigos dos próprios organizadores, mais cinco contribuições, bastante diversificadas, além da reprodução de uma entrevista, concedida por Maurício Tragtenberg à *Folha de S. Paulo*, em 3 de dezembro de 1978. Esta última, ao ser incluída, parece ser tomada pelos organizadores como uma espécie de *fecho* ao livro, por entenderem que o entrevistado foi capaz de perceber “precocemente o surgimento de uma séria ameaça sobre a vida universitária”<sup>1</sup>, que, em grande

parte, está corporificada na “figura do intelectual burocrata, do funcionário intelectual, que mais reproduz do que produz conhecimento próprio”, nas palavras de Tragtenberg<sup>2</sup>.

No espaço relativamente generoso das cinco páginas dedicadas à *Apresentação*, os organizadores introduzem o leitor aos objetivos da coletânea, pois afirmam que<sup>3</sup>: “Este livro pretende ser uma contribuição para que as possibilidades abertas pela crise global não se frustrem e que ajudem a um despertar no *campus* universitário, este mesmo despertar cujas vozes vindas das ruas já se podem ouvir”.

Apesar da dificuldade em compartilhar o otimismo dos editores quanto às possibilidades abertas pela atual *crise global* e quanto ao alcance efetivo de uma publicação como a que ora se apresenta ao público, não há dúvida de que a leitura de vários

dos textos, assim reunidos, pode contribuir para a análise de alguns dos muitos percalços atualmente postos entre a universidade e sua potencial função social. Por outro lado, permito-me discordar que o livro tenha alcançado o objetivo, também declarado na *Apresentação*, de “mostrar a função social da universidade pública na sociedade brasileira”<sup>4</sup>. Os textos, à exceção de quatro deles, que, conforme detalharei, tratam de questões mais gerais, partem de situações relacionadas à UFSC, que, se passíveis de extensão às outras universidades em vários aspectos, conforme advogado pelos organizadores, não tocam essa importante discussão com o necessário grau de abrangência.

Da lista das *questões mais gerais*, destaco de saída, o artigo bem-humorado *A Liberdade Sacrificada*, de Fábio Lopes da Silva; quem não se perder no emaranhado da competente escrita deste linguista espirituoso, sairá convencido de que nem sempre sabemos usufruir da liberdade, mesmo limitada, que, nas atuais condições de exercício da profissão, ainda nos é concedida. No mínimo, o texto é um convite à reflexão.

Outro texto da mesma lista é o do professor Frank Donoghue, da Universidade Estadual de Ohio; num artigo detalhado, de 20 páginas, nos traz informações, tanto históricas quanto atuais, sobre a *Educação Superior nos Estados Unidos*, cumprindo, assim, com destaque, o papel a ele atribuído pelos organizadores de contribuir para desfazer a adoração nutrida “por parte da consciência ingênua que orienta a atividade universitária na periferia capitalista latino-americana e, especialmente no Brasil”<sup>5</sup>. Assim, em total contraste com nossa situação local há várias décadas, mais de metade do ensino nesse nível é fornecida por instituições que visam o lucro, de forma aberta ou dissimulada, o autor nos informa que “o último e mais novo tipo de instituição americana de ensino pós-médio é a universidade com fins lucrativos. Tendo como pioneira a Universidade de Phoenix, fundada em 1994, [...]”. Afirma, ainda, que, mesmo atualmente, esse setor abrange não mais do que 10% das matrículas<sup>6</sup>, embora se encontre em rápida expansão. Por outro lado, nos é recapitulado que várias das universidades particulares não lucrativas são muito antigas, como as de Harvard e Princeton,

que datam do início do século XVII ou Cornell e Johns Hopkins, com quase século e meio de existência, mas que não absorvem a maioria dos potenciais candidatos. Contudo, deve ser informação nova para a maioria de nós que o modelo das *State Universities* – o próprio autor leciona em um delas – foi instituído também no terceiro quarto do século XIX e como universidade pública. Estas universidades, desde então, são beneficiárias de recursos de uma lei federal específica e sempre admitiram determinados segmentos da população, em particular, mulheres<sup>7</sup>. No pós-segunda guerra e/ou pós-guerra da Coreia, um segmento importante a ser beneficiado foi o dos militares, então desmobilizados. A legislação (Lei dos G.I.) que propiciou essa inclusão foi responsável por uma rápida expansão das matrículas no ensino superior e, já em 1960, essas alcançaram 7,5 milhões nos EUA, número acima das atualmente verificadas em nosso país. Donoghue toma efetivamente essa lei como responsável pela criação da classe média americana<sup>8</sup>. Hoje, mais de um quarto de todas as 18 milhões de matrículas no ensino superior nos EUA estão nas *State Universities* e outro tanto, se não mais, nos *Community Colleges*, ou seja, faculdades locais de educação geral de apenas dois anos de duração. Não obstante, Donoghue avalia que o ensino superior nos EUA “está em constante declínio”<sup>9</sup>, o “sistema de impostos do país é severamente tendencioso em favor dos muito ricos”<sup>10</sup> e que, “se nada mudar [...] o país simplesmente não será capaz de financiar educação para todos”<sup>11</sup>. Alguma semelhança com a situação por estas nossas paragens?

O artigo de Nildo Ouriques, professor de Economia, toca em questão de extrema relevância: a atual submissão do sistema de pós-graduação brasileiro aos ditames de uma *agência*, a Capes, que, arbitrariamente, escolheu o número de artigos, especialmente os publicados em revistas *internacionais* indexadas, como o melhor parâmetro para a medição da “produção científica”. Argumenta, com toda razão, que não existe tal tipo de revista, elas sempre são produzidas em determinado país, submetidas a, também determinados, interesses. Contudo, se é correto concordar com o autor que o resultado, afinal, é a alienação científica, mal disfarçada por justificativas que se valem da

suposta meritocracia, quem trabalha nas áreas como Física – que é o meu caso – dificilmente há de concordar que toda a produção universitária deva ser mensurada pelo número de patentes. As patentes e outros atos de “inovação” são pertinentes a outro espaço, o da tecnologia e da técnica, e estas áreas são, mais corretamente, abrigadas em instituições de intermediação, muito bem-representadas pela ação, outrora muito mais arrojada, do IPT, em São Paulo, da Emprapa e de outras mais.

Completa a lista dos textos *de caráter geral* o artigo de Ciro Correia, geólogo, professor e sindicalista que, entre outros vem se debruçando sobre o desvirtuamento introduzido pelas *fundações, ditas de apoio*, no seio das universidades brasileiras. Tais *fundações* são, nas palavras do autor, uma “causa privada a serviço da constituição de patrimônios também privados, às expensas da credibilidade das instituições públicas, às quais se vinculam e dos recursos públicos que a elas deveriam se destinar”<sup>12</sup>. Profundamente envolvido com a temática, tendo ocupado a presidência da Adusp-S. Sind, de 2001 a 2003 e, posteriormente, a do Sindicato Nacional – ANDES-SN –, de 2008 a 2010, Ciro nos brinda com uma análise detalhada dos interesses que embasam esse modelo de uso privado de verbas, predominantemente públicas, dentro do espaço das universidades, tanto estaduais quanto federais, também públicas. Cita uma série de exemplos, nos quais os desmandos se tornaram amplamente divulgados, como nos casos da USP, da UFSC, UFSM e da UnB. Alerta para as reiteradas iniciativas de dar suporte jurídico ao modelo, cujo passo mais recente é a Lei 12.349/2010; descreve ações da Justiça, que, contudo, encontraram limitações que as situam aquém do que seria necessário para coibir, de fato, a atuação dessas *fundações, ditas de apoio*. Seu artigo é um libelo a favor do gerenciamento público, democrático e transparente de nossas universidades.

Por fim, os três longos artigos – todos com a ordem de 30 páginas – que tentam ser a ponte entre o particular, ou seja, acontecimentos na UFSC e o geral, no caso os determinantes sociopolíticos, têm o mérito de levantar algumas questões cuja relevância extrapola o contexto local. Contudo, poderiam, ao procederem a uma confrontação e revisão de

conteúdo, muitas vezes repetitivo, ter chegado mais próximo ao objetivo de, por meio da discussão entre os autores, colocar a público um trabalho mais concatenado, conciso e livre de algumas imprecisões. Um exemplo, banal, se encontra no trabalho *Movimento Docente na UFSC*, ao colocar, por duas vezes, os planos econômicos que assolaram o país na seguinte ordem – Real, Bresser, Collor, FHC – e, uma vez, numa mais próxima a uma sequência histórica – Cruzado, Collor, Bresser e FHC.

Os professores, Rampinelli (com o texto *A democracia na Universidade Brasileira: simulacro ou arremedo?*), Célio Espíndola e Marli Auras (*Movimento Docente na UFSC – os longos anos oitenta*), ao lado da jornalista Elaine Tavares (*A Universidade e os Técnicos-administrativos: uma tensão permanente*) são todos ligados à Universidade Federal de Santa Catarina e nela se inspiram, mas fazem retrospectivas mais gerais, muito elucidativas para as novas gerações que vêm construindo seus vínculos com as universidades brasileiras. O primeiro desses textos recapitula que “o grande movimento pela democratização da universidade se deu no fim da década de 1950 e início da de 1960”<sup>13</sup>. Efetivamente, para quem adentrou a vida acadêmica em 1959, como eu, na antiga FFCL/USP, na *velha* Maria Antônia, todas as *Reformas de Base*, inclusive a *Universitária*, estavam na *esquina*, era só contornar mais uma curva... Contudo, não foi bem isso que aconteceu. Tomando Vieira Pinto como guia, Rampinelli explicita seis funções que colocam a universidade a serviço das classes dominantes, exemplificando-as competentemente por fatos relacionados à UFSC. E, chega à triste conclusão de que, entre outros, “a universidade deseduca sua comunidade na escolha de seus dirigentes”<sup>14</sup>.

Expressando vividamente sua reprovação pelo *status quo* na universidade, quando parte de seus servidores se submete à “servidão voluntária”, até em troca de pequenos privilégios, e docentes frequentemente ainda se ancoram na pretensa divisão entre trabalho intelectual e manual para defender seus pequenos poderes, Elaine descreve os seguidos esforços para construir um movimento conjunto de oposição a esse estado de coisas. Usa sua intensa vivência como sindicalista nessa tarefa. Não

obstante, acaba por concluir que o “processo iniciado pelo grupo mais avançado na UFSC, desde os anos 70 [...] voltou ao ponto de partida”<sup>15</sup>.

Os professores Espíndola e Auras, o primeiro economista e a segunda professora aposentada da área de Educação, fazem uma abrangente retrospectiva que, entre outros, liga o papel da UFSC, nos seus primórdios, ao acordo MEC-USAID, da década de 1960<sup>16</sup>; descrevem ações da ditadura militar e apresentam dados que indicam subserviência de dirigentes da universidade a seus desígnios<sup>17</sup>. Em contrapartida, descrevem a ascensão do Movimento Docente e sua importância na discussão de questões educacionais e outras de interesse social. Entretanto, sinto falta de serem resgatados alguns envolvimento importantes da própria APUFSC, por intermédio de vários de seus representantes, como, por exemplo, na construção de vários dos Coneds (Congressos Nacionais de Educação), que resultaram na elaboração do PNE da Sociedade Brasileira, em 1997, sendo citado apenas o PEE, de 1983. Mais sérias, nesse texto, por chamar a atenção de quem acompanha o sindicalismo mais de perto, são algumas afirmações equivocadas, como, por exemplo, a de que *A Conlutas vence a eleição para a diretoria do ANDES-SN*<sup>18</sup>; desse modo, além de confundir uma organização, que se construiu como semente de uma Central Sindical e Popular, com o nosso sindicato, a ela filiado, mas não submisso, a frase parece querer indicar que esse deixou de se constituir, como historicamente o é, em entidade autônoma frente a governos, direção de instituições e partidos políticos.

Não obstante os deslizes anteriormente indicados, a obra, como um todo, vale a pena de uma leitura atenta e criteriosa, pois é inegável que a universidade brasileira se encontra em um contexto em que, se não houver um contraponto, em curto prazo podem ser completamente revertidas conquistas devidas aos muitos homens de visão que a habitaram durante sua curtíssima existência. Eu, pessoalmente, apenas para citar alguns, ainda tive a grande chance de ser contemporânea de Florestan Fernandes, Antônio Cândido – sempre disposto a falar em eventos sindicais, Milton Santos e Mario Schenberg, este citado por Ouriques em seu texto, em feliz escolha, à página 105. **US**

# notas

1. RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo (org.). **Crítica à Razão Acadêmica**: reflexão sobre a universidade contemporânea. Florianópolis: Insular, 2011. *Apresentação*, p.14.
2. Idem, p.215.
3. Idem, p. 13.
4. Idem, p. 9.
5. Idem, p. 13.
6. Idem, p. 29.
7. Idem, nota 3, p. 25
8. Idem, p. 27.
9. Idem, p. 31
10. Idem, p. 40.
11. Idem, p. 39.
12. Idem, p. 133.
13. Idem, p. 48.
14. Idem, p. 69.
15. Idem, p. 163.
16. Idem, p. 166.
17. Idem, p. 172.
18. Idem, p. 202.

#### **EXECUTIVA NACIONAL**

Presidente Marina Barbosa Pinto (ADUFF SSIND)  
1º Vice-Presidente Luiz Henrique Schuch (ADUFPEL SSIND)  
2º Vice-Presidente Luis Mauro Sampaio Magalhães (ADURRJ SSIND)  
3º Vice-Presidente Osvaldo Luiz Angel Coggiola (ADUSP SSIND)  
Secretário Geral Márcio Antônio de Oliveira (APES JF SSIND)  
1ª Secretária Zuleide Fernandes de Queiroz (SINDURCA)  
2º Secretário César Augusto Minto (ADUSP SSIND)  
3º Secretário Milton Vieira do Prado Júnior (ADUNESP S.Sind.)  
1º Tesoureiro Hélio Alexandre Mariano (ADUNICENTRO S.Sind.)  
2º Tesoureiro Almir Serra Martins Meneses Filho (ADURN S.Sind.)  
3º Tesoureira Maria Suely Soares (APUFPR S.Sind.)

#### **REGIONAL NORTE I**

1º Vice-Presidente Jorge Luiz Coimbra de Oliveira (ADUNIR S.Sind.)  
2º Vice-Presidente Francisco Jacob Paiva da Silva (ADUA S.Sind.)  
1ª Secretária Eiraci Guedes Barros da Silva (ADUA S.Sind.)  
2º Secretário Ricardo Lima Serudo (SIND-UEA)  
1º Tesoureiro Amecy Gonçalves Bentes de Souza (ADUA S.Sind.)  
2º Tesoureira Ana Fanny Benzi de Oliveira (ADUNIR S.Sind.)

#### **REGIONAL NORTE II**

1º Vice-Presidente Sandra Bernadete da S. Moreira (ADUFPA S.Sind.)  
2º Vice-Presidente Alexandre Adalberto Pereira (SINDUFAP)  
1º Secretário Arley José da Silva da Costa (SINDUFAP)  
2ª Secretária Maria da Conceição Rosa Cabral (ADUFPA S.Sind.)  
1º Tesoureiro José Queiroz Carneiro (ADUFPA S.Sind.)  
2º Tesoureiro Roberto Cezar Lobo da Costa (ADUFPA S.Sind.)

#### **REGIONAL NORDESTE I**

1º Vice-Presidente Marcone Antônio Dutra (APRUMA S.Sind.)  
2º Vice-Presidente Geraldo do Nascimento Carvalho (ADUFPI S.Sind.)  
1ª Secretária Raquel Dias Araújo (SINDUECE)  
2º Secretário Daniel Vasconcelos Solon (ADCESP S.Sind.)  
1º Tesoureiro Franquiberto S. Pessoa (ADUFC S.Sind.)  
2ª Tesoureira Lucelma Silva Braga (APRUMA S.Sind.)

#### **REGIONAL NORDESTE II**

1º Vice-Presidente Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG S.Sind.)  
2º Vice-Presidente João Wanderley Rodrigues Pereira (ADURN S.Sind.)  
1º Secretário Marcos Aurélio Montenegro Batista (ADUFPB S.Sind.)  
2º Secretário Emerson Azevedo de Araújo (ADUFEPE S.Sind.)  
1º Tesoureiro Levy Paes Barreto (ADUFEPE S.Sind.)  
2º Tesoureiro Geraldo Marques Carneiro (ADUERN S.Sind.)

#### **REGIONAL NORDESTE III**

1ª Vice-Presidente Maria do Socorro Soares Ferreira (ADUNEB S.Sind.)  
2º Vice-Presidente Alexandre Galvão Carvalho (ADUSB S.Sind.)  
1ª Secretária Maslowa Islowa Cavalcanti Freitas (ADUFS-BA)  
2º Secretário Maximiano Antônio C. Filho (ADUCSAL S.Sind.)  
1º Tesoureiro Neilson Santos Meneses (ADUFS SSIND)  
2º Tesoureiro Menandro Celso de Castro Ramos (APUB S.Sind.)

#### **REGIONAL PLANALTO**

1º Vice-Presidente Maurício Alves da Silva (SESDUFT)  
2º Vice-Presidente Wilson Mozena Leandro (ADUFG S.Sind.)  
1º Secretário Joel Moisés Silva Pinho (APUG S.Sind.)  
2ª Secretária Helvia Leite Cruz (ADUnB S.Sind.)  
1º Tesoureiro Cláudio Lopes Maia (ADCAC S.Sind.)  
2º Tesoureiro Enoch José da Mata (ADUFG S.Sind.)

#### **REGIONAL PANTANAL**

1º Vice-Presidente Carlos Roberto Sanches (ADUFMAT S.Sind.)  
2ª Vice-Presidente Maria José M. da Silva Calixto (ADUFDOURADOS S.Sind.)  
1ª Secretária Josete Maria Cangussu Ribeiro (ADUNEMAT S.Sind.)  
2ª Secretária Marina Evaristo Wenceslau (ADUEMS S.Sind.)  
1º Tesoureiro Pedro de Assis e Silva Filho (ADUFMAT S.Sind.)  
2º Tesoureiro Vitor Wagner Neto de Oliveira (ADLESTE S.Sind.)

#### **REGIONAL LESTE**

1º Vice-Presidente Luís Antônio Rosa Seixas (ADUFOP S.Sind.)  
2º Vice-Presidente Ricardo Roberto Behr (ADUFES S.Sind.)  
1ª Secretária Maria Alice Vieira (ADUFU S.Sind.)  
2ª Secretária Antônio Maria Pereira de Resende (ADUFLA S.Sind.)  
1ª Tesoureira Valéria Maria P. V. Gussen (ADFUNREI S.Sind.)  
2º Tesoureiro Francisco Mauri de C. Freitas (ADUFES S.Sind.)

#### **REGIONAL RIO DE JANEIRO**

1º Vice-Presidente Frederico José Falcão (ADUR-RJ SSIND)  
2º Vice-Presidente Sônia Lúcio Rodrigues de Lima (ADUFF SSIND)  
1ª Secretária Elisabeth Carla Vasconcelos Barbosa (ADUFF S.Sind.)  
2º Secretário Wilson Paes de Macedo (ASDUERJ S.Sind.)  
1ª Tesoureira Maria Luiza Testa Tambellini (ASDUERJ S.Sind.)  
2º Tesoureiro José Glauco Ribeiro Tostes (SESDUENF)

#### **REGIONAL SÃO PAULO**

1º Vice-Presidente Francisco Miraglia (ADUSP SSIND)  
2º Vice-Presidente Marco Aurélio de C. Ribeiro (ADUNIMEP SSIND)  
1º Secretário João da Costa Chaves Júnior (ADUNESP S.Sind.)  
2ª Secretária Clelia Rejane Antonio-Bertoncini (ADUNIFESP SSIND)  
1ª Tesoureira Soraya Soubhi Smaili (ADUNIFESP SSIND)  
2º Tesoureiro Rubens Barbosa Camargo (ADUSP SSIND)

#### **REGIONAL SUL**

1º Vice-Presidente Bartira C. Silveira Grandi (S.Sind. na UFSC)  
2º Vice-Presidente Cláudio Antônio Tonegutti (APUFPR S.Sind.)  
1ª Secretária Sirley Laurindo Ramalho (SINDUTF-PR)  
2º Secretário Carlos Henrique Lemos Soares (S.Sind. na UFSC)  
1º Tesoureiro Denny William da Silva (ADUNICENTRO S.Sind.)  
2º Tesoureiro João Francisco Ricardo K. Negrão (APUFPR S.Sind.)

#### **REGIONAL RIO GRANDE DO SUL**

1º Vice-Presidente Laura Souza Fonseca (S.Sind. na UFRGS)  
2º Vice-Presidente Carlos Alberto da Fonseca Pires (SEDEFUSM)  
1º Secretário Billy Graeff Bastos (APROFURG S.Sind.)  
2º Secretário Elmo Swoboda (APROFURG S.Sind.)  
1º Tesoureiro Cândido Silveira de Souza (S.Sind. na UFRGS)  
2º Tesoureiro Sérgio Barum Cassal (ADUFPEL S.Sind.)

#### **ENDEREÇO DA SEDE E DAS SECRETARIAS REGIONAIS**

##### **Sede Nacional**

Setor Comercial Sul (SCS) – Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco “C”  
– Brasília/DF – 70302-914  
Telefone: (61) 3962-8400 e Fax: (61) 3224-9716  
E-mails: Secretaria – secretaria@andes.org.br  
Tesouraria – tesouraria@andes.org.br  
Imprensa – imprensa@andes.org.br

##### **Escritórios Regionais**

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I**

Rua 7, Casa 79, Conj. 31 de Março, Bairro Japiim I – Manaus/AM – 69077-080  
Telefone: (92) 3237-5189  
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II**

Av. Augusto Correia, 1 – Guamá, Campus Universitário da UFPA – Setor de  
Recreações – Altos, Caixa Postal 8603 – Belém/PA – 66075-110  
Telefones: (91) 3082-0500/3269-2836  
Fax: (91) 3259-8631  
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I**

Rua Tereza Cristina, 2.266, salas 105 e 106, Benfica, Fortaleza/CE – 60015-141  
Telefone/Fax: (85) 3283-8751  
E-mail: andesne1@veloxmail.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II**

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125 – apt. 02, Espinheiro  
– Recife/PE – 52020-160  
Telefone/fax: (81) 3421-1636 / Telefone: (81) 3037-6637  
E-mail: andesne2@hotmail.com

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III**

Av. Presidente Vargas, 60, Sala 101 – Barra Center – Salvador/BA – 40140-130  
Telefones/fax: (71) 3264-2955 / (71) 3264-3063  
E-mail: andesne3@terra.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE**

Av. Afonso Pena, 867, Salas 1.012 a 1.014 – Belo Horizonte/MG – 30130-002  
Telefone: (31) 3224-8446 / Fax: (31) 3224-8982  
E-mail: regleste.bh@terra.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO**

Alameda Botafogo, 68, Quadra A, Lote. 05, Casa 03 – Centro – Goiânia/GO  
– 74030-020  
Telefone: (62) 3213-3880 / Fax: (62) 3213-1445  
E-mail: andesrp@terra.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL**

Av. Alziro Zarur, 338, Sala 03 – Cuiabá/MT – 78068-365  
Telefone/fax: (65) 3627-7304 e 3627-6777  
E-mail: andesvpr@uol.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO**

Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros – São Paulo/SP – 05410-010  
Telefone (11) 3061-3442 – Telefone/Fax: (11) 3061-0940  
E-mail: andesregsp@uol.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO**

Av. Rio Branco, 277, Sala 1.306 – Centro – Rio de Janeiro/RJ – 20047-900  
Telefone: (21) 2510-4242  
Fax: (21) 2510-3113  
E-mail: andesrj@msm.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL SUL**

Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31, Edifício Top Center Executive  
– Centro – Curitiba/PR – 80420-080  
Telefone/Fax: (41) 3324-3719  
Telefones: (41) 3324-6164 e (41) 9941-9658  
E-mail: andes\_regul@yahoo.com.br

##### **ANDES-SN/ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL**

Av. Protásio Alves, 2.657, Sala 303 – Bairro Petrópolis – Porto Alegre/RS – 90410-002  
Telefone: (51) 3061-5111  
E-mail: andesrs@andes.org.br

**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.

## 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 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 enviados à *Universidade e Sociedade* serão submetidos à Editoria Executiva e a 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, contendo um breve título e a referência completa da obra resenhada – título, autor(es), edição, local, editora, ano da publicação e número de páginas;

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

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

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

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

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

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

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

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

6 – Os artigos que tenham sido enviados em disquete (acompanhados ou não da respectiva cópia impressa) e que não forem aceitos para publicação, não serão devolvidos;

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

