

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 61

ISSN 1517 - 1779

Ano XXVIII - Nº 61 - janeiro de 2018



UERJ - *Campus Maracanã, RJ*

DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA



OS ATAQUES ÀS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E AOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO





NÃO EXISTEM DESCULPAS: ASSÉDIO SEXUAL É CRIME!

ANDES-SN no combate ao assédio sexual



ANDES
SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE 61

Ano XXVIII - Nº 61 - janeiro de 2018

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

Brasília

Semestral

- 6 Autonomia e financiamento das universidades estaduais do Paraná:**
a agenda regressiva do governo Beto Richa
Luiz Fernando Reis
- 28 Emendas Parlamentares:** entre a ficção e a realidade
na assistência financeira às Universidades Estaduais
Cristiane Neves de Oliveira
- 38 Universidades e Colégios/Escolas de Aplicação** para quê?
Jennifer Susan Webb Santos
- 46 Colégio Universitário Geraldo Reis**
no contexto da crise estrutural do Capital
Carlos Augusto Aguilar Júnior
- 58 Ser e não ser:** docência precarizada na Educação Básica Federal
Renata L. B. Flores

Entrevista

- 72 A força feminina do Norte e Nordeste**
na luta contra os ataques à educação pública
Raquel Dias e Jennifer Santos

Debates

- 80 Da empregabilidade ao empreendedorismo:**
a realidade das universidades públicas
Armenes de Jesus Ramos Junior e Zinara Marcet de Andrade
- 94 As políticas econômicas brasileiras**
e os desmontes das universidades públicas
Solange Pereira da Silva
- 106 O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC**
para a área das Ciências Humanas
Jéferson Silveira Dantas
- 116 Educação profissionalizante** na sociedade brasileira colonizada
Isaac Warden Lewis
- 128 As exigências do mercado e o processo**
de qualificação profissional dos assistentes sociais do RN
Lizete A. Vidal P. L. Silva e Micaela Alves Rocha da Costa

Debates

- 140 Os ataques aos Institutos Federais:**
a restauração neoliberal radical no governo Temer
Mário San Segundo e André Rosa Martins
- 156 Ensino superior brasileiro:** notas sobre a origem e a expansão
*Priscila Azevedo de Amorim, José Deribaldo Gomes dos Santos
e Marcos Adriano Barbosa de Novaes*

Charge

- 167** *Bira Dantas*

Arte

- 168** Canção **Óbvia**
Paulo Freire
- 169** Improvisação 27 (Jardim do Amor II)
Vasily Kandinsky

100 anos de Revolução Russa

- 170 Os professores e a** Revolução de Outubro de 1917
Wanderson Fabio de Melo

Reportagem

- 182** 100 anos da **Revolução Russa**

UNIVERSIDADE e SOCIEDADE ■

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

CONTRIBUIÇÕES Para publicação na próxima edição, ver página 166

Conselho Editorial

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

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

Coordenação GTCA - Comunicação e Artes

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

Editoria Executiva deste Número

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

Pareceristas Ad Hoc

Aldo Antonio de Azevedo, Ana Cristina de Araujo, Ana Cristina Fernandes Martins, Andréa Kochhann Machado, Antônio de Pádua Bosi, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Carmen Lucia de Sousa Lima, Danielle Marafon, Deodato Ferreira da Costa, Dione Oliveira Moura, Ellen Michelle Barbosa de Moura, Elizabeth Carla Vasconcelos Barbosa, Georgia Sobreira dos Santos Cêa, João Evangelista das Neves Araújo, João Guilherme Correa, Luiz Henrique dos Santos Blume, Marta Maria Azevedo Queiroz, Maslowa Islanowa Cavalcanti Freitas, Nirce Barbosa Castro Ferreira, Patrícia Maria Melo Sampaio, Perci Coelho de Souza e Raquel de Almeida Moraes

Revisão Metodológica e Produção Editorial Iara Yamamoto

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Editoração

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

Ilustrações Kita Telles

Capa Gabi Caspary

Revisão Gramatical Gizane Silva

Tiragem 1.400 exemplares

Impressão Gráfica Coronário

Expedição

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

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

Tel./Fax: (11) 3061-0940

E-mail: andesregsp@uol.com.br

www.andes.org.br

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

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

Semestral ISSN 1517 - 1779

2018 - Ano XXVIII Nº 61

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

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

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

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

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

E-mail: secretaria@andes.org.br / revista.andes@andes.org.br

61

A educação pública brasileira sofre com cortes orçamentários constantes, desde ao menos 2015, que atingem diretamente a infraestrutura, o ensino, a pesquisa e a extensão na graduação e na pós-graduação. O atual governo tem uma política de desmonte do ensino público federal que leva ao sucateamento das IES. Chama a atenção a situação das IES estaduais. Alguns governos têm antecipado a implementação de cortes orçamentários, seguindo o disposto na Emenda Constitucional 95, agravado com o atraso constante de salários de docentes e técnico-administrativos, corte de bolsa de estudantes, criminalização do trabalho docente, pela via da introdução do programa Escola Sem Partido, impedimento de realização de concursos públicos, aplicação do Plano de Demissão Voluntária (PDV) e privatização de serviços.

Em parecer recente da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda, houve imposição para o Regime de Recuperação Fiscal do Rio de Janeiro, como revisão da oferta de ensino superior, demissão de contratados e servidores concursados, extinção de mais empresas públicas, reforma do Regime Jurídico Único dos Servidores, contribuição previdenciária para inativos e alíquota extra de contribuição previdenciária (além dos 14% já aprovados).

O desmonte da educação pública ocorre paralelo ao aumento do lucro de corporações como a Kroton/Anhanguera, considerada a maior empresa educacional do país, com valor de mercado em torno de 8 bilhões de dólares. Só no segundo trimestre deste ano, a empresa teve alta de 15% em seu lucro líquido (cerca de R\$ 645 milhões).

Do mesmo modo, existe um aumento exponencial da precarização e intensificação do trabalho docente. Há uma horizontalidade dos conflitos nas IES, provocando uma crise de sociabilidade entre docentes. É visível a existência de manobras para a manutenção do produtivismo acadêmico e a concorrência entre pares, acentuando o adoecimento da categoria e aumentando casos de suicídios.

Um dos pilares da contrarreforma da educação é a destruição da dedicação exclusiva, tanto nas instituições estaduais quanto nas federais. A extinção do Regime de Dedicação Exclusiva se torna uma ruptura com o caráter público das universidades, sendo um dos discursos para promover a educação privada e alavancar o processo de privatização. O impedimento de realização de concursos causará impacto na saturação do número de professores substitutos e temporários.

No mesmo patamar de agudização dos ataques do governo estão as contrarreformas trabalhista e da previdência. Fragilizado no Congresso Nacional para o apoio da aprovação do Projeto de Lei, o governo farta os itens da contrarreforma da previdência e edita a MP 805. No seu bojo, a medida autoritária eleva a alíquota da contribuição previdenciária dos servidores públicos de 11 para 14%, altera a Carreira Docente e cria regras para a desestabilização e desigualdade entre docentes, assim como questiona a manutenção da Dedicação Exclusiva. Além disso, a medida indica congelamento de reajustes salariais e progressões e institui o famigerado Plano de Demissão Voluntária (PDV).

Os artigos que compõem este número da US, sob o título "Desmonte da educação pública: os ataques a universidades estaduais e aos colégios de aplicação", colocam no centro da discussão os problemas desses setores e trazem contribuições importantes que abordam aspectos que se vinculam a contextos históricos e à conjuntura atual, discutem propostas de política educacional contra-hegemônica e as contrarreformas ou ajustes reformistas que têm distorcido a educação pública, mantendo o interesse de grupos e corporações privadas e privatistas nacionais e internacionais.

Os artigos enfatizam também a situação dramática de contingenciamento e intensos cortes financeiros das universidades públicas e colégios/escolas de aplicação, no contexto de acumulação capitalista neoliberal. Ao mesmo tempo, os textos apontam para a relevância dos colégios/escolas de aplicação no desenvolvimento dos cursos de licenciaturas nas IES em suas relações com a formação inicial de professores. **US**

Autonomia e financiamento das universidades estaduais do Paraná: a agenda regressiva do governo Beto Richa¹

Luiz Fernando Reis²

Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

E-mail: reisluizfernando@gmail.com

Resumo: Este artigo trata da política para a educação superior adotada pelo governo Beto Richa (PSDB), desde o início do ano de 2015, no estado do Paraná. Tal política se caracteriza pela adoção, dentre outras, das seguintes medidas: não pagamento de promoções, desrespeito à legislação que previa revisão geral anual de salários e restrição da contratação por meio de concurso público. O que ocorre no Paraná não pode ser interpretado como uma particularidade. As medidas adotadas pelo governo estadual têm estreita relação com a agenda regressiva, focada no ajuste fiscal, que tem sido implementada pelo governo federal e por outros governos estaduais, desde o início de 2015. Com a intensificação da recessão econômica, todos os governos, de diferentes colorações partidárias, têm adotado medidas que aprofundam o desmonte do Estado e o sistema de proteção social brasileiro e resultam numa grave restrição de direitos sociais historicamente conquistados pela população brasileira e pelos servidores públicos.

Palavras-chave: Ajuste Fiscal. Financiamento da Educação Superior. Universidades Estaduais.

Introdução

Este artigo trata das políticas do governo do estado do Paraná (Beto Richa - PSDB) que vêm sendo direcionadas às universidades estaduais no período recente (2015-2017). Tais políticas se integram ao conjunto das ações do governo, atingem todo o serviço público e fazem parte de uma agenda regressiva, centrada no ajuste fiscal, que resulta na restrição dos direitos dos servidores estaduais. No caso das uni-

versidades paranaenses, o estado vem colocando em prática uma série de ações com vistas a restringir o financiamento de tais instituições, limitar ainda mais a autonomia universitária, aumentar a carga horária docente em sala de aula e descaracterizar a dedicação exclusiva como regime de trabalho.

O que ocorre no estado do Paraná não é um fato isolado e se soma aos ataques que vêm sendo promo-



vidos às universidades estaduais e ao serviço público por outros governadores, de diferentes partidos, em outras unidades da federação. As políticas do governo Beto Richa para as universidades estaduais do Paraná (2015-2017) não podem ser tratadas como uma particularidade. Precisam ser compreendidas na sua relação com o contexto nacional. Para tanto, é necessário compreender os nexos entre o financiamento das políticas sociais e a política econômica em curso no Brasil, que se constitui numa resposta, do ponto de vista do capital, à atual crise de acumulação enfrentada pelo capitalismo mundial. No enfrentamento dessa crise, o fundo público tem assumido um papel relevante para a acumulação do capital, sobretudo para garantir a rentabilidade do capital na esfera financeira.

Na atual crise do capitalismo, a dívida pública se converteu no principal mecanismo de drenagem dos recursos públicos para a valorização do capital, sobretudo do capital especulativo. No Brasil, a elevada subtração de recursos da União e dos estados para o

pagamento da dívida pública tem imposto enormes sacrifícios à população, especialmente à classe trabalhadora, com o aumento da carga tributária e a insuficiência dos serviços públicos, agravando ainda mais a situação de pobreza e miséria.

O Ministério da Fazenda, por meio da política econômica, tem um papel preponderante na destinação efetiva de recursos orçamentários da União e dos estados para o financiamento das ações e serviços públicos, incluindo as universidades federais e estaduais. A política econômica adotada, de Fernando Henrique a Temer, tem priorizado o ajuste das contas públicas para a geração de superávits primários, necessários ao pagamento da dívida pública.

Desde 2015, quando o país passou a enfrentar de forma mais aguda uma recessão econômica, os ataques aos direitos e às políticas sociais se intensificaram. Num momento de grave recessão econômica, é a classe trabalhadora que tem sido pressionada a pagar o preço da crise. Diferentes governos, de colorações partidárias diversas, têm adotado iniciativas

que aprofundam, ainda mais, o desmonte do Estado e do sistema de proteção social brasileiro.

A adoção de uma agenda regressiva, focada no ajuste fiscal, para continuar garantindo que o fundo público viabilize a acumulação do capital, em detrimento dos direitos sociais, é o fio condutor que orienta as ações do governo federal e dos governos estaduais em todo o Brasil.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, discorreremos sobre o ajuste fiscal, fundo público e o financiamento das políticas sociais, enfatizando o papel preponderante do Ministério da Fazenda, que, por meio da política econômica adotada, focada no superávit primário, determina as prioridades para a destinação do fundo público (orçamentos da União e dos estados). Na segunda seção, tratamos da agenda regressiva do governo Beto Richa e as universidades estaduais do Paraná, procurando evidenciar a estreita relação entre medidas adotadas pelo governo do Paraná e a agenda regressiva adotada pelo governo federal, desde o início do ano de 2015. Tal agenda tem sido implementada em todos os estados da federação, aprofundando o ataque ao serviço público e aos direitos dos trabalhadores do setor público e da iniciativa privada.

1. Ajuste fiscal, fundo público e financiamento das políticas sociais

A política econômica adotada desde a década de 1990 deu prioridade ao chamado ajuste fiscal com vistas a gerar superávits primários, necessários ao pagamento da dívida pública. A dívida pública tem sido um mecanismo privilegiado para garantir a transferência de riqueza, na forma de impostos arrecadados pelo Estado, para os circuitos de valorização/acumulação do capital.

Partimos do pressuposto de que a atual situação enfrentada pelas universidades públicas de diferentes estados da federação tem relação direta com a política econômica implantada pelo Ministério da Fazenda.

Loureiro e Abrucio (1999, p. 71) afirmam que o Ministério da Fazenda, após os anos 1980, “[...] se transformou em agência dominante na estrutura governamental em razão do imperativo fiscal que guia os governos de praticamente todo o mundo”. Na América Latina, a crise da dívida nas décadas de 1980 e 1990 conferiu maior importância ao ministro da Fazenda e a toda a equipe econômica.

O peso da dívida pública sobre os países endividados do capitalismo periférico e, recentemente, do

Quadro 1 - Destinação percentual dos recursos orçamentários da União

Despesas selecionadas	Percentual médio (2003-2016)
Juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública	47,12%
Juros e amortizações da dívida pública	19,73%
Saúde	3,88%
Educação	2,72%
Assistência Social	2,50%
Ciência e Tecnologia	0,35%
Saúde + Educação + Assistência Social + Ciência e Tecnologia	9,45%

Fonte: Senado Federal (2017).

capitalismo central, tem levado os governos de tais países a adotarem os pacotes de ajuste fiscal de modo a garantir os privilégios dos grandes grupos detentores dos títulos da dívida pública. A adoção desses pacotes decorre da orientação dos organismos representativos do capital financeiro mundializado (FMI e Banco Mundial). Na maioria dos casos, os governos têm adotado uma postura de subserviência a tais organismos. O saque dos recursos orçamentários dos Estados nacionais, por meio do mecanismo da dívida pública, converteu-se numa das “saídas”, do ponto de vista do capital, para a atual crise de acumulação.

A prioridade da política econômica adotada, desde Fernando Henrique, tem sido a manutenção do ajuste fiscal. Nesse contexto, o financiamento das universidades federais e da Ciência e Tecnologia, por exemplo, não foi considerado prioritário.

No quadro 1 apresentamos uma comparação do percentual médio do orçamento da União destinado a algumas despesas selecionadas no período de 2003 a 2016. Tal comparação demonstra que os recursos do orçamento da União foram destinados prioritariamente para viabilizar a acumulação do capital por meio, por exemplo, do pagamento da dívida pública. Parcela significativa do orçamento da União tem sido utilizada para pagar os juros e encargos da dívida.

O quadro 1 revela que, no período de 2003 a 2016, os rentistas receberam, em média, somente na forma de juros e amortizações (excluindo o refinanciamento da dívida), 19,73% do orçamento da União. No mesmo período, o governo federal destinou, em média, apenas 9,45% do orçamento da União para fazer frente ao conjunto das despesas com saúde, educação, assistência social e ciência e tecnologia.

O Estado tem redirecionado os recursos do fundo público para outras prioridades, em detrimento do financiamento das políticas sociais. Exemplo disso é a remuneração do capital especulativo, por meio do pagamento dos exorbitantes juros da dívida pública e o aporte direto de recursos do orçamento da União ao ensino superior privado (Fies e Prouni).

De 2003 a 2016, foram destinados mais de R\$ 15,118 trilhões para o pagamento de juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública (interna e externa) e, destes, R\$ 6,329 trilhões somente para juros e amortizações da dívida. Nesse mesmo período,

as universidades federais receberam, cumulativamente, R\$ 499,367 bilhões, que representaram apenas 7,89% das despesas da União com juros e amortizações da dívida (excluído o refinanciamento).

No caso das instituições de ensino superior privadas, a destinação de recursos públicos, por meio do Fies e do Prouni, deu-se elevando as despesas de R\$ 1,565 bilhões, em 2003, para R\$ 19,570 bilhões, em 2016 – um crescimento de 1.150,68%.

O ajuste fiscal, focado no superávit primário, procura proteger os interesses dos detentores do capital produtivo e dos títulos da dívida pública. Por outro lado, acarreta como consequência a restrição de direitos da classe trabalhadora, provoca perdas salariais para trabalhadores em geral e para os servidores públicos, desestrutura carreiras, intensifica e precariza as condições de trabalho. Todos esses ataques colocam em risco o serviço público em todos os estados da federação.

Com o golpe parlamentar que afastou Dilma da presidência da República, Temer tomou posse como novo presidente em 31 de agosto de 2016. Os golpistas que o conduziram à presidência da República lhe

O Estado tem redirecionado os recursos do fundo público para outras prioridades, em detrimento do financiamento das políticas sociais. Exemplo disso é a remuneração do capital especulativo, por meio do pagamento dos exorbitantes juros da dívida pública e o aporte direto de recursos do orçamento da União ao ensino superior privado (Fies e Prouni).

atribuíram como tarefa a imposição de uma agenda regressiva: “reforma” da previdência, revogação das leis trabalhistas, congelamento dos investimentos nas políticas sociais, privatização do que restou do patrimônio público e redução da carga tributária para os mais ricos.

Se nos governos Lula e Dilma havia uma preocupação em incorporar uma agenda social à política econômica neoliberal, Temer não faz questão de disfarçar que está a serviço do sistema financeiro mundializado. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (PECs 245/55), que congelou por vinte anos os gastos sociais para garantir a absoluta prioridade

ao pagamento da dívida pública, foi uma demonstração da subserviência completa do governo Temer à coalização financeiro-empresarial que o conduziu ilegalmente ao poder. As mobilizações, paralisações de trabalhadores e ocupações estudantis em todo o país, no ano de 2016, não foram suficientes para impedir esse grave retrocesso.

Toda derrota é parcial e provisória. Outros pontos da agenda regressiva do governo Temer continuam pendentes. Impedir a concretização das ações destrutivas do governo Temer é uma tarefa que vai exigir grande esforço das entidades representativas da classe trabalhadora e da juventude.

2. Agenda regressiva do governo Beto Richa (2015-2017) e as universidades estaduais do Paraná

Beto Richa foi reeleito governador do Paraná em outubro de 2014, ainda no primeiro turno, com 55,67% dos votos válidos, que correspondeu a mais de 3,301 milhões de votos. Durante seu primeiro mandato (2011-2014), o governo Beto Richa não

O Censo Acadêmico da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI, 2015) registrou 72.062 matrículas nos cursos de graduação (presenciais e a distância) e 8.233 matrículas nos cursos de mestrado e doutorado. No período de 2005 a 2015, ocorreu um grande crescimento da pós-graduação *stricto sensu*. O número total de matrículas nos cursos de mestrado e doutorado apresentou um crescimento de 152,98%: de 2.399 para 8.233.

assumiu uma postura de aberto enfrentamento ao movimento dos servidores estaduais. Respeitou a Lei Estadual nº 15.512/2007³, concedeu a revisão anual de salários ao conjunto dos servidores e negociou a revisão de carreira de algumas categorias que redundou em ganhos salariais, como é o caso dos docentes. Nesse período, houve ampliação do orçamento das universidades.

O estado do Paraná, além das escolas de educação básica, mantém uma grande rede de instituições estaduais de ensino superior. Atualmente, o sistema estadual de ensino superior paranaense é composto por sete universidades: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). As universidades de Londrina, Maringá, do Oeste do Paraná e de Ponta Grossa contam com 4 hospitais universitários, com o total de 772 leitos.

O Censo Acadêmico da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI, 2015) registrou 72.062 matrículas nos cursos de graduação (presenciais e a distância) e 8.233 matrículas nos cursos de mestrado e doutorado. No período de 2005 a 2015, ocorreu um grande crescimento da pós-graduação *stricto sensu*. O número total de matrículas nos cursos de mestrado e doutorado apresentou um crescimento de 152,98%: de 2.399 para 8.233.

No período de 2005 a 2015, o número total de docentes (efetivos e temporários) cresceu 17,68%: de 6.578, em 2005, para 7.741, em 2015. O número de docentes temporários, nesse mesmo período, representou em média 20,89% do número total de docentes.

O número de técnicos, no período de 2005 a 2015, cresceu 8,16%: de 8.312, em 2005, para 8.990, em 2015. No caso dos técnicos, já há algum tempo, o governo estadual tem restringido a contratação por meio de concurso público. Há uma intensificação do processo de terceirização das atividades técnicas e, também, a contratação de estagiários para suprir a carência de técnicos efetivos.

2.1. As universidades estaduais e o ajuste fiscal do governo Beto Richa: 2015, o ano que não terminou

O ano de 2015 demarca claramente o início da implantação, pelo governo Beto Richa, do ajuste fiscal com vistas a gerar economia de recursos para o Tesouro do estado em detrimento dos direitos legalmente assegurados ao funcionalismo público. Entre-

tanto, ainda em 2014, logo depois das eleições, antes de assumir seu segundo mandato, o governo Beto Richa começou a propalar um discurso onde passou a ser enfatizado que o Paraná atravessava uma crise financeira e, por isso, era necessário aumentar os impostos e cortar despesas do estado.

Em dezembro de 2014, o governo Beto Richa propôs um pacote de medidas para aumentar os impostos. A Assembleia Legislativa (Alep), por proposição do Executivo, aprovou a majoração de 40% da alíquota do IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores) e de 50% da alíquota do ICMS (Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços). O aumento do ICMS se deu sobre mais de 95 mil produtos, inclusive de primeira necessidade (medicamentos, material escolar e vestuário, dentre outros).

Além do aumento dos tributos, foi aprovada a Lei nº 18.370 que instituiu, a partir de março de 2015, a cobrança previdenciária dos servidores inativos. O pacote de medidas, aprovado pela Assembleia Legislativa em 9 de dezembro de 2014, foi concebido por Mauro Ricardo Machado Costa, que assumiria, em seguida, a Secretaria de Estado da Fazenda.

Mauro Ricardo é do PSDB de São Paulo e tem longa ficha de serviços prestados, especialmente a governos tucanos, desde os anos 1990⁴. Antes mesmo de assumir a Secretaria da Fazenda, ao defender o pacote aprovado em dezembro de 2014, já deu amstras da forma como conduziria as finanças do Paraná, adotando um discurso pautado na necessidade de implantar o ajuste fiscal e diminuir as despesas do estado com a folha de pagamento dos servidores.

O governo estadual terminou o ano de 2014 promovendo um calote nos servidores estaduais. Não pagou o terço de férias que deveria ter sido depositado no último dia útil de dezembro de 2014. O terço de férias foi pago apenas no final de abril de 2015.

No segundo mandato do governo Beto Richa, a partir de 2015, o funcionalismo público foi eleito como o culpado pela crise financeira. De acordo com o governo estadual, o aumento das despesas do estado ocorreu especialmente por conta das despesas com o funcionalismo público: reajustes salariais concedidos nos últimos anos e contratação de policiais e professores (CARAZZAI, 2014). O discurso pau-

tado na necessidade do ajuste fiscal e na contenção das despesas com o funcionalismo público tornou-se hegemônico dentro do governo.

No dia 4 de fevereiro de 2015, o governador enviou à Assembleia Legislativa um pacote de medidas com o objetivo de reduzir as despesas do estado com o funcionalismo. O Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 6/2015 (parte do pacote, dentre outras proposições) alterava os Planos de Carreiras, Cargos e Salários dos Professores e Funcionários das Escolas Estaduais de Educação Básica, restringindo garantias e direitos. O PLC nº 6/2015 propunha, ainda, a extinção do adicional por tempo de serviço (quinquênio) e da aposentadoria integral para todos os servidores do estado e, ainda, a instituição da Previdência Complementar.

Especificamente em relação às universidades estaduais, o governador pretendia enviar, no mesmo pacote do dia 4 de fevereiro, um projeto para regulamentar a “autonomia financeira das IEES”. Por solicitação dos reitores, o projeto de regulamentação da “autonomia financeira das IEES” não foi enviado à Assembleia na data inicialmente planejada pelo governo. Os reitores, favoráveis à regulamentação da autonomia financeira, solicitaram que fosse constituído um Grupo de Trabalho para que, no prazo de 90 dias, fosse apresentado o projeto.

Especificamente em relação às universidades estaduais, o governador pretendia enviar, no mesmo pacote do dia 4 de fevereiro, um projeto para regulamentar a “autonomia financeira das IEES”. Por solicitação dos reitores, o projeto de regulamentação da “autonomia financeira das IEES” não foi enviado à Assembleia na data inicialmente planejada pelo governo. Os reitores, favoráveis à regulamentação da autonomia financeira, solicitaram que fosse constituído um Grupo de Trabalho para que, no prazo de 90 dias, fosse apresentado o projeto.

Os servidores estaduais do Paraná desencadearam uma greve para reagir à tentativa do governo estadual em restringir seus direitos. Além disso, a deflagração da greve foi motivada também pelo pagamento do terço de férias. Os servidores estaduais, com o protagonismo dos professores e técnicos da rede de edu-

cação básica, ocuparam a Assembleia Legislativa do estado por três dias (de 10 a 13 de fevereiro de 2015). O governo foi forçado a recuar e retirar o pacote de medidas. Com isso, a greve foi encerrada. No caso da União, a greve perdurou de 14 de fevereiro a 12 de março de 2015.

Em abril de 2015, o governo estadual voltou ao ataque e apresentou o Projeto de Lei (PL) 252/2015, que propunha uma reforma da previdência dos servidores públicos do Paraná. Tal projeto de lei foi apresentado pelo governo Beto Richa sem amplo debate com os sindicatos de servidores, conforme fora previsto no “Termo de Compromisso” que levou ao encerramento da greve em março. Como forma de resistência à reforma da previdência proposta, os servidores públicos deflagraram uma segunda greve no ano de 2015.

Os deputados já haviam aprovado em primeira votação o PL 252/2015, por 31 votos favoráveis contra 21. Para Valle (2015), um pouco antes das 15h, antes do início da segunda e terceira votações do PL, uma série de explosões começou a ser ouvida. Tinha início o fatídico “Massacre do dia 29 de abril” no Paraná. O Massacre durou por mais de uma hora e meia. O Samu (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) atendeu, oficialmente, mais de 150 feridos, oito deles em estado grave. Levantamentos posteriores indicam que mais de 400 pessoas foram feridas. Apesar do protesto dos deputados da oposição e da bancada independente, a sessão da Alep não foi suspensa.

O PL 252/2015 propunha uma mudança na Previdência, que é o Regime Próprio de Previdência Social do Estado. Tal regime é composto por três fundos: o Militar, o Financeiro e o Previdenciário. A proposta, apresentada pelo governo estadual, determinava que 33.556 beneficiários com 73 anos ou mais fossem transferidos do Fundo Financeiro, sustentado pelo Tesouro estadual, para o Fundo Previdenciário, constituído a partir de contribuições dos servidores e do poder público. Além disso, tal projeto propunha a criação do Fundo de Previdência Complementar para os novos servidores: a Fundação PREVCOM Paraná.

Forte aparato policial foi organizado pelo governo Beto Richa para garantir a aprovação da reforma da previdência. Uma verdadeira “operação de guerra” foi montada, com a presença ostensiva de mais de 4.500 policiais, carros blindados, helicópteros e cães. No dia 29 de abril, ocorreu a sessão de votação do PL 252/2015. De acordo com Valle (2015), os deputados, para adentrarem no prédio da Alep, cercado por milhares de manifestantes, foram transportados num camburão. A grade lateral da Alep foi serrada para que os “deputados do camburão” pudessem viabilizar a votação do PL 252/2015. Alheios à manifestação de mais de vinte mil pessoas, a maioria dos deputados votou a medida que atacaria os recursos reservados às aposentadorias dos servidores.

Os deputados já haviam aprovado em primeira votação o PL 252/2015, por 31 votos favoráveis contra 21. Para Valle (2015), um pouco antes das 15h, antes do início da segunda e terceira votações do PL, uma série de explosões começou a ser ouvida. Tinha início o fatídico “Massacre do dia 29 de abril” no Paraná. O Massacre durou por mais de uma hora e meia. O Samu (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) atendeu, oficialmente, mais de 150 feridos, oito deles em estado grave. Levantamentos posteriores indicam que mais de 400 pessoas foram feridas. Apesar do protesto dos deputados da oposição e da bancada independente, a sessão da Alep não foi suspensa. A forte repressão por meio de bombas de gás e de efeito moral que ocorria do lado de forma garantia a “tranquilidade” para que os deputados governistas continuassem votando e fizessem prevalecer a vontade do governo Beto Richa.

A aprovação do PL 252/2015, parte do ajuste fiscal implantado pelo governo Beto Richa, resultou em economia para o caixa do Estado, por meio da transferência de uma despesa do Tesouro para o Fundo Previdenciário, a poupança previdenciária dos servidores. Os custos do ajuste fiscal têm sido, via de regra, transferidos aos servidores estaduais do Paraná. Aproximadamente R\$ 7,5 bilhões, de 2015 a 2018, serão saqueados do Fundo Previdenciário dos servidores para pagar despesas que deveriam ser custeadas com recursos do Tesouro estadual.

Antes mesmo da aprovação da reforma previdenciária (PL 252/2015), o governo estadual começou

a dar indicações de que não iria respeitar a Lei nº 15.512/2007, que garantia ao conjunto dos servidores públicos do Paraná o direito à revisão anual de salários, de 8,17%, a partir de 1º de maio de 2015.

Apesar da aprovação da reforma da previdência, os servidores em greve resolveram prolongar o movimento, com o objetivo de garantir a implantação da revisão geral anual de salários. Entretanto, em 27 de maio, o governo Beto Richa enviou o PL 421/2015, que propunha o “calote” na revisão anual de salários prevista para maio de 2015.

O PL 421/2015 propunha a revogação do artigo 7º da Lei nº 15.512/2007, que determinava que o Poder Executivo deveria implantar a partir de 1º de maio de 2015 a revisão anual de salários equivalente à inflação de maio de 2014 a abril de 2015, mensurada pelo IPCA (8,17%). Em substituição a tal dispositivo, o governo Beto Richa propunha implantar um reajuste de 3,45%, equivalente à inflação acumulada entre os meses de maio de 2014 a dezembro de 2014. Tal índice seria pago em três parcelas, não cumulativas e não retroativas, de 1,15% em 1º de setembro, outubro e novembro de 2015. Além disso, o PL 421/2015 determinava que a data-base para a implantação da revisão geral anual de salários passaria a ser 1º de janeiro, e não mais 1º de maio.

A proposição do governo Beto Richa dividiu o movimento dos servidores públicos do Paraná. As seções sindicais do ANDES no Paraná não abriram mão de lutar pela manutenção da Lei 15.512/2007, ou seja, não abriram mão do reajuste de 8,17% a ser pago em parcela única retroativa a 1º de maio de 2015. Outros sindicatos de servidores públicos, organizados no Fórum das Entidades dos Servidores Estaduais, com o protagonismo da APP-Sindicato (representante dos professores e funcionários das escolas de educação básica do Paraná), passaram a negociar uma saída alternativa à proposta apresentada pelo governo, abrindo mão da luta pela manutenção da Lei nº 15.512/2007.

Em 3 de junho de 2015, o governo estadual apresentou uma proposta alternativa: a implantação de um reajuste de 3,45% (referente à inflação de maio a dezembro de 2014) em uma única parcela a ser paga em outubro de 2015; reposição da inflação de janeiro a dezembro de 2015 a ser implantada em 1º de janei-

ro de 2016; inflação de janeiro a dezembro de 2016 a ser implantada em 1º de janeiro de 2017, acrescida de 1% de aumento real para compensar os meses não pagos em 2015; e reposição da inflação acumulada de janeiro a abril de 2017 a ser implantada em 1º de maio de 2017. A partir de então, a data-base para a concessão da revisão geral anual de salários voltaria a ser o dia 1º de maio. Tal proposta foi convertida no PL 421/2015, com nova redação dada por um substitutivo geral.

Os sindicatos vinculados ao Fórum dos Servidores aceitaram tal proposta e suspenderam a greve. As seções sindicais do ANDES no Paraná se opuseram à proposta e mantiveram-se em greve reivindicando a manutenção da Lei nº 15.512/2007 e o reajuste de 8,17% retroativo a 1º de maio de 2015. Os chamados sindicatos mistos, representativos de docentes e técnicos universitários da maioria de algumas universidades, também se mantiveram em greve. As seções sindicais do ANDES no Paraná passaram então a atuar junto aos deputados para a apresentação de uma emenda ao PL 252/2015, com vistas a garantir o reajuste integral de 8,17% a ser implantado retroativamente a 1º de maio de 2015.

Apesar da aprovação da reforma da previdência, os servidores em greve resolveram prolongar o movimento, com o objetivo de garantir a implantação da revisão geral anual de salários. Entretanto, em 27 de maio, o governo Beto Richa enviou o PL 421/2015, que propunha o “calote” na revisão anual de salários prevista para maio de 2015.

O PL 421/2015 foi à votação no dia 22 de junho. A proposta de emenda apresentada pelas seções sindicais do ANDES-SN obteve 20 votos de deputados e não conseguiu o número de votos suficiente para ser aprovada. Prevaleceu a proposta do governo Beto Richa, construída a partir da negociação dos deputados com o Fórum dos Servidores. Tal proposta foi convertida na Lei Estadual nº 18.493/2015.

Com a derrota da emenda apresentada pelas seções sindicais do ANDES-SN no Paraná, os docentes das universidades estaduais do Paraná suspenderam

a greve, que, no caso da Unioeste, perdurou de 22 de abril a 24 de junho de 2015.

Em 2015 e 2016, o governo Beto Richa respeitou a Lei nº 18.493/2016 e implantou a revisão geral anual de salários referente ao ano de 2014 e 2015: em 1º de outubro de 2015, implantou o reajuste de 3,45%, referente ao IPCA acumulado de maio a dezembro de 2014; e, em 1º de janeiro de 2016, implantou o reajuste de 10,67%, referente ao IPCA acumulado de janeiro a dezembro de 2015. Entretanto, em janeiro e maio de 2017, deixou de implantar a revisão anual de salários, prevista na Lei nº 18.493/2016, de sua autoria, aprovada em junho de 2015.

Nos anos de 2015 e 2016, o governo estadual deixou de implantar progressões e promoções previstas na legislação regulamentadora da carreira dos servidores estaduais. Porém, cinco das sete universidades não foram atingidas por tais medidas (UEL, UEM, UEPG, Unicentro e Unioeste). Tais universidades processam, elas mesmas, as suas folhas de pagamento. Nas outras duas universidades (UENP e Unespar), os docentes e técnicos não tiveram suas progressões e promoções implantadas. Nessas universidades, as folhas de pagamento são processadas de forma centralizada, em Curitiba, por meio do Sistema RH Meta 4.

Em 2015 e 2016, o governo Beto Richa respeitou a Lei nº 18.493/2016 e implantou a revisão geral anual de salários referente ao ano de 2014 e 2015: em 1º de outubro de 2015, implantou o reajuste de 3,45%, referente ao IPCA acumulado de maio a dezembro de 2014; e, em 1º de janeiro de 2016, implantou o reajuste de 10,67%, referente ao IPCA acumulado de janeiro a dezembro de 2015. Entretanto, em janeiro e maio de 2017, deixou de implantar a revisão anual de salários, prevista na Lei nº 18.493/2016, de sua autoria, aprovada em junho de 2015.

2.2. Suspensão do reajuste salarial e outras medidas para conter as despesas com pessoal (2016-2017)

Nos anos de 2016 e 2017, os ataques do governo Beto Richa aos direitos dos servidores se agudizaram. No início de 2016, a Secretaria da Fazenda impôs

forte contingenciamento aos recursos de custeio das universidades estaduais. Durante o ano de 2016, as sete universidades receberam para o custeio de suas atividades (ensino e HUs) R\$ 125,177 milhões (recursos do Tesouro) – 7,83% menos recursos que no ano de 2015 (R\$ 134,983 milhões) e 30,08% menos em relação a 2014 (R\$ 162,827 milhões).

Em 1º de julho de 2016, o secretário-chefe da Casa Civil do governo Beto Richa, Valdir Rossoni, anunciou que o Poder Executivo não iria pagar a revisão anual de salários, prevista para janeiro e maio de 2017, conforme determinava a Lei nº 18.493/2015.

O governo Beto Richa alegava que a impossibilidade de quitar o pagamento da revisão salarial decorria do agravamento da crise econômica do país. Aproveitava a gravidade da situação atravessada por outros estados da federação para justificar o calote do reajuste salarial: “não queremos o Paraná na situação dos outros estados”, afirmavam à exaustão os representantes do governo Beto Richa (GALINDO, 2016).

Os argumentos apresentados à época pelo governo Beto Richa não encontravam respaldo na realidade. A receita corrente do estado apresentara um crescimento real (acima da inflação) de 20,72% no período de 2011 a 2015. Além disso, a reforma da previdência, aprovada em 2015 (“Massacre do dia 29 de abril”) permitiu uma economia ao Tesouro do estado de um montante de aproximadamente 3,8 bilhões de reais em dois anos, recursos mais do que suficientes para implantar a revisão salarial em 2017, que teria um custo de R\$ 2,1 bilhões. O mesmo governo que dizia não ter dinheiro para implantar os reajustes em janeiro e maio de 2017 prometia investimentos na ordem de R\$ 7,6 bilhões para o ano de 2017. Recursos que, em grande medida, iriam privilegiar especialmente as empreiteiras.

No dia 30 de setembro de 2016, o governador Beto Richa remeteu à Assembleia Legislativa, por meio da mensagem governamental nº 043/2016, emenda ao Projeto de Lei nº 153/2016, que dispunha sobre a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para o exercício financeiro de 2017. Tal mensagem estava respaldada no Projeto de Lei Complementar (PLP) nº 257, apresentado pelo governo Dilma em março de 2016, que propunha o prazo adicional de até 20 anos para o pagamento das dívidas refinanciadas pelos esta-

dos junto à União e, ao mesmo, tempo, determinava como contrapartida dos estados a adoção, por dois anos, de medidas com vistas a reduzir as despesas com pessoal.

Antes mesmo da aprovação do PLP 257/2016 e da PEC 241/2016 pelo Congresso Nacional, o governo Beto Richa começou a aplicar no Paraná medidas de ajuste fiscal previstas nos projetos do governo federal. Tal fato demonstra que o ajuste fiscal é o fio condutor das ações dos governos estaduais, que, em íntima conexão com o governo federal, põe em prática um conjunto de medidas cujo objetivo central é a adoção de medidas com vistas a restringir os recursos para as políticas sociais, desmontar o serviço público e revogar direitos historicamente adquiridos pelo conjunto dos trabalhadores.

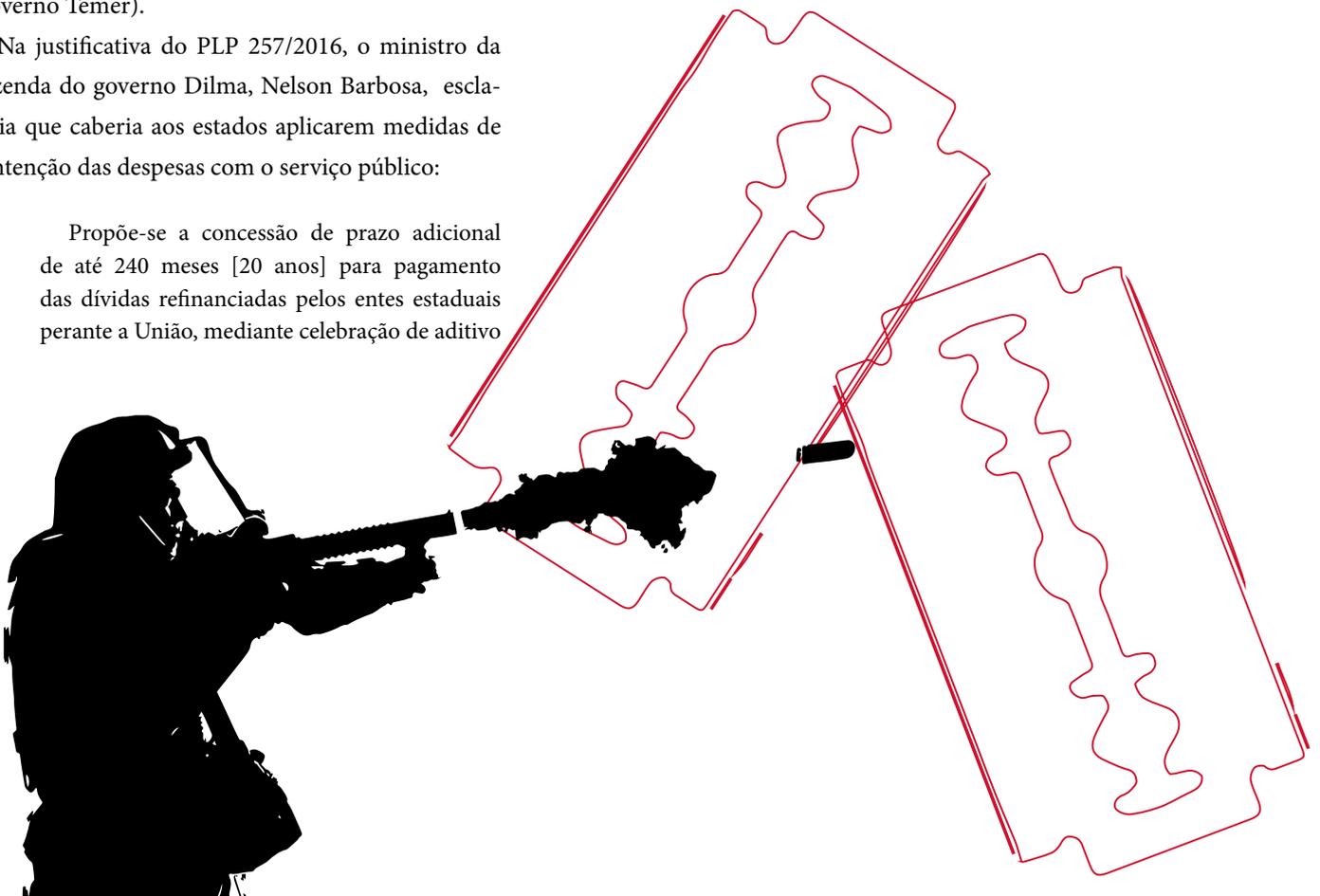
As medidas adotadas pelo governo Beto Richa, de restrição do financiamento das universidades estaduais e de supressão dos direitos dos servidores públicos (como por exemplo a revisão geral anual de salários) não são um fato isolado. Tais medidas têm fina sintonia com o ajuste que tem sido colocado em prática desde o início de 2016 pelo governo federal por meio do PLP 257 (governo Dilma) e da PEC 241 (governo Temer).

Na justificativa do PLP 257/2016, o ministro da Fazenda do governo Dilma, Nelson Barbosa, esclarecia que caberia aos estados aplicarem medidas de contenção das despesas com o serviço público:

Propõe-se a concessão de prazo adicional de até 240 meses [20 anos] para pagamento das dívidas refinanciadas pelos entes estaduais perante a União, mediante celebração de aditivo

contratual [...] **Em contrapartida, propõem-se [...] que os entes [estados] sancionem e publiquem leis determinando a adoção durante os 24 meses subsequentes de medidas para auxiliá-los a reduzir suas despesas, [...] das quais se destacam: [...] não conceder aumento de remunerações dos servidores a qualquer título, ressalvadas as decorrentes de atos derivados de sentença judicial e previstas constitucionalmente, bem como suspender a contratação de pessoal, salvo em casos específicos; limitar o crescimento das outras despesas correntes à variação da inflação [...]** (PLP nº 257/2016).

No dia 20 de junho de 2016, depois do afastamento da presidente Dilma, o ministro da Fazenda Henrique Meirelles (governo Temer) promoveu uma reunião, na Sala do Conselho Monetário Nacional do Ministério da Fazenda, com todos os governadores dos estados brasileiros. De acordo com o Ministério da Fazenda (2016, p. 1-2) o ministro Meirelles esclareceu que o objetivo da reunião era “construir um consenso entre a União e os estados, com vistas à celebração de um Acordo Federativo”, buscando um rearranjo no sistema de pagamento das dívi-



das dos estados junto à União que não “fosse muito além daquele já constante do Projeto de Lei Complementar nº 257, de 2016, atualmente em tramitação no Congresso Nacional”. Na introdução da reunião, Meirelles destacou a **“necessidade de que a União e os Estados procedam uma consolidação fiscal das contas públicas, reafirmando que o ajuste das contas públicas é condição fundamental para a recuperação da economia brasileira”**

Na reunião realizada no Ministério da Fazenda, no dia 30 de junho de 2016, para alongar por até vinte anos o prazo de pagamento da dívida dos estados junto à União, os governadores se comprometeram, com base no disposto no PLP 257/2016, a implantar medidas para a contenção de despesas. Tais medidas, assumidas pelos governadores, constam da ata da reunião nos seguintes termos:

A direção do ANDES-SN tem insistido com os dirigentes das seções sindicais das universidades estaduais de todo o Brasil que é preciso nacionalizar a luta que vem sendo desenvolvida nos estados. Não podemos tratar a política adotada pelos governadores do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio de Janeiro, por exemplo, como particularidade. As ações dos governadores têm estreita relação com os pressupostos da política econômica em curso no Brasil.

[...] são exigidas contrapartidas dos estados. CONTRAPARTIDAS DE CURTO PRAZO: no período de 24 meses, contados da data de assinatura do aditivo que regulamentará a renegociação [da dívida pública] com cada estado, **cada estado se compromete a: (i) não conceder vantagem, aumento, reajustes ou adequação de remunerações a qualquer título**, ressalvadas as decorrentes de atos derivados de sentença judicial e a revisão prevista no inciso X do art. 37 da Constituição Federal; e **(ii) limitar o crescimento das despesas correntes primárias [não financeiras] à inflação do ano anterior, medida pelo IPCA.** CONTRAPARTIDAS ESTRUTURAIS: **os Estados integrarão Proposta à Emenda Constitucional enviada pelo governo Federal [PEC 241/2016] que estabelece que o reajuste das despesas primárias da União deve ser vinculado à variação da inflação do ano anterior**, conforme

redação acertada conjuntamente com os secretários estaduais da Fazenda em reunião previamente ocorrida (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2016, p. 2-3, grifo nosso).

A direção do ANDES-SN tem insistido com os dirigentes das seções sindicais das universidades estaduais de todo o Brasil que é preciso nacionalizar a luta que vem sendo desenvolvida nos estados. Não podemos tratar a política adotada pelos governadores do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio de Janeiro, por exemplo, como particularidade. As ações dos governadores têm estreita relação com os pressupostos da política econômica em curso no Brasil. Tal política está assentada no ajuste fiscal, na absoluta prioridade da transferência dos recursos do fundo público para a remuneração do capital especulativo, por meio do pagamento da dívida pública. Para tanto, os estados têm implementado uma série de ações, amparadas na aprovação de farta legislação regressiva, com vistas a reduzir as despesas dos estados com ações e serviços públicos voltados à população em geral. É dentro desse contexto que precisamos compreender o ataque ao direito dos servidores públicos e a obstinada busca pelos governos estaduais pela redução das despesas com a folha de pagamento do funcionalismo.

As seções sindicais do ANDES-SN, por compreenderem as consequências regressivas da aprovação do PLP 257/2016 e das PEC 241/2016, travaram em nível estadual a luta contra a aprovação de tais medidas em Brasília. Foram organizados muitos seminários e reuniões para debater essas medidas e, especialmente, para organizar mobilizações e paralisações com vistas a impedir a aprovação das mesmas pelo Congresso Nacional. O acompanhamento dos debates nas reuniões conjuntas do Setor das IEES/IMES e das Federais do ANDES e a implementação do Calendário de mobilizações do Fonasefe (Fórum Nacional das Entidades do Serviço Público Federal), por parte das seções sindicais do ANDES no Paraná, procurou conjugar a luta que se desenvolvia no estado com a luta nacional.

Em outubro de 2016, o estado do Paraná ganhou destaque no cenário nacional por conta da luta dos estudantes secundaristas, especialmente. A Medida Provisória nº 746/2016 (Reforma do Ensino Médio) desencadeou o movimento das ocupações das esco-

las. Mais de 1.000 escolas de Educação Básica e diversos *campi* universitários foram ocupados como forma de demonstrar a indignação da juventude estudantil contra a MP nº 746/2016 e um conjunto mais amplo de medidas do governo Temer que atingem o serviço público e a retirada de direitos sociais e trabalhistas, como, por exemplo, a PEC 241/2016.

A Mensagem 043/2016, enviada pelo governador Beto Richa à Alep no dia 30 de setembro de 2016, que propunha a suspensão da revisão geral anual dos salários dos servidores estaduais do Paraná, prevista para janeiro e maio de 2017, era parte do ajuste fiscal pactuado com o governo federal em junho de 2016.

Anunciada oficialmente a suspensão da revisão anual de salários, os sindicatos de servidores públicos do Paraná, incluindo as seções sindicais do ANDES-SN das universidades estaduais, se mobilizaram com vistas a tentar reverter o “calote” anunciado pelo governador. Frustradas as tentativas de negociação, os servidores estaduais deflagraram greve, reivindicando o cumprimento da Lei 18.493/2015, que garantia a revisão geral anual de salários para todos os servidores públicos em janeiro e maio de 2017. No caso da Uniãoeste, a greve foi deflagrada a partir do dia 10 de outubro de 2016.

A greve foi construída em condições mais difíceis do que as duas greves do ano anterior, realizadas no início de 2015. Em muitas universidades, estudantes, docentes e técnicos se organizaram contra a greve, acusando um legítimo movimento em defesa do direito à revisão anual de salários de “partidarizado da esquerda” contra os governos Beto Richa e Temer. O governo estadual reproduziu muitas vezes tal argumento, além de repetir à exaustão que o Paraná precisava adotar medidas com vistas a ajustar as despesas com pessoal para não “se tornar um novo Rio de Janeiro”.

No dia 22 de novembro de 2016, o Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO) para o ano de 2017, prevendo a suspensão da revisão geral anual de salários por tempo indeterminado, foi aprovado na Alep, em primeira discussão, por 34 votos a 18 contrários. Aprovada a LDO de 2017, as categorias em greve suspenderam o movimento.

Em 2017, o governo Beto Richa deu sequência às medidas voltadas ao ajuste fiscal. Para cumprir

o “Acordo para Renegociação da Dívida”, celebrado com o governo federal em 30 de junho de 2016, o governador Beto Richa enviou à Alep o PL nº 556/2017 para limitar o crescimento das despesas primárias do Paraná à variação da inflação (IPCA). Tal projeto foi aprovado pelos deputados no último dia 9 de outubro de 2017, por 30 votos favoráveis e 13 contrários.

Com a vigência da nova lei, o crescimento das despesas públicas do estado em 2018 e 2019 não poderá ultrapassar a inflação. A Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para o ano de 2018 prevê uma redução de aproximadamente R\$ 3,6 bilhões em relação à LDO/2017. O corte atinge todas as áreas, incluindo saúde e educação. A consequência prática da aprovação deste PL será a redução dos investimentos no estado do Paraná em educação, saúde, ciência e tecnologia, por exemplo, com graves prejuízos para a população paranaense.

No caso das universidades estaduais, no ano de 2017, houve uma intensificação das medidas do governo estadual. Tais medidas se constituem numa afronta à já combalida autonomia universitária e num ataque sem precedentes aos direitos dos servidores docentes e técnicos.

No caso das universidades estaduais, no ano de 2017, houve uma intensificação das medidas do governo estadual. Tais medidas se constituem numa afronta à já combalida autonomia universitária e num ataque sem precedentes aos direitos dos servidores docentes e técnicos.

Os ataques às universidades estaduais, praticados pelo governo Beto Richa em 2017, podem ser sintetizados em cinco iniciativas: a) restrição da contratação de docentes e técnicos; b) a acusação que as universidades estaduais têm um custo muito elevado; c) tentativa de centralização do processamento da folha de pagamento das universidades em Curitiba, na Secretaria de Estado da Administração e Previdência; c) a descaracterização do TIDE docente (Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) como regime de trabalho; e d) a tentativa de imposição da autonomia financeira em detrimento da autonomia de gestão financeira e patrimonial. Tais ataques serão detalhados a seguir.

2.2.1. Restrição da contratação de docentes e técnicos

Em março de 2017, a Comissão de Política Salarial, composta por seis secretários de Estado, reuniu-se para discutir a liberação e autorização da contratação de docentes temporários. Esta solicitação foi encaminhada pelas reitorias das sete universidades estaduais. A decisão da Comissão resultou na autorização de uma carga horária drasticamente inferior à solicitada pelas universidades. Para exemplificar a gravidade de tais cortes: no caso da Unicentro, a necessidade de contratação era de 10.770 horas e a Comissão autorizou apenas 5.946 – um corte de 44,79%. Na UEM, o corte foi de 39,70% – das 15.840 horas solicitadas, foram autorizadas apenas 9.551 horas para contratação.

Quanto à contratação de técnicos, a situação é ainda mais grave. O governo estadual praticamente não autoriza a realização de concursos. Quando autoriza, na maioria dos casos, não contrata. Os poucos servidores técnicos que têm sido contratados têm obtido na justiça, por meio de liminar, tal direito. Os poucos concursos realizados e as poucas contratações autorizadas, na maioria dos casos, ocorreram nos hospitais universitários.

Após uma reunião dos reitores com o governador do Estado, a carga horária para contratação de professores temporários foi ampliada. Entretanto, a carga horária autorizada foi aproximadamente 20% inferior à carga horária inicialmente solicitada. Posteriormente, as reitorias, para se adequarem ao corte da carga horária de docentes temporários, implementaram medidas que redundaram no aumento da carga horária em sala de aula dos docentes efetivos. Dessa forma, as reitorias atuaram como coadjuvantes do governo estadual na implementação das políticas de ajuste.

Quanto à contratação de técnicos, a situação é ainda mais grave. O governo estadual praticamente não autoriza a realização de concursos. Quando autoriza, na maioria dos casos, não contrata. Os poucos servi-

dores técnicos que têm sido contratados têm obtido na justiça, por meio de liminar, tal direito. Os poucos concursos realizados e as poucas contratações autorizadas, na maioria dos casos, ocorreram nos hospitais universitários. Nos *campi*, o que se observa é um crescente processo de terceirização e a contratação de estagiários para suprir a falta de técnicos efetivos. Nos hospitais universitários, o processo de terceirização tem se intensificado, inclusive das atividades diretamente relacionadas ao cuidado com os pacientes.

2.2.2. A acusação que as universidades estaduais têm um custo muito elevado

Representantes do governo e alguns deputados têm afirmado que o estado do Paraná tem grande dificuldade em manter sete universidades estaduais, devido ao alto custo do sistema. Um dos deputados, vinculado ao governo estadual, durante os debates sobre o pacote de ajuste fiscal do governo Beto Richa, em março de 2015, afirmou que “boa parte das dificuldades econômicas que o estado enfrenta decorre da necessidade de bancar, com recursos próprios, uma grande parte do ensino público superior”.

Para quem acompanha o financiamento das universidades estaduais de forma mais sistemática, a afirmação que as universidades estaduais contribuíram para a eclosão da crise financeira do estado em 2015 é algo que não encontra sustentação na realidade concreta.

Na análise da evolução do financiamento das universidades paranaenses, vamos utilizar como parâmetro o percentual da receita corrente do estado destinado às universidades para o financiamento global de suas atividades com o ensino e com as clínicas e os hospitais universitários.

Representantes do governo Beto Richa têm afirmado insistentemente que nos últimos seis anos (2011 a 2016) houve um grande crescimento das despesas com a educação superior. Para verificar se tal afirmação se sustenta, vamos comparar os recursos destinados ao financiamento das universidades estaduais no período de 2011 a 2016 com os seis anos anteriores ao governo Beto Richa (2005 a 2010).

No estado do Paraná, não há uma legislação que garanta uma fonte específica e permanente, um per-

centual da receita tributária, por exemplo, para o financiamento das IEES mantidas pelo Estado, como ocorre, por exemplo, nos estados de São Paulo e Paraíba. Desde a década de 1990, a proposta de regulamentação da autonomia, com a subvinculação do financiamento, tem sido apresentada pelo governo e/ou reitores. As seções sindicais do ANDES têm se posicionado contrárias a tal proposta.

Apresentamos na tabela 1 informações a respeito dos recursos destinados à manutenção global das IEES como percentual da receita corrente do estado. Consideramos as despesas já liquidadas e realizamos o ajuste monetário pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) para janeiro de 2017, conforme metodologia indicada por Amaral (2012).

Os números demonstram que os recursos destinados ao financiamento global das universidades, incluindo os hospitais universitários, quando comparados percentualmente à receita corrente do estado, apresentam uma evolução de 3,77% em 2005 para 6,02%. Entretanto, nesse mesmo período, houve uma

redução no ritmo de crescimento da receita corrente do estado.

De 2005 a 2010, a receita corrente apresentou um crescimento real de 39,19%. No período de 2011 a 2016, a receita continuou crescendo, mas num ritmo mais lento. O crescimento foi de 14,59%. Com a redução do crescimento da receita e a expansão das universidades (ampliação do número de leitos dos hospitais universitários e da pós-graduação *stricto sensu*), o percentual da receita corrente destinado às IEES paranaenses foi ampliado. Porém, como veremos adiante, do ponto de vista financeiro, a ampliação dos recursos destinados às universidades foi maior no período de 2005 a 2010.

O governo Requião (2005 a 2010) destinou, em média, 4,24% da receita corrente para financiamento global das universidades: 0,77% para os hospitais universitários (atividades na área da saúde) e 3,43% para as demais atividades desenvolvidas nos *campi* universitários (ensino, pesquisa e extensão). O governo Beto Richa (2011 a 2016) destinou, em média,

Tabela 1 - Recursos destinados ao financiamento das universidades estaduais do Paraná como percentual da Receita Corrente: 2003-2016 - Valores (R\$ 1,00), a preços de janeiro de 2017 (IPCA)

Ano	Receita corrente	Recursos IEES, incluídos os hospitais universitários		Recursos IEES, excluídos os hospitais universitários		Recursos somente hospitais universitários	
		R\$	%	R\$	%	R\$	%
2005 ¹	25.297.434.353	952.693.250	3,77%	801.657.507	3,17%	151.035.743	0,60%
2006 ¹	26.198.017.233	1.110.562.637	4,24%	916.486.503	3,50%	194.076.134	0,74%
2007	29.315.634.432	1.215.813.259	4,15%	983.324.209	3,35%	232.489.050	0,79%
2008	32.859.951.374	1.340.147.786	4,08%	1.088.929.863	3,31%	251.217.923	0,76%
2009	33.021.389.072	1.520.203.370	4,60%	1.237.902.663	3,75%	282.300.707	0,85%
2010	35.212.538.534	1.620.609.345	4,60%	1.313.651.042	3,73%	306.958.303	0,87%
Δ 2003-2010			70,11%		63,87%		103,24%
\bar{x} 2003-2010			4,24%		3,47%		0,77%
2011	37.963.963.617	1.669.473.520	4,40%	1.341.702.706	3,53%	327.770.814	0,86%
2012	40.181.166.562	1.769.595.670	4,40%	1.409.678.354	3,51%	359.917.316	0,90%
2013	43.082.711.031	2.042.679.360	4,74%	1.604.042.675	3,72%	438.636.685	1,02%
2014	44.810.509.261	2.182.345.748	4,87%	1.669.588.190	3,73%	512.757.558	1,14%
2015	45.829.725.252	2.381.497.107	5,20%	1.854.335.682	4,05%	527.161.425	1,15%
2016	43.501.244.709	2.617.903.813	6,02%	2.031.161.998	4,67%	586.741.815	1,35%
Δ 2003-2010			56,81%		51,39%		79,01%
\bar{x} 2003-2010			4,94%		3,87%		1,07%

Fonte: PARANÁ/SEFA, 2017; PARANÁ/SETI, 2005; 2006.

¹ Os recursos destinados aos hospitais universitários nos anos de 2005 e 2006, de acordo com a fonte consultada, estão expressos em valores empenhados. Todos os demais valores constantes da tabela 1 estão representados em valores liquidados.

4,94% da receita corrente para financiamento global das universidades: 1,07% para os hospitais universitários e 3,87% para as demais atividades desenvolvidas nos *campi* universitários.

Entretanto, se compararmos a evolução dos recursos destinados para as universidades nos dois governos, em termos financeiros, a tabela 1 demonstra que, durante o governo Requião (2005-2010), houve um crescimento superior ao crescimento verificado no governo Beto Richa (2011-2016). No governo Requião, os recursos globais destinados ao financiamento das universidades (incluindo os HUs) apresentou um crescimento de 70,11%: de R\$ 952,693 milhões para R\$ 1,621 bilhão. No governo Beto Richa, o crescimento foi menor: de R\$ 1,669 bilhão para R\$ 2,618 bilhões – um crescimento de 56,81%.

A análise dos números contidos na tabela 1 demonstra que os hospitais universitários têm alavancado o orçamento das universidades. Se compararmos a evolução dos recursos somente para os hospitais universitários com os recursos destinados para as atividades ensino, pesquisa e extensão (excluindo as atividades na área da saúde), essa constatação fica evidente. De 2005 a 2016, em termos financeiros, os recursos para os hospitais universitários apresentaram um crescimento de 288,48%: de R\$ 151,036 milhões para R\$ 586,742 milhões. O orçamento das universidades, excluindo os HUs, apresentou um crescimento de 153,37%: de R\$ 801,658 milhões para R\$ 2,031 bilhões. Tal situação pode ser explicada, dentre outros fatores, pela ampliação do número de leitos dos hospitais universitários no último período. Somente no governo Beto Richa houve uma ampliação de 26,80% do número de leitos: de 612, em 2011, para 776, em 2016.

Durante o governo Beto Richa (2011-2016), não houve um crescimento exponencial do orçamento das universidades paranaenses, como querem fazer acreditar os representantes do governo estadual. As despesas com pessoal apresentaram um crescimento de 59,95%, no período de 2011 a 2016, contra 74,39%, no período de 2005 a 2010 (governo Requião). Em termos globais (pessoal, custeio e investimentos), o orçamento das universidades, incluindo os HUs, apresentou um crescimento de 56,81%, no período de 2011 a 2016, contra 70,11%, no período de 2005 a 2010.

O orçamento das universidades é destinado quase na sua totalidade ao pagamento de pessoal. No período de 2005 a 2016, foram destinados, em média, 92,98% do orçamento para as despesas com pessoal, 6,92% para o custeio e apenas 0,10% para investimentos.

2.2.3. Ataque à autonomia administrativa e gestão de pessoal das universidades com a tentativa de o governo centralizar o processamento da folha de pagamento de tais instituições

Para dar continuidade à política de ajuste, de restrição do financiamento das universidades estaduais, o governo Beto Richa resolveu atacar a autonomia administrativa e de gestão de pessoal das universidades. Até a presente data, cinco universidades (UEL, UEM, UEPG, Unicentro e Unioeste) têm autonomia para processar suas folhas de pagamento. Cada uma dessas universidades tem um sistema próprio de processamento da folha. No caso das outras duas universidades (UENP e Unespar), suas folhas de pagamento são processadas, de forma centralizada, pela Secretaria de Administração e Previdência (SEAP), na capital do estado.

O processamento da folha da UENP e Unespar pela SEAP, em Curitiba, permite um controle absoluto sobre as despesas com pessoal de tais universidades. A UENP e Unespar não têm autonomia para implantar, elas mesmas, as progressões e promoções e para conceder o TIDE (Tempo Integral e Dedicção Exclusiva). Tal situação permitiu que o governo, nos anos de 2015 e 2016, como medida de contenção de despesas com pessoal, não implantasse promoções e progressões, legalmente previstas no Plano de Carreira, aos docentes e técnicos dessas duas universidades. A concessão do TIDE aos docentes é dificultada. Cabe à SEAP autorizar a concessão desse regime de trabalho. No caso das universidades que processam elas mesmas suas folhas de pagamento, sem a ingerência do estado, os docentes e técnicos receberam em dia, sem atraso, suas progressões e promoções. A concessão da dedicação exclusiva é um processo interno a cada universidade e a sua implantação ocorre de forma bastante célere.

Na análise do financiamento das universidades

que fizemos, afirmamos que, no período de 2005 a 2016, foram destinados, em média, praticamente 93% do orçamento das universidades para as despesas com pessoal.

Em 2015 e 2016, o governo estadual contingenciou recursos de custeio como forma de reduzir o investimento do estado no ensino superior. Tendo em vista que o custeio é uma fatia muito pequena do orçamento total das universidades (7%), a partir de 2017, o governo passou a implantar medidas para reduzir as despesas com pessoal nas universidades.

Para reduzir as despesas com pessoal, o governo precisa ter um controle absoluto sobre a folha de pagamento. Para controlar plenamente a gestão de pessoal nas universidades, controlar a implantação de promoções, progressões e a concessão da dedicação exclusiva, por exemplo, o estado pretende centralizar em Curitiba o processamento da folha de pagamento dessas universidades, por meio do chamado Sistema RH Meta 4.

Como vimos anteriormente, em janeiro de 2017, o governo Beto Richa deixou de implantar a revisão geral anual de salários. Esta medida implicou numa contenção das despesas com a folha de pagamento de todo o funcionalismo público. No caso das universidades, o secretário de Fazenda, Mauro Ricardo, em reunião com os reitores no dia 10 de janeiro de 2017, afirmou que as universidades teriam que contribuir ainda mais com a política de ajuste do Estado. O secretário da Fazenda passou a exigir que as reitorias tomassem medidas com vistas à redução das despesas com pessoal: a restrição na concessão da dedicação exclusiva aos docentes e a restrição da concessão de licença e da contratação de docentes e técnicos, dentre outras medidas.

No dia 27 de abril de 2017, o Secretário Chefe da Casa Civil, Valdir Rossoni, encaminhou ofício aos reitores das universidades estaduais (UEL, UEM, UEPG, Unicentro e Unioeste) comunicando deliberação da Comissão de Política Salarial. Em razão de tal deliberação, o ofício solicitava que as reitorias deveriam enviar documentação que viabilizasse o processamento das folhas de pagamento das universidades por meio do Sistema RH Meta 4.

A decisão do governo se sustenta em Acórdão do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE/PR),

exarado em 6 abril de 2017. Este acórdão concluiu que as universidades estão cometendo irregularidade, porque continuam processando suas folhas de pagamento internamente e têm se negado a cumprir o Decreto nº 2.879/2016. Este decreto determina que todas as universidades devem processar suas folhas de pagamento por meio do Sistema Meta 4. O acórdão do TCE/PR demonstra a fina sintonia entre os poderes instituídos no Paraná na aplicação do ajuste fiscal. O TCE/PR se baseia num decreto estadual e desconsidera a autonomia universitária prevista como princípio constitucional autoaplicável.

O movimento docente denunciou imediatamente a tentativa de enquadramento das universidades no Sistema RH Meta 4 como uma tentativa de retirar a autonomia administrativa e de gestão de pessoal de tais universidades. Denunciou ainda que o governo já vinha utilizando o sistema como forma de restringir direitos dos servidores docentes e técnicos na Unespar e na UENP.

O ofício enviado pelo governo estadual aos reitores elevou o tom dos ataques. Além de indicar que as reitorias deveriam implantar medidas de ajuste, o

O movimento docente denunciou imediatamente a tentativa de enquadramento das universidades no Sistema RH Meta 4 como uma tentativa de retirar a autonomia administrativa e de gestão de pessoal de tais universidades. Denunciou ainda que o governo já vinha utilizando o sistema como forma de restringir direitos dos servidores docentes e técnicos na Unespar e na UENP.

governo passou a chantagear os reitores. O governo ameaçava suspender o repasse financeiro da universidade caso o reitor não enviasse as informações que possibilitariam a implantação do Meta 4. O governo ameaçava suspender o repasse mensal às universidades como forma de chantagear os reitores e a comunidade universitária. O governo cumpriu a ameaça e, a partir do final de maio de 2017, bloqueou recursos de custeio, incluindo recursos próprios, da UEL, UEM e Unioeste, dificultando as condições de funcionamento dessas universidades.

As cinco universidades, coagidas a aderirem ao

Sistema RH Meta 4, tomaram decisões diferentes em relação à solicitação do governo. Duas delas (UEPG e Unicentro) resolveram enviar a documentação que viabilizaria a implantação do Meta 4 nas instituições. O argumento das reitorias é que, apesar de serem contra a centralização do processamento da folha de pagamento, não poderiam deixar de repassar as informações solicitadas pelo governo. As outras três universidades (UEL, UEM e Unioeste) resistiram e, até a presente data (outubro de 2017), não repassaram tais informações.

No dia 6 de junho de 2017, o governador Beto Richa reuniu-se com os reitores das sete universidades estaduais para discutir o impasse, gerado pelo próprio governo ao exigir que todas as universidades processem suas folhas de pagamento por meio do Sistema RH Meta 4. Na reunião, o governador se comprometeu a não exigir mais que as universidades processassem suas folhas de pagamento por meio do Meta 4, desde que a Unioeste, a UEL e a UEM enviassem a documentação que viabilizaria a implantação do Meta 4 nessas universidades e todas as universidades se dispusessem a discutir, no prazo de 90 dias, uma proposta para regulamentar a autonomia financeira das universidades.

O movimento docente denunciou imediatamente a tentativa de enquadramento das universidades no Sistema RH Meta 4 como uma tentativa de retirar a autonomia administrativa e de gestão de pessoal de tais universidades. Denunciou ainda que o governo já vinha utilizando o sistema como forma de restringir direitos dos servidores docentes e técnicos na Unespar e na UENP.

Após a reunião dos reitores com o governador, os Conselhos Universitários da UEL, UEM e Unioeste reuniram-se novamente e mantiveram a deliberação de não enviar a documentação solicitada. Além disso, a UEL e UEM ingressaram na justiça solicitando que o governo respeite um acórdão do Tribunal de Justiça do Paraná concedido às mesmas em maio de 1992. Na época (1992), o governo Requião pretendia implantar um sistema centralizado de processamento da folha de pagamento e o Tribunal de Justiça garantiu que caberia à UEL e UEM continuarem pro-

cessando elas mesmas a sua folha de pagamento. Até a presente data (outubro de 2017), não há uma manifestação da justiça favorável ao pleito da UEM e UEL contra a decisão do governo Beto Richa de implantar o Meta 4 nas universidades. Pelo contrário, há uma decisão, de caráter liminar, favorável ao governo.

No dia 4 de outubro de 2017, um juiz substituto da 3ª Vara da Fazenda Pública de Curitiba concedeu liminar favorável ao governo Beto Richa, determinando que as cinco universidades estaduais (UEL, UEM, UEPG, Unicentro e Unioeste) forneçam ao governo, no prazo de quinze dias, a documentação necessária para que a folha de pagamento de tais universidades seja processada de forma centralizada em Curitiba.

As reitorias da UEL e UEM anunciaram que, após a notificação, irão entrar com recursos com vistas a revogar a liminar. Caberá ao movimento docente e dos técnicos continuar resistindo ao ataque representado pelo Meta 4 à autonomia universitária e aos seus direitos.

O governo Beto Richa faz uso de todas as medidas ao seu alcance para obrigar as universidades a aderirem forçosamente ao Sistema Meta 4, numa afronta à autonomia universitária, com o objetivo de estabelecer controle absoluto sobre a gestão de pessoal de tais instituições. Esse mesmo governo, em 10 de março de 2015, assinou um acordo ao final da greve das universidades estaduais se comprometendo a retirar a UENP e Unespar do Meta 4 e, ainda, a revogar todos os decretos que ameaçavam a autonomia administrativa e de gestão de pessoal das demais universidades. Em outubro de 2016, durante a greve, numa das reuniões com as seções sindicais do ANDES, o secretário-chefe da Casa Civil afirmou que o governo não iria exigir a adesão das universidades ao Meta 4.

2.2.4. Ataque ao TIDE (Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) Docente como regime de trabalho

Outro ataque que vem sendo perpetrado pelo governo estadual contra as universidades é a descaracterização do TIDE como Regime de Trabalho. Mais uma vez o Tribunal de Contas do Estado do Paraná se soma ao Poder Executivo na tentativa de intensificar o ajuste fiscal nas universidades.

Em 23 de junho de 2016, o TCE/PR publicou o Acórdão nº 2847/16. Tal acórdão, de acordo com os conselheiros do TCE-PR, visava uniformizar a jurisprudência a respeito do pagamento de aposentadoria de docentes que, no final da carreira, estivessem vinculados ao regime de trabalho de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE).

De acordo com o entendimento dos conselheiros do TCE-PR, o TIDE “possui natureza jurídica de verba transitória e contingente e deverá ser incorporado aos proventos de inatividade proporcionalmente ao tempo em que sobre ela houve efetiva contribuição” (PARANÁ, 2016, p. 15). Por conta de tal entendimento, os docentes que ingressarem após a aprovação da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, não teriam direito a incorporar integralmente o TIDE aos proventos da aposentadoria.

Após a publicação do Acórdão nº 2847/16, todos os pedidos de aposentadoria dos docentes têm sido devolvidos pelo instituto de previdência às pró-reitorias de Recursos Humanos das universidades para que as mesmas informem discriminadamente o vencimento básico e a verba relativa ao TIDE. Esta informação é necessária, de acordo com os analistas da ParanáPrevidência, para se calcular os proventos da aposentadoria dos docentes “proporcionalmente ao tempo em que sobre ele houve efetiva contribuição” (PARANÁ, 2016, p. 15).

Imediatamente após a publicação do Acórdão do TCE/PR, os sindicatos representativos dos docentes passaram a buscar uma solução jurídica e política para o impasse. Juridicamente, os sindicatos, em conjunto com as reitorias, buscaram inicialmente uma solução administrativa. Reuniram-se com o relator do acórdão e solicitaram uma revisão desse entendimento. Do ponto de vista político, os sindicatos buscaram uma solução junto à Seti.

Em reunião realizada em Curitiba, no dia 2 de junho de 2017, o secretário da Seti informou aos representantes dos sindicatos que havia encaminhado minuta de Projeto de Lei à Casa Civil com o objetivo de resolver definitivamente o problema. De acordo com o secretário, a proposta apresentada pretende alterar a lei que instituiu a carreira docente (Lei Estadual nº 11.713/1997), com o objetivo de afastar qualquer interpretação dos dispositivos legais que possa descaracterizar o TIDE como regime de trabalho. Entretanto, o secretário esclareceu que a proposta da Seti precisava ser aprovada nas demais instâncias do governo, antes de ser encaminhada à Assembleia Legislativa para converter-se em lei.

O governo tem utilizado tal minuta para tentar chantagear o movimento docente e as reitorias. O projeto de lei, elaborado pela Seti, continua “estacionado” na Casa Civil. Em reunião realizada com os reitores, no dia 6 de junho de 2016, o governador Beto Richa chegou a afirmar que remeteria o PL sobre o TIDE Docente à Alep, desde que a UEL, UEM e Unioeste enviassem ao governo a documentação que viabilizaria a implantação do Sistema RH Meta 4. Apesar da chantagem explícita, o movimento docente continuou se posicionando contrariamente ao Meta 4 e as três universidades mantiveram a decisão de não enviar a documentação solicitada pelo gover-



no. Até a presente data (outubro de 2017) o projeto de lei sobre o TIDE docente não foi remetido pelo Poder Executivo à Alep. O Tribunal de Contas, apesar de dois recursos apresentados pelos sindicatos e pelos reitores, mantém o entendimento de que o TIDE docente é uma gratificação de caráter transitório e contingente.

O entendimento do TCE/PR, a respeito do TIDE docente, é uma interpretação equivocada da Lei Estadual nº 11.713/1997 e pode trazer sérios prejuízos para os docentes que estão encaminhando o processo de aposentadoria. Após a publicação do Acórdão do TCE/PR, até a presente data (outubro de 2017), somente na UEL, UEM e Unioeste há mais de trezentos processos de aposentadoria docente que deixaram de tramitar por conta do impasse criado pelos Conselheiros do Tribunal de Contas. Além disso, caso a interpretação do TCE/PR se estenda aos docentes em atividade, poderá haver redução salarial.

Setores do movimento docente avaliam que é necessário “colocar a categoria em movimento”, organizando mobilizações, paralisações ou, em última instância, greve para evitar que a dedicação exclusiva, conquistada em 1997 e constante da lei que institui a carreira docente, seja descaracterizada pelo governo com vistas a reduzir as despesas das universidades com o pessoal docente.

2.2.5. A tentativa de imposição da autonomia financeira em detrimento da autonomia de gestão financeira e patrimonial das universidades

A proposta de regulamentar a “autonomia financeira” das universidades por meio da subvinculação de parcela da receita do estado para o financiamento de tais instituições não é uma novidade apresentada pelo governo Beto Richa. Não foi a primeira vez que o governo do estado apresentou proposta de “regulamentação da autonomia” com a vinculação de um percentual da receita orçamentária para o financiamento das IEES. Assim como no passado, atualmente o movimento docente tem se posicionado contrariamente a esta proposta.

O governo Lerner (1995-2002) tentou implantar a chamada “autonomia plena” das universidades

desde o início de sua gestão. As IEES do Paraná chegaram a celebrar com o governo Lerner um “Termo de Autonomia” provisório nos anos de 1999 e 2000. Nesses dois anos, observou-se uma drástica redução dos recursos destinados pelo estado às IEES paranaenses. Em 1997, as IEES receberam 12,87% do ICMS (parcela estadual) para o financiamento global de suas atividades e, em 2001, receberam apenas 8,15% – uma redução em termos proporcionais de 36,67%.

Os “Termos de Autonomia” subsidiaram a formulação da proposta do governo Lerner de “concessão de autonomia plena” às universidades paranaenses. A proposta foi formalizada, em fevereiro de 2002, por meio do PL nº 032/2002, que previa destinar 9% da receita do ICMS (parcela estadual) para o financiamento das universidades e faculdades estaduais paranaenses. Outros dispositivos, constantes no projeto, privatizavam a gestão das universidades, além de revogar a lei que havia instituído a carreira dos docentes e técnicos. Os Conselhos Universitários seriam reformulados, excluindo de sua composição representantes de estudantes e técnicos. Além disso, cada universidade passaria a ser gerida por um Conselho de Responsabilidade Social, cujos membros, em sua maioria, eram vinculados ao setor empresarial e seriam nomeados diretamente pelo governador do estado. Tal conselho determinaria os indicadores de desempenho que deveriam ser atingidos pela universidade.

Diante da drástica redução orçamentária, observada a partir de 1999, os docentes e técnicos das universidades de Londrina (UEL), Maringá (UEM) e do Oeste do Paraná (Unioeste) deflagraram greve no ano de 2001. A greve perdurou por praticamente seis meses: de 17 de setembro de 2001 a 4 de março de 2002. Como resultado do acordo assinado pelo governo para pôr fim à greve, o PL nº 032/2002, que pretendia “regulamentar a autonomia” das universidades paranaenses, foi retirado de pauta⁵.

No governo Beto Richa, a discussão a respeito da “concessão da autonomia”, por meio da subvinculação do financiamento das universidades estaduais a um percentual da receita tributária, tornou-se pauta de negociação entre os reitores e o governo no ano de 2013. Diante de decretos do governo Beto Richa que afrontavam a autonomia das universidades, os

reitores resolveram negociar a regulamentação da autonomia universitária.

Os movimentos representativos da comunidade universitária se mobilizaram contra as ações do governo que afrontavam a autonomia universitária e ao mesmo tempo se posicionaram contrariamente a qualquer proposta de “regulamentação da autonomia universitária” por entender que a autonomia é um princípio constitucional de eficácia plena e autoaplicável, que dispensa qualquer tipo de regulamentação. Além disso, denunciaram que a proposição do governo, de subvinculação do financiamento à receita tributária, resultaria na definição de um teto para o financiamento das universidades, obrigando tais instituições a buscarem fontes alternativas (privadas) de financiamento.

Apesar da promessa do governador Beto Richa, feita aos reitores em agosto de 2013, de que iria criar um Grupo de Trabalho para discutir a “ampliação da autonomia administrativa e financeira nas sete universidades estaduais do Paraná”, o grupo foi oficialmente criado somente em fevereiro de 2015, por meio do Decreto nº 546/2015.

Os servidores docentes e técnicos em greve, em 2015, contra o pacote de ajuste do governo Beto Richa, exigiram a revogação do Decreto nº 546/2015. O governo revogou este decreto como resultado do acordo que apresentou ao movimento docente para a suspensão da greve. Dessa forma, a proposta de “regulamentação da autonomia financeira” foi retirada da pauta de discussões entre o governo, as reitorias e os sindicatos.

Em julho de 2017, os reitores voltaram a pautar a discussão de um projeto de lei para “regulamentar a autonomia universitária”. Em comum acordo com o governo estadual, os reitores instituíram um grupo de trabalho, constituído somente pelos reitores, para discutir a elaboração de uma proposta que poderia se converter em projeto de lei com a subvinculação do financiamento das universidades a um percentual da receita tributária. Entretanto, não há consenso entre os reitores. Os reitores da UEL e UEM defendem a “regulamentação imediata da autonomia universitária” com a definição de um percentual da receita específico para o financiamento de cada uma das sete universidades. Os outros reitores defendem um

período de transição antes da regulamentação. O secretário da Fazenda é contrário à subvinculação do financiamento das universidades à receita tributária e defende o enquadramento das mesmas ao Meta 4 como forma de controle das despesas com pessoal. Tudo indica que as discussões que vêm sendo realizadas pelos reitores com o governo estadual, com o objetivo de “regulamentar a autonomia” e subvincular o financiamento das universidades a um percentual da receita, não irão prosperar.

Entendemos que a proposição governamental de regulamentação da autonomia das IEES paranaenses tem um eixo estruturante comum, que é a tentativa dos governos Lerner (1995-2002) e Beto Richa (2011-2018) desobrigarem o Estado do financiamento integral do ensino superior mantido pelo estado do Paraná. A concepção de autonomia que embasou tais propostas é muito semelhante às proposições do Banco Mundial, que defende a “concessão” da autonomia às universidades públicas como instrumento para que essas instituições busquem fontes alternativas (privadas) ao financiamento público.

Considerações finais

Com o aprofundamento da recessão econômica, a partir de 2015, o governo federal e os governos estaduais, de diferentes colorações partidárias, têm adotado medidas que aprofundam ainda mais o desmonte do Estado e do sistema de proteção social brasileiro. Tais medidas resultam numa grave restrição aos direitos sociais historicamente conquistados pela população brasileira e pelos servidores públicos.

Em junho de 2016, o governo federal e todos os governadores firmaram um “Acordo de Renegocia-

Com o aprofundamento da recessão econômica, a partir de 2015, o governo federal e os governos estaduais, de diferentes colorações partidárias, têm adotado medidas que aprofundam ainda mais o desmonte do Estado e do sistema de proteção social brasileiro. Tais medidas resultam numa grave restrição aos direitos sociais historicamente conquistados pela população brasileira e pelos servidores públicos.

ção da Dívida dos Estados”, cuja diretriz fundamental é a adoção de medidas para garantir o pagamento da dívida pública e, como consequência, reduzir as outras despesas públicas. Tal acordo determinou, como contrapartida, que os estados deveriam adotar especialmente medidas para a contenção das despesas com o funcionalismo público. Essas medidas têm sido colocadas em prática em todos os estados da federação. A adoção de uma agenda regressiva focada no ajuste fiscal, na contenção dos gastos sociais, tem sido o fio condutor das ações de todos os governos estaduais.

Neste momento de grave ataque aos direitos da classe trabalhadora, não podemos nos dar ao luxo de alimentar polêmicas desnecessárias. O esforço da construção da unidade, para lutar contra a agenda regressiva de Temer e de todos os governos estaduais, deve incluir a CUT, outras centrais sindicais e movimentos. O que está em disputa neste momento não é a avaliação dos governos anteriores. Não é o passado que deve nos preocupar centralmente. O que está em jogo é o nosso futuro, nossos parques direitos. **US**

notas

1. Este artigo tem como ponto de partida as reflexões apresentadas pelo autor, no dia 7 de junho de 2017, em mesa redonda realizada durante o seminário “Autonomia e financiamento das universidades estaduais do Paraná: a agenda regressiva do governo Beto Richa”. Encontro Regional Sul do ANDES: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná.

2. Presidente da Adunioeste (Sindicato de Docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Seção Sindical do ANDES - SN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPES (Unioeste/CNPq) e da Rede de Pesquisas Universitárias/BR. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ).

3. A Lei Estadual nº 15.512, de 31 de maio de 2007, aprovada durante o governo Requião (PMDB), instituiu o mês de maio como data-base para a revisão anual de salários para todas as carreiras estatutárias do Poder Executivo do estado do Paraná, para atendimento ao disposto no inciso X do artigo 27 da Constituição Estadual e 37 da Constituição Federal, que asseguram aos servidores públicos o direito à revisão geral anual de salários, sempre na mesma data e sem distinção de índices. A lei contemplava, além dos servidores da ativa, os aposentados e pensionistas. A Lei 15.512/2007 estabeleceu que a revisão geral anual de salários a ser implantada em maio de cada ano na definição do índice do reajuste a ser concedido deveria considerar o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, acumulado durante os últimos doze meses: do mês de maio do ano anterior até o mês de abril do ano da implantação da revisão anual de salários e assim sucessivamente.

4. Mauro Ricardo Machado Costa foi Subsecretário de Planejamento e Orçamento, do Ministério do Planejamento e Orçamento (gestão José Serra), entre 1995 e 1996; Superintendente da Zona Franca de Manaus em 1996; Presidente da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), de 1999 a 2002 (gestão José Serra); Presidente da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa), entre 2003 a 2004 (gestão Aécio Neves); Secretário Municipal de Finanças da Prefeitura de São Paulo, entre 2005 e 2006 (gestão José Serra); Secretário de Estado da Fazenda do estado de São Paulo, entre 2007 a 2010 (gestão José Serra); Secretário Municipal de Finanças da Prefeitura de São Paulo, entre 2011 e 2012 (gestão Gilberto Kassab); Secretário Municipal de Fazenda de Salvador, entre 2013 e 2014 (gestão ACM Neto). Em 2015, assumiu a Secretaria de Estado da Fazenda do estado do Paraná (gestão Beto Richa).

5. Para maiores informações sobre a proposta de “regulamentação da autonomia” durante o governo Lerner (1995-2002) e o posicionamento do movimento docente e dos servidores técnicos, consultar: REIS Luiz Fernando. A “concessão” governamental de autonomia e financiamento nas universidades estaduais do Paraná. Revista Universidade e Sociedade, nº 53, p. 74-87, 2014.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil.**

Brasília: Liber Livro, 2012.

CARAZZAI, Estelita Hass. **Em aperto financeiro, Richa aumenta impostos no Paraná.** 2014.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/12/1560174-em-aperto-financeiro-richa-aumenta-impostos-no-parana.shtml>>. Acesso em: 25 set. 2017.

GALINDO, Rogério. **Governo Richa confirma recuo em pagamento de reajuste ao funcionalismo:**

categorias falam em greve. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/governo-richa-confirma-recuo-em-pagamento-de-reajuste-ao-funcionalismo-categorias-falam-em-greve/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz. Política e burocracia no presidencialismo brasileiro: o papel do Ministério da Fazenda no primeiro governo Fernando Henrique. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 14, nº 41, out. 1999, p. 69-89.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Ata de Reunião - Ministério da Fazenda e Governadores da Federação, realizada no dia 20 de junho de 2016.**

PARANÁ. Tribunal de Contas do Estado do Paraná. **Acórdão nº 2.847.** Relator: Conselheiro Ivens Zschoerper Linhares. Uniformização de Jurisprudência. Gratificação pelo Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva – TIDE. Carreira Docente do Magistério do Ensino Superior. Lei Estadual nº 11.713/1997. Curitiba, 24 de junho de 2016.

SETI. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Censo da Educação Superior.** 2015.

SENADO FEDERAL (2017). **Demonstrativos da Execução Orçamentária: 2003-2016.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

VALLE, Dimitri. **Jornalista de Curitiba revela detalhes do massacre de 29 de abril.** 2015. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/04/jornalista-de-curitiba-revela-detalhes-do-massa-cre-de-29-de-abril.html>>. Acesso em: 28 set. 2017.

referências

Emendas Parlamentares: entre a ficção e a realidade na assistência financeira às Universidades Estaduais

Cristiane Neves de Oliveira

Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
E-mail: cris-noliveira@hotmail.com

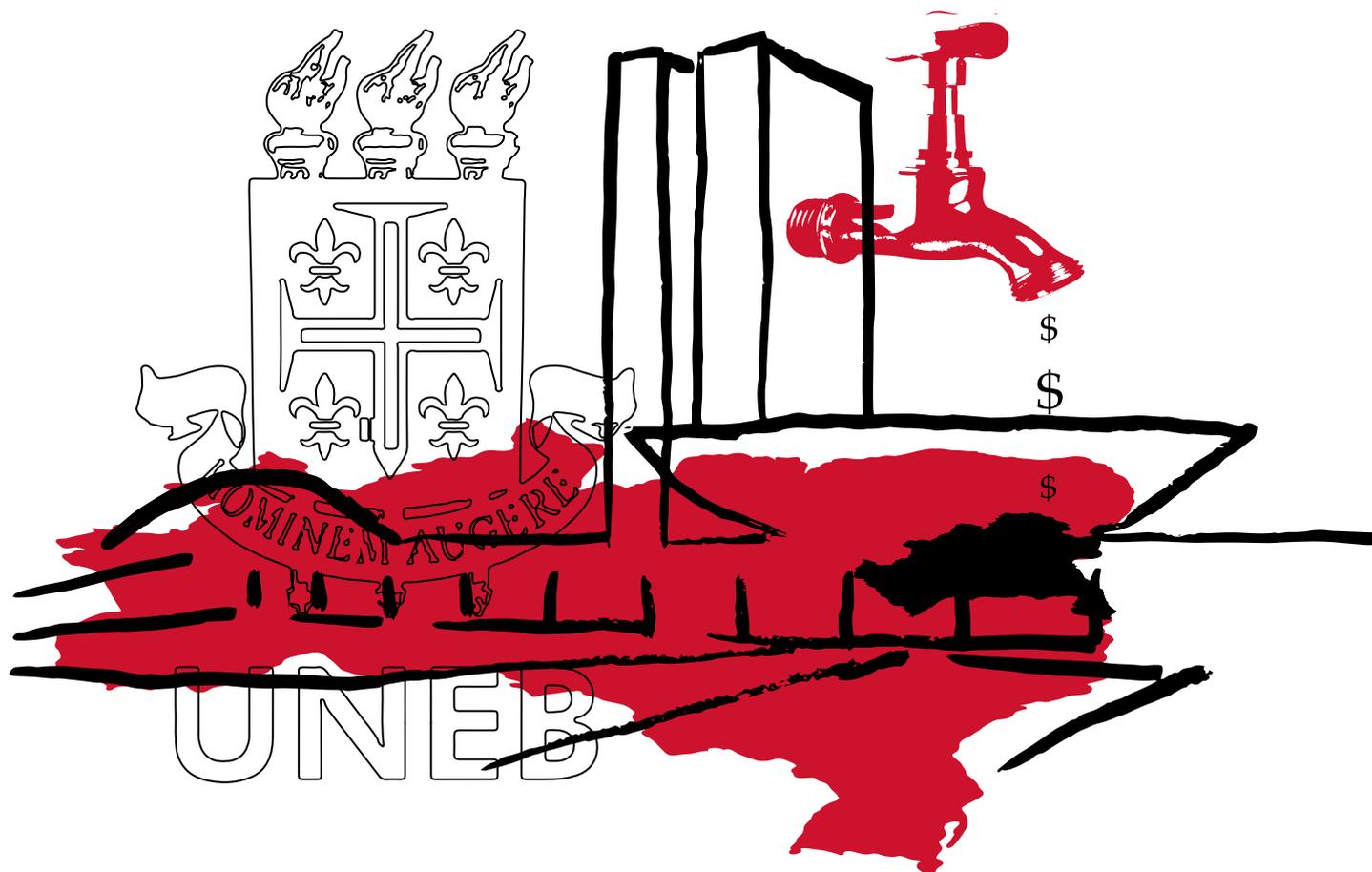
Resumo: O presente estudo exploratório-descritivo aborda o tema da assistência financeira voluntária da União a Instituições de Ensino Superior Estaduais, por meio de emendas parlamentares. Tem por objetivo identificar a relevância das emendas no universo dos convênios celebrados entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *lócus* deste estudo, e a União, no período de 2009 a 2016. Para tal, foram consideradas as potencialidades da assistência financeira da União para a manutenção e expansão das atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, no contexto de contingenciamento, atualmente vivenciado pelas Universidades Estaduais, no Brasil. Os resultados demonstraram que somente 11% dos convênios celebrados, por meio de emendas, foram contemplados com repasse dos recursos financeiros, evidenciando que essa modalidade de transferência não consegue atingir os objetivos a que se propõe, apontando para a necessidade de uma discussão mais ampla da sociedade sobre o tema.

Palavras-chave: Transferências Voluntárias da União. Emendas Parlamentares. Universidades Estaduais.

1. Introdução

No atual contexto político-econômico brasileiro, os contingenciamentos frequentes de determinados gastos das Universidades Estaduais, por parte da Administração Pública estadual – ente responsável pela manutenção dessas Instituições –, faz com que as transferências voluntárias da União, formalizadas por meio de convênios e outros instrumentos congêneres, adquiram bastante relevância.

De acordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) – Lei Complementar nº 101/2000 –, em seu Artigo 25, a transferência voluntária é “[...] a entrega de recursos correntes ou de capital a outro ente da Federação, a título de cooperação, auxílio ou assistência financeira, que não decorra de determinação constitucional, legal ou os destinados ao Sistema Único de Saúde” (BRASIL, 2000, Art. 25, *caput*).



Em matéria educacional, as transferências voluntárias são preconizadas no Art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), no qual está estabelecido que:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

As transferências representam, portanto, um dos mecanismos de materialização da função supletiva da União. As dotações orçamentárias destinadas aos convênios, aos contratos de repasse e aos termos de parceria são alocadas no Orçamento Geral da União (OGU) de duas maneiras (BRASIL, 2014, p. 18):

Contemplação nominal do Estado, do município ou da ONG, por meio da proposta

do Executivo ou de emenda ao Orçamento da União por deputado federal ou senador. (Ao ser publicada a Lei do Orçamento, já haverá previsão dos recursos para a consecução do objeto proposto na emenda. A liberação dar-se-á de acordo com o planejamento do Poder Executivo, observadas as disponibilidades financeiras.)

Não contemplação explícita (Programa orçamentário destinado à captação de recurso, no qual as Entidades Públicas e Privadas têm a iniciativa de cadastrar uma proposta de projeto mediante um programa disponibilizado pelo órgão público concedente).

O esforço investigativo deste estudo será direcionado para a alocação por contemplação nominal. Do ponto de vista político, as emendas ao Orçamento Geral da União representam uma maneira eficiente de atenderem às necessidades objetivas da população, considerando que o deputado ou senador tem mais contato com as demandas de sua região do que o Governo Federal. Entretanto, apesar dessa possi-

bilidade dos parlamentares proporem emendas ao OGU, para atender às suas demandas políticas, cabe ao Executivo, efetivamente, transferir os recursos de acordo com seu planejamento, disponibilidade financeira e até interesses políticos.

Na educação superior, essas premissas que norteiam as transferências voluntárias, por meio de emendas parlamentares, dada a sua imprevisibilidade, acabam por se somar às inúmeras e crescentes investidas governamentais para o desmonte da rede pública de ensino superior. Assim, este estudo buscou discutir o papel das emendas parlamentares enquanto mecanismo de assistência financeira, preconizado no texto constitucional (BRASIL, 1988, *caput* Art. 211), o qual acessa as Instituições de Ensino Superior públicas e, em especial, as Universidades estaduais. Considerou-se a atuação dessas Instituições na formação de profissionais tecnicamente capacitados, socialmente críticos e aptos a atuarem como agentes de transformação em diversos territórios nos quais houve um grande hiato na oferta de ensino superior público pela União.

Midlej e Fialho (2005, p. 172), analisando a relação existente entre Universidade e região, entendem que

A Universidade tende a ocupar uma posição fundamental [...], empreendendo processos de inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e cultura, ocupando lugar estratégico no desenvolvimento socioeconômico, qualificando os diferentes níveis de ensino do próprio sistema educacional, além de desempenhar uma pluralidade de funções em termos de formação acadêmica e profissional.

Não obstante, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), juntamente com as outras três estaduais, assumiram esse protagonismo histórico, frente à ausência de oferta universitária federal no interior do estado. Foram cerca de sessenta anos com uma única universidade federal sediada na capital (de 1946, com a UFBA, a 2002 e 2005, com a criação da UNIVASF e UFRB, respectivamente).

Convém destacar que a Universidade do Estado da Bahia, *locus* deste estudo, possui configuração organizacional *multicampi* e multirregional e tem se constituído como principal agente fomentador do desenvolvimento econômico e social em diversas regiões do estado.

Dessa forma, este estudo, a partir de uma análise documental, subsidiada por contribuições de natureza bibliográfica, tem como objetivo geral realizar uma análise crítica sobre a contribuição das emendas parlamentares para a manutenção e a expansão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de 2009 a 2016.

Para alcance dos objetivos, o estudo ora apresentado fundamentou-se na interlocução com os aspectos constitucionais e contemporâneos acerca da sustentabilidade financeira das instituições estaduais de ensino superior e das lacunas existentes nas políticas educacionais resultantes da cooperação federativa, tratando-se, portanto, de um estudo exploratório-descritivo.

O trabalho está estruturalmente organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A segunda seção traz a contextualização do estudo por meio de uma síntese sobre a criação e expansão da Universidade do Estado da Bahia, as premissas do financiamento pela administração pública estadual e a assistência financeira da União. A terceira seção busca explicar o universo das emendas parlamentares e abordar o cenário de contingenciamento de recursos para a educação superior no país. A quarta apresenta os dados coletados e a análise sobre as emendas aprovadas para a Universidade do Estado da Bahia, assim como os valores empenhados e executados nos exercícios de 2009 a 2016.

2. Contextualização

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) determina, em seu Artigo 207, que as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Na Bahia, tal determinação foi incorporada ao §3º do Artigo 262, da Constituição Estadual (CE-1989).

O sistema de ensino superior da Bahia é composto por quatro Universidades, sendo duas delas estruturadas no sistema *multicampi*: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (1983) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) (1980); e as outras

duas *unicampus*: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (1970) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (1991).

Essas quatro Universidades são responsáveis pela oferta de ensino superior em todas as regiões do estado, oferecendo cursos de graduação presencial e a distância, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ações de extensão universitária, programas de iniciação científica, entre diversas outras ações.

A Universidade do Estado da Bahia tem se configurado como uma das maiores Universidades *multicampi* do Brasil, abrangendo diversas partes do território baiano, com 24 *campi* e 29 departamentos, sendo a sede na capital do estado, onde está instalada a Administração Central. É também a que possui maior abrangência territorial entre as estaduais da Bahia, o que, a princípio, demanda um aporte maior de recursos financeiros para a manutenção e a expansão de suas atividades.

Quanto à manutenção dessas quatro Universidades, a Constituição da Bahia (CE-1989) determina que o ensino superior é de responsabilidade do Estado e deve ser ministrado pelas Instituições Estaduais do Ensino Superior, mantidas integralmente pelo Estado (BAHIA, 1989, Art. 262, *caput*).

No que se refere, especificamente, ao financiamento da educação, a Constituição Federal determina, em seu Artigo 212, que os estados devem aplicar, pelo menos, 25% de suas receitas de impostos, somadas às transferências do Governo Federal em manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988). Não há uma definição clara quanto à distribuição desses percentuais entre os níveis de ensino, assim como não existe definição de percentuais para a assistência financeira da União às Universidades mantidas pelos estados.

Autores como Miranda (2013) e Barbosa (2013) realizaram estudos que demonstraram fragilidades no financiamento das quatro Universidades baianas. Miranda (2013, p. 202) relata que, no período de 2004 a 2013, o orçamento destinado às Universidades se manteve linear, com predominância absoluta de despesas correntes e, mais especificamente, de despesas com pessoal e encargos e baixa capacidade de investimentos, apesar de todas as Instituições terem apresentado ampliação de vagas na graduação e

na pós-graduação, implantação de novos programas de pós-graduação (doutorados e mestrados), ampliação dos números de projetos de pesquisa, programas de extensão e assistência estudantil, entre outros. Ou seja, o financiamento das Universidades Estaduais da Bahia tem se mostrado deficitário ao não privilegiar a eficiência do gasto e a evolução da ação governamental.

Com efeito, Barbosa (2013, p. 70-71) destaca que, no financiamento do ensino superior da Bahia, predominam características do modelo incremental. De acordo com Velloso (2000, p. 48), um orçamento incremental ocorre quando a definição dos montantes de recursos a serem alocados para os programas, ações, órgãos ou despesas se realiza mediante incorporação de acréscimos marginais em cada item de despesa, mantendo-se o mesmo conjunto de despesas do orçamento anterior (ou com pequenos ajustes). Desta forma, as opções e prioridades estabelecidas no passado tendem a permanecer inalteradas ao longo do tempo e o orçamento termina não refletindo uma reavaliação quanto a novas necessidades e prioridades da sociedade.

A Universidade do Estado da Bahia tem se configurado como uma das maiores Universidades *multicampi* do Brasil, abrangendo diversas partes do território baiano, com 24 *campi* e 29 departamentos, sendo a sede na capital do estado, onde está instalada a Administração Central. É também a que possui maior abrangência territorial entre as estaduais da Bahia, o que, a princípio, demanda um aporte maior de recursos financeiros para a manutenção e a expansão de suas atividades.

Barbosa (2013, p. 73) destaca ainda que, para flexibilizar as fontes de financiamento, algumas Universidades brasileiras recorrem ao uso de fundações encarregadas de captar recursos por meio de cursos de extensão e especialização ou prestação de serviços. Esse mecanismo apresenta limites e encontra resistência na comunidade acadêmica. As críticas vão do campo ideológico – contra a mercantilização da Universidade e pela manutenção do ensino público e gratuito em todos os níveis e modalidades – ao aspecto formal e de controle social – por haver pouca

transparência e grandes dúvidas quanto à aplicação dos recursos dessas fundações.

Neste sentido, Gregório (2015, p. 26) salienta que, desde a década de 1990, essas fundações ditas de apoio iniciaram, mesmo que de forma desregulamentada, um processo de “privatização por dentro” das IES, caracterizado por estreitas relações com empresas privadas através de venda de projetos, realização de cursos pagos, criação de empresas juniores e de incubadoras de empresas. Isso levou as Instituições a atenderem a uma lógica de mercado em detrimento da produção do saber e do desenvolvimento científico, desobrigando o Estado de seu papel fundamental de financiar a educação.

No contexto supramencionado, as transferências voluntárias, enquanto mecanismo da assistência financeira da União, têm sido utilizadas como complementação dos recursos vinculados ao orçamento da

Existem quatro tipos de emendas feitas ao orçamento: a individual, a de bancada, a de comissão e a de relatoria. As emendas individuais são de autoria de cada senador ou deputado. As de bancada são emendas coletivas, de autoria das bancadas estaduais ou regionais. Emendas apresentadas pelas comissões técnicas da Câmara e do Senado são também coletivas, bem como as propostas pelas Mesas Diretoras das duas Casas (BRASIL, 2017a).

Administração Pública estadual. É imperativo frisar, entretanto, que fatores como a ausência de determinação constitucional, ou legal, para as transferências voluntárias e a necessidade de articulação política inerente às emendas parlamentares evidenciam lacunas na cooperação federativa.

Diante do atual cenário político-econômico nacional, adiante explorado, percebe-se que um levantamento de dados referentes à proposição de emendas ao OGU, pelos parlamentares, como também o empenho e a execução por parte do Executivo, constituem-se em fatores relevantes para uma análise crítica quanto à efetividade da assistência financeira da União, por meio de emendas parlamentares, no âmbito de uma Universidade estadual de larga abrangência territorial.

3. Sobre as emendas parlamentares

O processo de planejamento no contexto da Administração Pública brasileira tem suas bases na Constituição Federal de 1988, com a instituição dos Planos Plurianuais e dos instrumentos criados para dar subsídios às ações de planejar, dentre os quais o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

Segundo o disposto no Art. 165 da Constituição, é de responsabilidade do Poder Executivo a iniciativa para a elaboração da Lei Orçamentária Anual (LOA), sendo o Projeto de Lei encaminhado ao Congresso para apreciação, emenda e aprovação. A LOA estima as receitas e autoriza as despesas do Governo de acordo com a previsão de arrecadação, mas está atrelada a uma estrutura de planejamento público das ações que serão realizadas durante o ano.

As emendas feitas ao Orçamento Geral da União pelo Executivo são propostas que os parlamentares podem interferir na alocação de recursos públicos em função de compromissos políticos que assumiram. Tais emendas podem acrescentar ou suprimir determinados itens do Projeto de Lei Orçamentária enviado pelo Executivo.

As emendas parlamentares, como são conhecidas, estão previstas na Constituição da República Federativa do Brasil, parágrafos 2º e 3º do Artigo 166, os quais regulam o processo orçamentário, permitindo que ele seja emendado pelos deputados e senadores.

Existem quatro tipos de emendas feitas ao orçamento: a individual, a de bancada, a de comissão e a de relatoria. As emendas individuais são de autoria de cada senador ou deputado. As de bancada são emendas coletivas, de autoria das bancadas estaduais ou regionais. Emendas apresentadas pelas comissões técnicas da Câmara e do Senado são também coletivas, bem como as propostas pelas Mesas Diretoras das duas Casas (BRASIL, 2017a).

Os requisitos para a proposição de emendas coletivas fazem com que elas atendam, de fato, a interesses mais gerais. As emendas de comissões refletem as decisões tomadas no interior de cada uma delas, devendo ser acompanhadas das atas de reuniões em que foram aprovadas. Já as emendas de bancadas, que representam a maior parte dos recursos alocados,

não podem responder ao interesse de um único partido. A execução das emendas individuais, porém, favorece os parlamentares filiados aos partidos que pertencem à coalizão presidencial (FIGUEIREDO E LIMONGI, 2002, p. 322).

A necessidade de contenção de despesas, aliada aos interesses do Executivo, podem resultar no chamado contingenciamento de determinados gastos. Quando o Executivo decreta o contingenciamento, impõe limites para as despesas abaixo dos que foram autorizados pelo Congresso. O contingenciamento bloqueia, portanto, as dotações orçamentárias, podendo, nesses casos, impedir que emendas aprovadas no Congresso sejam efetivadas (BRASIL, 2017a).

A Emenda Constitucional 86, aprovada em março de 2015, conhecida como PEC do orçamento impositivo, estabeleceu um valor mínimo de emendas parlamentares que devem, obrigatoriamente, ser executadas no ano seguinte, garantindo, assim, uma cota mínima de emendas que deve ser executada, mas ainda preservou a capacidade do Executivo de ditar o ritmo de liberação de recursos das emendas, de acordo com suas prioridades.

Os gastos com educação não deveriam sofrer contingenciamento, em face da cruel realidade brasileira na área. Porém, somente em 2017, a pasta sofreu redução de R\$4,3 bilhões; com isso, o orçamento que havia sido definido pelo Congresso em R\$35.74 bilhões foi reduzido para R\$31,43 bilhões. O contingenciamento atingiu despesas diretas do Ministério da Educação com Universidades e Institutos Federais, levando essas instituições a enfrentarem dificuldades para manter serviços básicos, como pagamento em dia de contas de água e luz. Ressalte-se que 16,27% (cerca de R\$700 milhões) dos R\$4,3 bilhões do orçamento da Educação, bloqueados pelo Governo Federal, foram relativos a emendas de bancada, de relatoria e de comissão.

Percebe-se, assim, que as relações entre Executivo e Legislativo não se encerram no momento da proposição da emenda, pois, apesar dos parlamentares possuírem a prerrogativa da alocação de recursos à LOA para atender às suas demandas políticas, cabe ao Executivo, efetivamente, transferir os recursos. Essa transferência, na maioria das vezes, é vinculada a decisões de cunho político e não em função

das demandas e prioridades temáticas e regionais. Situação que fica evidenciada em momentos de instabilidade política, como os vivenciados no Brasil em 2017, quando houve liberação pelo Governo Federal de recursos destinados a emendas parlamentares, às vésperas de uma importante votação na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), da Câmara dos Deputados.

Outro aspecto a ser apreciado com atenção é a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que prevê o congelamento de investimentos públicos, inclusive para áreas sociais – especialmente educação. Isso parece reposicionar, historicamente, o cenário educacional brasileiro a períodos ditatoriais, nos quais, similarmente, as vinculações constitucionais de recursos para a educação foram suprimidas (MOTA JÚNIOR E CONCEIÇÃO, 2016).

Destaque-se que esse cenário histórico de restrição dos gastos federais em políticas educacionais, que tem integrado o *modus operandi* da política brasileira, afeta diretamente muitas Universidades estaduais, que, pressionadas por condições adversas do financiamento público local, contam com essa receita extraorçamentária para apoio à manutenção de suas atividades acadêmicas e científicas.

Os gastos com educação não deveriam sofrer contingenciamento, em face da cruel realidade brasileira na área. Porém, somente em 2017, a pasta sofreu redução de R\$4,3 bilhões; com isso, o orçamento que havia sido definido pelo Congresso em R\$35.74 bilhões foi reduzido para R\$31,43 bilhões.

4. Coleta e análise dos dados

Com o propósito de identificar as evidências do constante ciclo de postergação de pagamento de emendas parlamentares, serão apresentados dados sobre a execução desses recursos nos últimos oito exercícios (2009 a 2016). Os dados se referem, especificamente, à Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes canais:

- a) Portal da Transparência do Governo Federal;
- b) Portal SIGA Brasil; e
- c) Sistema de Convênio (SICONV).

O Portal da Transparência do Governo Federal é uma iniciativa da Controladoria Geral da União (CGU), lançado em novembro de 2004, para assegurar a boa e correta aplicação dos recursos públicos. O objetivo é aumentar a transparência da gestão pública, permitindo que o cidadão acompanhe como o dinheiro público está sendo utilizado e ajude a fiscalizar os gastos e investimentos do Poder Executivo. No Portal, são considerados Transferência de Recursos não só os recursos federais transferidos da União para os estados, os municípios e o Distrito Federal, como também aqueles destinados às Instituições privadas com e sem fins lucrativos, ao exterior ou dire-

tamente repassados a cidadãos (BRASIL, 2017).

O SIGA Brasil é um sistema de informações sobre orçamento público federal, que permite acesso amplo e facilitado aos dados do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) e a outras bases de dados sobre planos e orçamentos públicos.

O Sistema de Convênios (SICONV) é utilizado para a celebração, liberação de recursos, execução e prestação de contas dos convênios firmados com recursos repassados, voluntariamente, pela União, cujos dados coletados para este estudo são de acesso livre (Brasil, 2016).

Primeiramente, apresentam-se os dados sobre os convênios celebrados no período de 2009 a 2016, separados de acordo com a forma de alocação no Orçamento da União (OGU).

Tabela 1 - Ação Governamental das transferências voluntárias

Alocação no Orçamento da União (OGU)	Total
Contemplação Nominal (Emenda parlamentar)	14 (23%)
Não Contemplação (Mérito do Projeto e outros)	47 (77%)
Total	61 (100%)

Fonte: Convênios (2017); SIGA Brasil (2017); Portal de Convênios (2017). Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Execução orçamentária das funcionais relativas às emendas da UF Bahia (UNEB) - 2009-2016

Conv. (Siafi)	Concedente	Valor Aprovado	Valor Empenhado	Valor Pago
840748/2016	MEC/FNDE	800.000,00	800.000,00	0,00
839962/2016	MEC/FNDE	250.000,00	250.000,00	0,00
836125/2016	MEC/FNDE	200.000,00	200.000,00	0,00
822487/2015	MEC/FNDE	300.000,00	200.000,00	0,00
821560/2015	MEC/FNDE	1.188.000,00	1.188.000,00	0,00
808544/2014	MEC/FNDE	2.363.000,00	913.000,00	0,00
795763/2013	MEC/FNDE	250.000,00	250.000,00	0,00
791197/2013	MEC/FNDE	180.000,00	180.000,00	0,00
790153/2013	MEC/FNDE	300.000,00	300.000,00	0,00
790129/2013	MEC/FNDE	500.000,00	500.000,00	0,00
665879/2010	MEC/FNDE	300.000,00	300.000,00	300.000,00
665764/2010	MEC/FNDE	200.000,00	200.000,00	200.000,00
665757/2010	MEC/FNDE	120.000,00	120.000,00	120.000,00
599522/2009	MEC/FNDE	164.973,91	164.973,00	164.973,91
Total		7.115.973,91	5.565.973,00	784.973,91

Fonte: Convênios (2017); SIGA Brasil (2017); Portal de Convênios (2017). Elaborado pela autora.

A tabela 1 evidencia a celebração de 61 convênios no período supramencionado, entre a UNEB e órgãos federais, sendo 23% provenientes de emendas parlamentares – contemplação nominal – e 78% provenientes da modalidade de não contemplação explícita. Percebe-se que a proporção de emendas parlamentares no orçamento global é mínima.

Posteriormente, foram analisados os dados sobre o valor aprovado, empenhado e pago, isto é, a dotação aprovada e a executada.

Os dados dispostos na tabela 2 evidenciam que, apesar da UNEB ter celebrado convênios, provenientes de emendas parlamentares, no montante de R\$7.115.973,91 (sete milhões cento e quinze mil, novecentos e setenta e três reais e noventa e um centavos), somente foram repassados R\$784.973,91 (setecentos e oitenta e quatro mil, novecentos e setenta e três reais e noventa e um centavos).

A maioria das emendas apresentadas tem por objeto despesas de capital e infraestrutura física, essenciais para a manutenção das atividades institucionais. A análise dos dados evidenciou que, nos últimos oito anos, os repasses não têm correspondido aos valores aprovados e empenhados, pois os convênios celebrados em 2013 ainda aguardavam o repasse quando da coleta dos dados para este estudo (setembro/2017).

A figura 1 apresenta o gráfico que reflete os dados da tabela 2 e tem como objetivo facilitar a visualização dos percentuais dos valores aprovados, empenhados e pagos. Também evidencia uma proporção muito baixa entre o valor total aprovado e o valor

pago, aproximadamente 11% no período sob análise.

Constata-se que, apesar da legitimidade das transferências voluntárias provenientes de emendas, essa modalidade de captação de recursos financeiros junto à União não consegue minimizar os efeitos da lacuna existente em relação ao financiamento das Universidades estaduais.

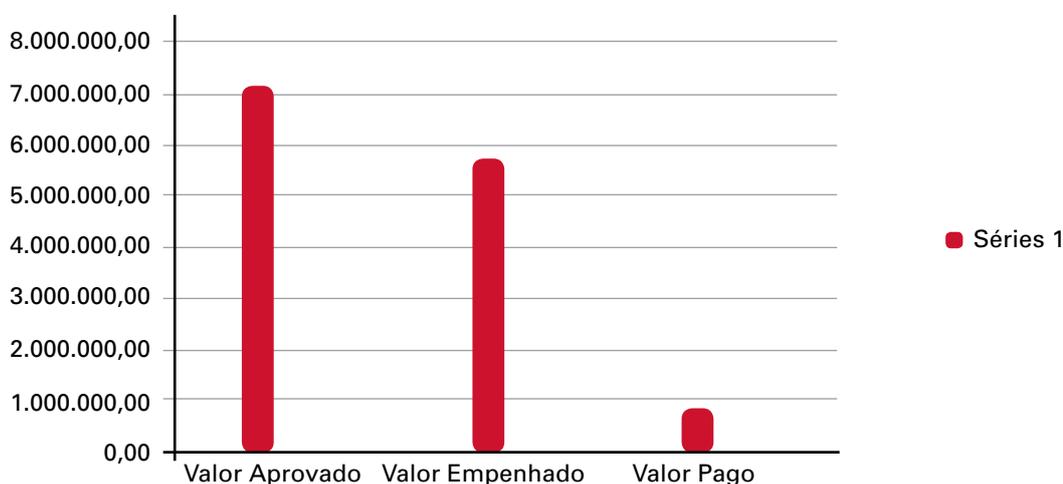
A análise dos dados consolidados aponta uma tendência geral de contínua incerteza quanto à realização financeira que, hoje, emoldura os créditos extraorçamentários provenientes de emendas parlamentares para a educação superior no Brasil. Assim, por certo, pode-se afirmar que a forma de cooperação federativa transita entre a realidade e a ficção, seguindo um jogo de conveniência política.

5. Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo apresentar o cenário atual das transferências voluntárias de recursos da União para Universidades estaduais. Para tanto, foram analisados os convênios provenientes de emendas parlamentares, celebrados entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a União, no período entre 2009 a 2016.

As transferências voluntárias possibilitam a adoção de ações que satisfazem demandas diretas das Universidades estaduais, por isso, esses recursos adquirem peculiar relevância no cenário contemporâneo, no qual as Instituições sofrem frequentes con-

Figura 1 - Execução das funcionais relativas às emendas da UF Bahia (UNEB) - 2009-2016



Fonte: Convênios (2017); SIGA Brasil (2017); Portal de Convênios (2017). Elaborado pela autora.

tingenciamentos por parte da Administração Pública estadual.

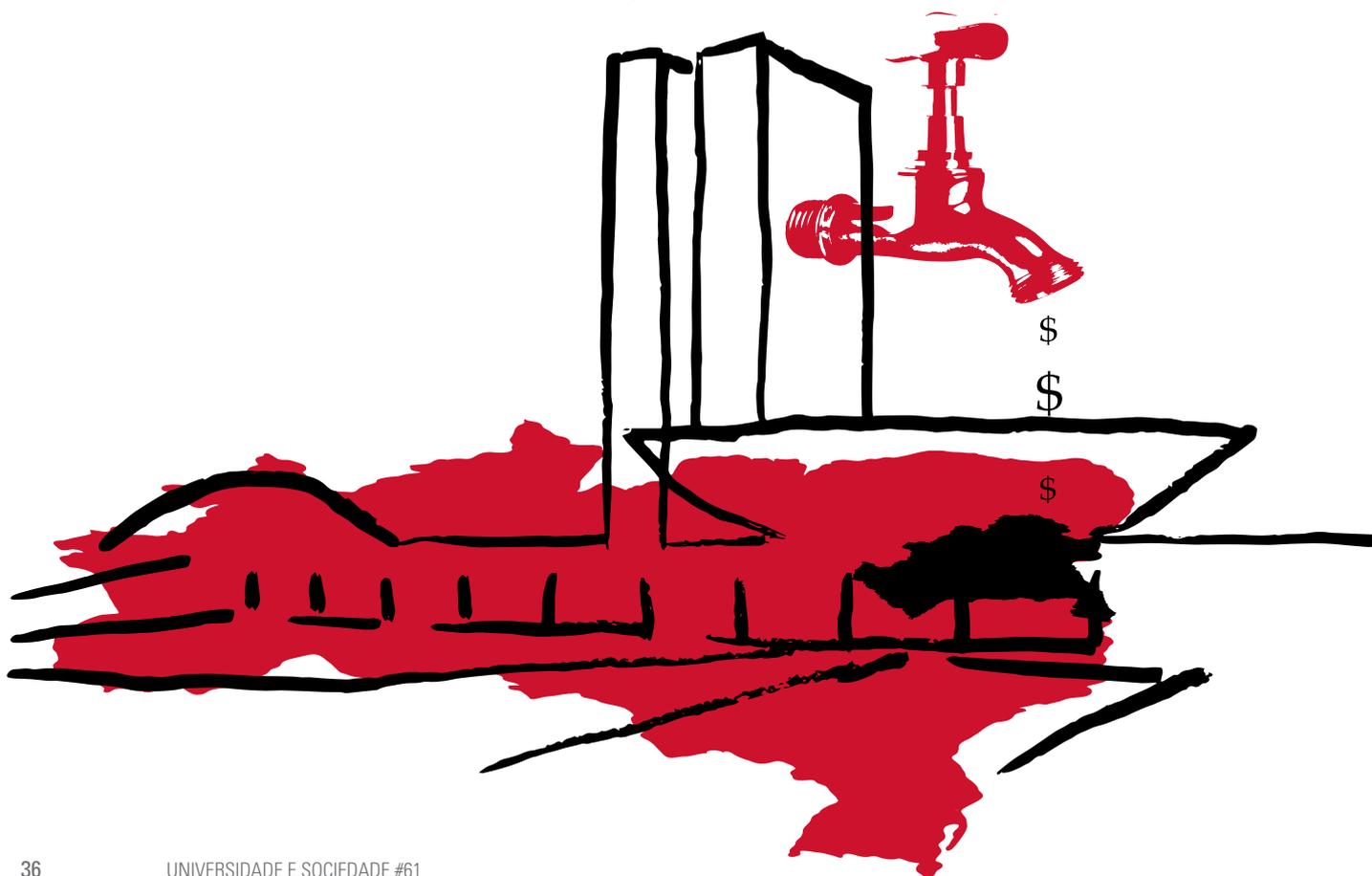
É importante salientar que as transferências voluntárias, por meio de emendas parlamentares, possuem valor político no âmbito federal e grande expressão para as Universidades estaduais. Podem ser vistas como um instrumento positivo, ao possibilitarem que os parlamentares aloquem de forma mais eficiente os recursos do orçamento, porém, esse instrumento tornou-se uma forma de barganha entre Executivo e Legislativo, ao passo que os recursos das emendas são liberados pelo governo em momentos estratégicos.

Este estudo identificou que, em oito anos, a UNEB somente recebeu 11% dos recursos aprovados por meio de emendas parlamentares. Um percentual relativamente baixo, diante da abrangência da Instituição e do desafio de manter e ampliar a oferta de ensino superior público de qualidade para diversas regiões do estado da Bahia. Os resultados encontrados permitem avaliar o papel das emendas como, matematicamente, insignificante, visto que as dotações aprovadas tiveram baixíssima execução.

A experiência da Universidade do Estado da Bahia, que não é muito diferente de outras Universidades públicas brasileiras, exemplifica a lógica de

contingenciamento de recursos extraorçamentários, adotada pela gestão governamental no período sob análise. Ademais, a oferta de cursos pagos e outros serviços por Universidades públicas e a vinculação da liberação de recursos a decisões de cunho político constroem a educação pública enquanto direito de todos, ao passo que desobriga o Estado de seu papel fundamental de financiar a educação e afronta a Constituição Federal, que, em seu Art. 206, inciso IV, assegura que o ensino será gratuito em estabelecimentos oficiais.

A análise do contexto geral deste estudo evidencia, portanto, que a discussão acerca da assistência financeira da União às Universidades estaduais precisa ser aprofundada. Faz-se necessário, também, que sejam realizados mais estudos sobre a situação aqui brevemente explorada, com o objetivo de contribuir para a superação de um contexto permeado por lacunas normativas e dependência de decisões políticas. **US**



- BAHIA. Constituição (1998). **Constituição do Estado da Bahia**, Salvador, BA, 05 out. 1989. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70433/CE_Bahia.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.
- BARBOSA, C. **Financiamento Público das Universidades Estaduais Baianas: restrições orçamentárias, expansão universitária e desenvolvimento local**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.Uneb.br/pdfs/teses/2013/1109141328.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 set. 2017.
- _____. Lei Complementar n. 101, de 04 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 maio 2000, Seção 1, p. 1.
- _____. Tribunal de Contas da União (TCU). **Cartilha Convênios e outros repasses**. 5. ed. Brasília, DF: TCU, 2014. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/convenios-e-outros-repasses.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2017.
- _____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão - 2016. **Portal de Convênios**. Brasília: MPDG. Disponível em: <<http://www.convencios.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2017.
- _____. Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria Geral da União - **Convênios**. Brasília: CGU, 2017. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/#>>. Acesso em: 11 set. 2017.
- _____. Senado Federal. **Orçamento da União**. Brasília: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>>. Acesso em: 23 set. 2017.
- FIGUEIREDO, A.; LIMONGI, F. Incentivos Eleitorais, Partidos e Política Orçamentária. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 45, n° 2, 2002.
- GREGÓRIO, J.R.B. A Universidade pública como parceira do capital: a constante necessidade de produzir inovações tecnológicas. **Universidade e Sociedade**. Brasília, vol. 24, n° 55, 2015.
- MIDDLEJ, M. M. B. C. e FIALHO, N. H. Universidade e Região. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. n. 1, p. 171-189 2005.
- MIRANDA, M. R. F. A. **Investimentos públicos diretos em educação superior na Bahia: um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia**. 2013. 229f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas) - Gestec, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Marta-Rosa-Farias-de-Almeida.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.
- MOTA JÚNIOR, A.M.; CONCEIÇÃO, S.H. Política de financiamento das universidades estaduais baianas: desafios e reflexões. In: **Universidades estaduais e financiamento da educação superior na Bahia**. Nadia Hage Fialho (Org.). Salvador: Eduneb, 2016.
- VELLOSO, J. **Universidade na América Latina: rumos do financiamento**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 39-66, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a02.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

referências

Universidades e Colégios/ Escolas de Aplicação para quê?

Jennifer Susan Webb Santos

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: jennifersws@hotmail.com

Resumo: O presente texto aponta as concepções e processos de surgimento dos Colégios/Escolas de Aplicação que ofertam a Educação Básica no âmbito Federal, especificamente as vinculadas às Universidades Federais. Em seguida descreve a estrutura e o funcionamento da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFGPA), *locus* dessa investigação, e nuances desde sua criação. Para a produção deste trabalho foi realizada uma pesquisa documental com o intuito de conhecer os objetivos de tal oferta, bem como um levantamento bibliográfico objetivando analisar a configuração da educação básica no âmbito federal frente à conjuntura das políticas educacionais que estão em consonância com as Reformas do Estado das últimas décadas, particularmente a partir dos anos 90. O trabalho finaliza ressaltando a importância dos Colégios/Escolas de Aplicação para o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas nas IES em suas relações com a formação inicial de professores no Brasil.

Palavras-chave: Educação Básica Federal. Escolas/Colégios de Aplicação.

Universidade e Educação Básica

A Educação é um bem público. Todas as pessoas deveriam ter acesso aos processos educacionais hoje existentes. No entanto, no sistema capitalista, a educação vem se configurando como uma mercadoria e, como tal, apenas parte dos seres humanos usufrui desse bem. Perspectivas que aproximam a educação da lógica de mercado, de um serviço comercializável,

afastando-a dos princípios de direito subjetivo do cidadão (PERONI, 2015).

Nessa direção, mudanças significativas marcaram a Educação Pública recentemente. As suas formas de oferta/acesso como um direito preconizado na atual Constituição Brasileira não são garantidas amplamente à população. A resignificação, portanto, do conceito de público demonstra a possibilidade de lançar novas concepções sobre esse direito, que estão



em consonância com a redefinição do papel do Estado na sociedade capitalista.

Tais concepções são explicitadas também no atual Plano Nacional de Educação, em vigor desde junho de 2014. Uma legislação que retira o caráter de direito social da educação, através do incentivo às parcerias público-privadas, ampliando o incentivo à aplicação de verbas públicas nas instituições privadas-mercantis. O Estado se isenta da responsabilidade com a garantia da universalização do acesso à educação, bem como de sua qualidade e até mesmo de sua gestão, uma vez que

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e, também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas (PERONI, 2015, p. 23).

O Estado, portanto, se torna mínimo. Ou seja, contexto de ausência de compromisso com a edu-

cação pública e em crescente desresponsabilização com toda a questão pública-estatal. Fatores que têm o intuito de promover condições para a superação da crise do capital que, para Frigotto (2010, p. 66), “é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”.

Percebe-se que o Estado, nessa medida, é mínimo na garantia dos direitos sociais e máximo para o capital, sendo a força motriz para a superação dessa crise, que é nas bases de sua estrutura, de acordo com Mészáros (2009) e Harvey (2011). Para os autores, o Estado toma o papel de regulador da ordem capitalista-burguesa com vistas à superação da sua crise estrutural, que teve seu início na década de 70 e se aprofunda a partir de 2008.

Sendo assim, a educação pública, em todos os níveis e modalidades e em todas as esferas administrativas, não pertence à agenda de prioridade estatal. Especificamente a Educação Básica, na esfera federal, passa a ser cada vez mais secundarizada nessa conjuntura. Condição aportada pelo próprio sistema fe-

deralista no país, que tem sua organicidade voltada para a responsabilização dos estados e municípios com esse nível de ensino, proveniente da colaboração entre os entes federados, inclusive de descentralização administrativa do fundo público que o financia (GEMAQUE, GUTIERRES, 2014).

A União adota a postura de afastamento da promoção e administração da Educação Básica. Frente a esta realidade, problematizar-se-á, neste artigo, a oferta desse nível de ensino pela esfera federal, centrando a análise nas Escola/Colégios de Aplicação, que são vinculadas às Instituições de Ensino Superior - IES, especificamente às universidades federais.

Para a realização do trabalho foi feita uma pesquisa documental com intuito de conhecer os objetivos institucionais desse nível de ensino quando vinculado às universidades federais. Analisaram-se os documentos oficiais correlatos, tais como Leis, Decretos e Resoluções.

Para observar a realidade específica dessa oferta, foi escolhida como *locus* de pesquisa a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-EAUFPA. Etapas que foram antecedidas por um levantamento bibliográfico que teve como intuito analisar a educação básica no âmbito federal frente à conjuntura das políticas públicas educacionais.

O texto apresenta as concepções e configurações, ao longo da história, sobre Colégios/Escolas de Aplicação nos contextos do Ensino Superior Federal na conjuntura das políticas públicas educacionais. Em seguida, descreve o funcionamento da EAUFPA e nuances desde sua criação. Na finalização, aponta a importância dessa oferta de educação básica para as licenciaturas ofertadas pelas IES públicas em suas relações com a formação de professores que, potencialmente, atuarão nos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Origem da oferta de Educação Básica em instituições vinculadas às Universidades

Colégios, escolas ou até mesmo unidades vinculadas às universidades que ofertam Educação Básica surgiram em meados da década de 40 do século pas-

sado, num contexto histórico da emergência do Escolanovismo, fruto do reconhecimento da necessidade de fomentar a formação de professores no Brasil. Criadas pelo Decreto Federal nº 9053, de 12/03/1946, que as vinculava às faculdades de filosofia, possuíam atribuição específica, segundo o documento, de ser um tipo de estabelecimento de ensino voltado às práticas dos discentes dos cursos de didática, como um campo de estágio e de experimentação pedagógica no contexto de renovação e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionarem no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática.

Art. 2º - Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.

Art. 3º [...]

Art. 4º - Nas Faculdades federais, o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; e nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade.

Art. 5º - Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação (BRASIL, 1946).

Inicialmente, este decreto estabeleceu o prazo de um ano para a implementação dessas instituições, porém, diante das dificuldades estruturais, em 1947, a Lei nº 186 ampliou o prazo para três anos. Somente a Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1948, e a Universidade da Bahia, em 1949, obedeceram ao prazo estabelecido para a implantação determinada pela legislação (BRASIL, 1947).

Surge, então, a escola ligada, direta e administrativamente, às universidades. Possibilidade de ação de pesquisadores envolvidos com a formação de professores, podendo testar, implementar e analisar criticamente novas ações pedagógicas continuamente e dialogicamente. Características que as levaram a serem conhecidas como escolas-laboratórios.

Nos anos posteriores, especialmente entre as décadas de 50 e 60, várias outras instituições com esse caráter foram criadas no Brasil. Segundo Benites (2006), existem 16 Escolas/Colégios de Aplicação vinculadas às Universidades Federais, atendendo a diferentes modalidades da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio, também com oferta de educação de jovens e adultos e cursos técnicos profissionalizantes.

Ainda para Benites (2006), com base nos dados obtidos no Ministério da Educação, são funções das Escolas/Colégios de Aplicação: educação básica; desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes. Assim como é atribuição primordial dessas instituições ser Campo de Estágio para discentes em formação nos cursos de graduação. A autora sintetiza essas funções da seguinte forma:

Pesquisa - Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros.

Experimentação - Oferecer um laboratório de recursos humanos para a realização de experiências, desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam ou não estar diretamente vinculadas à pesquisa.

Campo de Estágio - Permitir ao estagiário observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível para os que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação.

Desenvolvimento de Currículo - Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino.

Extensão - Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino (p. 35-36).

Quadro 1 - Colégios/Escolas de Aplicação vinculadas às Universidade Federais

Número	Ano de criação	Nome	Universidade vinculada
01	1948	Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
02	1949	Colégio de Aplicação da UFBA	Universidade Federal da Bahia
03	1954	Centro Pedagógico / UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
04	1954	Colégio de Aplicação da UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
05	1958	Colégio de Aplicação da UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
06	1959	Colégio de Aplicação - CODAP/UFS	Universidade Federal de Sergipe
07	1964	Escola de Aplicação da UFPA	Universidade Federal do Pará
08	1965	Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
09	1965	Colégio Universitário da UFV*	Universidade Federal de Viçosa
10	1966	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG	Universidade Federal de Goiás
11	1968	Colégio Universitário - COLUNI/UFMA	Universidade Federal do Maranhão
12	1977	Escola de Educação Básica - ESEBA/UFU	Universidade Federal de Uberlândia
13	1979	Núcleo de Educação da Infância-CAp-UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
14	1981	Colégio de Aplicação CAp-UFAC	Universidade Federal do Acre
15	1995	Colégio de Aplicação/UFRR	Universidade Federal de Roraima
16	2006	Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI /UFF	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaborado pela autora.

*Criado inicialmente como Colégio Universitário da Universidade Rural do estado de Minas Gerais.

Conhecer os Colégios/Escolas de Aplicação, suas funções e objetivos, seus dados históricos e o contexto da criação são imprescindíveis para entender sua importância.

O espírito que pautou essa iniciativa no Brasil foi impulsionado pela Escola Nova, que influenciava o cenário educacional brasileiro e teve como ponto culminante, no início da década de 30, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, subscrito por diversos educadores nacionais, entre os quais Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Esse movimento atribuía à educação a possibilidade de ser a mola de propulsão para o desenvolvimento do país (ALVES, 2007).

Resultado da efervescência do pensamento Escolanovista, pouco tempo depois, começou a se formular a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovada cerca de 15 anos depois, em 1961), momento em que a educação teve suas bases sistematizadas por uma legislação específica.

Na prática oficial, a realidade é que os Colégios/Escolas de Aplicação não têm sido objeto de interesse nem mesmo das universidades, ressalvadas iniciativas isoladas. Nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) e Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), assim como nos governos mais recentes, não se observaram políticas relevantes para a valorização dessas instituições.

Assim, os Colégios/Escolas de Aplicação surgem no bojo dos ideais liberais e pragmáticos desse movimento de renovação educacional. Nessa perspectiva, essas instituições tornaram-se modelos para outras tantas escolas públicas e privadas.

Passados mais de 70 anos da introdução desse processo, tais instituições vivem um momento histórico bem diverso daquele que possibilitava maiores investimentos financeiros na educação pública. Hoje, com a redefinição do papel do Estado diante da crise do capital, esses investimentos são cada vez menores (PERONI, 2015).

O discurso oficial é bem diferente, pois, para o Ministério da Educação e Cultura, essas instituições devem promover a educação básica, desenvolver pes-

quisas, experimentação de novas práticas pedagógicas, formação de professores, criação, implementação e avaliação de novos currículos e capacitação de docentes, como outrora propagado.

Na prática oficial, a realidade é que os Colégios/Escolas de Aplicação não têm sido objeto de interesse nem mesmo das universidades, ressalvadas iniciativas isoladas. Nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) e Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), assim como nos governos mais recentes, não se observaram políticas relevantes para a valorização dessas instituições.

Ao contrário, a perspectiva é de crescente transferência de responsabilidade da educação e seu gerenciamento para a iniciativa privada, uma vez que, como leciona Peroni (p. 29, 2014), “o setor privado pressiona para assumir a direção das políticas educacionais que considera mais adequada, instrumentais a este período particular do capitalismo”. Portanto, resultando na ausência de políticas para valorização, sucateamento e precarização dessas Escolas/Colégios, fatores que também ocorrem nas demais instituições públicas educativas.

A Universidade Federal do Pará e sua Escola de Aplicação

A EAUFPA tem origem em 1964 como Escola Primária da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de atender à escolarização de dependentes dos servidores da Instituição. Foi absorvida, em 1975, pela criação do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI), denominação ainda comumente utilizada pela comunidade escolar nos dias atuais. Porém, em 2008, com as alterações no estatuto e regimento da UFPA, o conceito de “núcleo” não se apresentava como adequado para as definições de suas atribuições.

O estabelecimento de objetivos mais abrangentes culmina com a aprovação, pelo Conselho Superior da Universidade, do Regimento da EAUFPA, sob número 661, datado de 31 de março de 2009.

Art. 2º Constituem objetivos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará:

I - desenvolver ensino, pesquisa e extensão;

II - ser campo de estágio para os cursos de graduação e, em especial, as licenciaturas, em interação com as unidades acadêmicas pertinentes e outros; e

III - promover a integração entre a escola, a família e a comunidade (UFPA, 2009).

Sendo assim, atualmente a EAUFPA tem estrutura administrativa própria, cuja natureza jurídica é de Unidade Acadêmica Especial. Tais características propiciam a busca da consolidação das suas finalidades no que se refere a ser campo de estágio que favoreça a formação docente comprometida com a inovação pedagógica por meio do ensino, pesquisa e extensão e da integração da Educação Básica com Educação Superior, presentes no seu Regimento, *in verbis*:

Art. 1º A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, com estrutura administrativa própria, tem como finalidade atuar como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e extensão, configurando-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades de educação e ensino da Educação Básica, sendo disciplinada pelo presente Regimento, pelo Estatuto e Regimento Geral da Universidade, pelas normas complementares que forem baixadas pelos Órgãos Deliberativos da Administração Superior e, na esfera de sua competência, pelas Resoluções Internas.

Parágrafo único: A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará propõe-se a desenvolver um trabalho educacional que oportunize ao graduando das licenciaturas condições de desenvolver as habilidades didáticas e profissionais, atuando como veículo de integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, e, aos educandos da Educação Básica, condições de desenvolver autonomia intelectual, criatividade, inovação, oportunidade, consciente de sua cidadania (UFPA, 2009).

Nessa perspectiva, como Unidade Acadêmica Especial, passa a atender à comunidade em geral e não apenas aos dependentes dos servidores da UFPA, como inicialmente. Assim, sua forma de ingresso passou a ser disciplinada pelo Regimento interno, que prevê:

Art. 14 As vagas serão ofertadas aos dependentes de servidores da UFPA e à comunidade em geral.

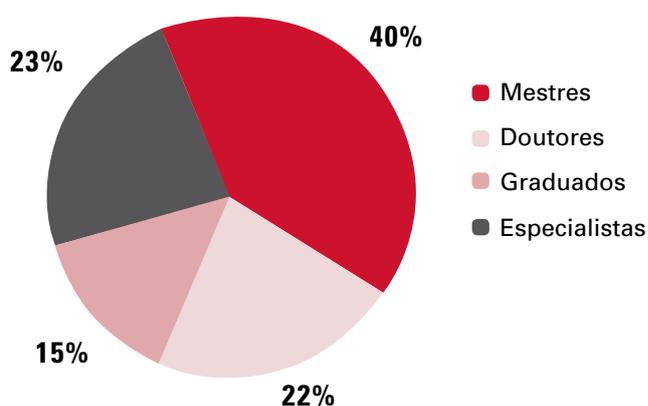
Parágrafo único: Quando a demanda de candidatos for maior que a oferta de vagas previstas, proceder-se-á o processo seletivo regulamentado por Resolução própria, aprovada pelo Conselho Escolar (UFPA, 2009).

Segundo os dados fornecidos pela secretaria da Unidade, atualmente a escola atende a cerca de 1.300 alunos da Educação Básica, distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio - Técnico Integrado. Seu funcionamento é diário, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O corpo docente da EAUFPA pertence à carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e tem seu ingresso é através de concurso público para os professores efetivos e processo seletivo simplificado para os professores substitutos. Em nível de formação desses docentes, possuem os títulos de especialistas, mestres e doutores, com predominância de 40% de profissionais com título de mestre, como apresentado no gráfico a seguir, referente aos docentes efetivos. Registra-se nesses dados a presença de 15% de docentes que possuem apenas a graduação.

Esses profissionais, por sua vez, em sua maioria, possuem Dedicção Exclusiva, o que permite inferir que têm a possibilidade de um maior tempo voltado às atividades dessa instituição. E, subsidiados por sua formação inicial ou em nível de pós-graduação, seja *lato senso* ou *stricto senso*, a possibilidade de um trabalho docente qualificado.

Gráfico 1 - Titulação dos professores da EAUFPA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CPPD/UFPA 2016.

Em consonância com as suas finalidades, a EAUFPA recebe, segundo a coordenação de Estágios, em média, 1.000 (mil) estagiários por ano letivo, majoritariamente das licenciaturas ofertadas pela UFPA. Porém, também recebe alunos dos cursos de bacharelado, entre os quais os cursos de odontologia, serviço social, medicina, informática, nutrição, fonoaudiologia e psicologia. É válido ressaltar que a Escola atende a discentes de outras IES públicas e privadas do estado.

A gestão administrativa e pedagógica da escola, cuja escolha se dá via eleições diretas e universais, tem mandato com duração de 4 (quatro) anos.

Art. 56 A Escola de Aplicação terá um Diretor-Geral e um Diretor-Adjunto, eleitos dentre os docentes efetivos que a compõem, conforme a legislação vigente, o Estatuto e o Regimento Geral da UFPA, este Regimento e resoluções específicas.

Parágrafo único: O Diretor-Geral e o Diretor-Adjunto serão eleitos pelos docentes e técnico-administrativos lotados na unidade e discentes, a partir da 8ª série do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos, regularmente matriculados na Escola em conformidade com a legislação vigente e nomeados pelo Reitor (UFPA, 2009).

Os Diretores Geral e Adjunto formam uma equipe de trabalho que se distribui nos diversos setores e coordenações da EAUFPA, geralmente composta por Docentes do quadro efetivo da própria escola. Após eleito, o Diretor Geral preside o Conselho Escolar, órgão colegiado e deliberativo, previsto no regimento, que conta com representante de todos os seguimentos da comunidade escolar, devidamente eleito por seus pares: discentes, docentes, técnicos-administrativos e associação de pais/responsáveis dos discentes.

A Escola possui também uma Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) que é responsável pelo fomento da pesquisa e extensão através de projetos realizados pelos docentes. Existe, portanto, a possibilidade de alocação de carga horária para os professores realizarem tais atividades, uma vez que essa é uma das finalidades previstas em sua regulamentação.

Os recursos para a realização de tais projetos são disponibilizados por editais, que atualmente passam

por um declínio em sua oferta, situação não exclusiva da UFPA, mas realidade das IES públicas brasileiras.

A EAUFPA é uma instituição de referência no contexto educacional paraense e atende a uma parcela relevante em número de alunos da educação básica; no entanto, frente à demanda da comunidade em seu entorno, ainda precisaria de considerável expansão. Realidade semelhante quanto ao atendimento dos estágios supervisionados referentes aos cursos de graduação.

Considerações finais

A criação das Escolas/Colégios de Aplicação, de maneira geral, se deu em função da necessidade de aglutinar práticas docentes inovadoras ao estágio supervisionado de alunos das licenciaturas, de início vinculadas às faculdades de filosofia das universidades brasileiras.

Essa premissa, impulsionada também pelo movimento Escolanovista, não foi observada na Escola de Aplicação da UFPA, que teve seu início vinculado à necessidade de garantia de escolarização aos dependentes, em idade escolar, dos servidores da instituição, como Escola Primária da Universidade.

No entanto, no transcurso histórico, as demandas inerentes à formação de professores dentro da Universidade Federal do Pará foram incorporadas ao fazer pedagógico da EAUFPA, seja com a criação do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) ou, mais tarde, com sua transformação em Unidade Acadêmica Especial, passando a ter a denominação atual.

As Escolas/Colégios de Aplicação, enquanto espaço configurado como laboratório da formação de professores em especial, incita à prática do ensino na Educação Básica, possibilitando um espaço único para a integração entre o fazer docente nesse nível com o Ensino Superior.

Essas instituições devem ser consideradas em seus contextos sociais. Não como ilhas de produção de conhecimento, mas como instrumentos de transformação das realidades sociais em que estão inseridas, especialmente em sua interface com a formação docente que se tem nas universidades, pois, assim, conseguem contribuir com a formação dos futuros profissionais,

que serão aqueles que, potencialmente, atuarão nos diversos sistemas de ensino, sejam público, municipais e estaduais, ou mesmo no sistema privado.

A conjuntura de crise do capitalismo, com suas estratégias para a sua superação, resultam na ausência de investimentos na educação pública como um todo, ocasionando o aprofundamento da precarização e sucateamento dos espaços físicos dessas instituições. Como consequência, compromete a qualidade da realização dos objetivos e finalidades das Escolas/Colégios de Aplicação presentes em seus documentos oficiais, muito embora seja reconhecida

sua relevância como referência de qualidade no cenário educacional brasileiro.

Tais perspectivas suscitam importantes reflexões, as quais este trabalho apenas aponta. Deixando-as no bojo de provocações ao futuro, à construção histórica: qual o lugar que a Educação Básica ocupa nas práticas de formação de professores no seio da universidade brasileira? O que as experiências dos Colégios/Escolas de Aplicação representam nesse cenário?

Ao final, a provocação inicial: Colégios/Escolas de Aplicação para quê? **US**

ALVES, L.G. O Liberalismo e a produção da escola pública moderna. In Lombardi, J. C.; Sanfêlice, J. L. (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.61-86

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos**: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006)

BRASIL. Lei 186, de 17 de dezembro 1947. Dispõe sobre prorrogação de prazo para instalação dos ginásios de aplicação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. Decreto Nº 9.053 de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação na Faculdades de filosofia do País. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

GEMAQUE, Rosana; GUTIERRES, Dalva. Financiamento da Educação básica no Brasil – desafios históricos. In CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera. **Os desafios da expansão da educação em países da língua portuguesa**: financiamento e internacionalização. Lisboa-Portugal - Editora EDUCA, 2014 (p. 157-174).

HARVEY, D. **O Enigma do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

PERONI, V.M.V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil.

PERONI, V. M. V. (Org.) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e privado na educação**. São Leopoldo, RGS: Oikos, 2015, p. 15-34.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 661, de 31 de março de 2009. Aprova o Regimento Interno da Escola de aplicação. Belém/PA, 31 de março de 2009. Disponível em: <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resoluções>. Acesso em: 26 set. 2017

referências

Colégio Universitário Geraldo Reis no contexto da crise estrutural do Capital

Carlos Augusto Aguilar Júnior

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Colégio Universitário

Geraldo Reis (COLUNI-UFF)

E-mail: carlosaugustobolivar@hotmail.com

Resumo: O projeto neoliberal colocado como medida anticíclica da recente crise estrutural do Capital visa à destruição, no caso brasileiro, das conquistas sociais duramente alcançadas nas décadas anteriores à Constituição de 1988. A rapinagem do Fundo Público e a retirada de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários se agudizam e as universidades públicas são o alvo escolhido neste momento. Desde governos liberais, como os de FHC, e também aqueles ditos de Frente Popular, do PT, promoveram o desmonte das instituições, com redução do seu financiamento. A nota da ANDIFES alerta a sociedade em geral para os absurdos cortes no custeio das universidades, inviabilizando seu pleno funcionamento. Em meio a esses cortes de recursos das universidades federais e estaduais, os colégios de aplicação também sofrem com os contingenciamentos e reduções dos recursos. Com apoio em registros pós-estruturais de Laclau e Ball, discuto a disputa por hegemonia de sentidos fundamentais para significantes vazios, no sentido de tencionar a orientação das políticas educacionais, e coloco a questão dos ciclos de políticas como potência mobilizadora para o debate sobre a construção e implementação de políticas. No presente artigo, tento localizar o Colégio Universitário da UFF (Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI-UFF) em meio à atual crise estrutural do Capital, destacando características da instituição, sua composição discente e do corpo funcional e ressaltando a necessidade de luta em defesa de financiamento e gestão autônoma dos recursos.

Palavras-chave: Rapinagem ao Fundo Público. Desmonte das Universidades Públicas. Ciclo de Políticas. Colégios de Aplicação. COLUNI-UFF. Financiamento.



Introdução

Desde o período de redemocratização do país, as instituições públicas de ensino, de maneira geral, têm sofrido com os sucessivos cortes e descontinuidades no financiamento das políticas públicas de educação. Apesar de terem sido promovidas medidas de ampliação no acesso à universidade, como foi o caso do REUNI, é preciso olhar com bastante crítica o que representou esta expansão sem planejamento para as condições de trabalho docente. Ainda nos governos ditos de frente popular, houve severos cortes de recursos públicos que inviabilizaram o financiamento das instituições expandidas e criadas, que demandavam recursos que custeassem o incremento considerável de alunos e sua permanência, através da realiza-

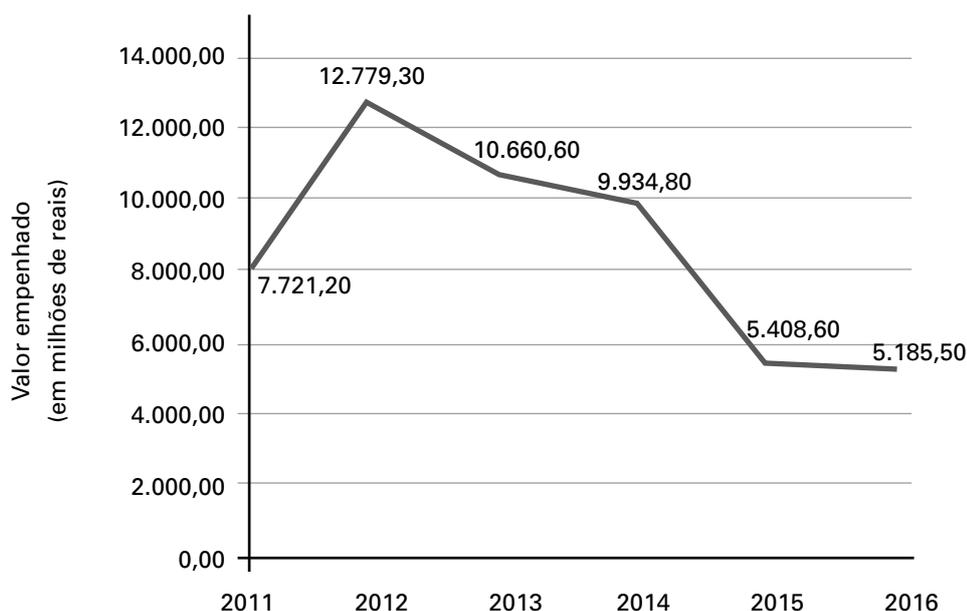
ção, na prática, de políticas públicas que garantissem a permanência dos estudantes na universidade (bolsa, alojamento, equipamentos para ensino, pesquisa e extensão, contratação de docentes e técnicos-administrativos etc.).

Como o advento da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Emenda do Teto dos Gastos Públicos), que impôs um limite para comprometimento do orçamento federal com as ditas despesas primárias (Educação e Saúde), silenciando-se em relação às despesas e encargos com a Dívida Pública (que abocanha quase metade do orçamento geral da União), como a tabela seguinte mostra.

Tabela 1 - Orçamento geral da União executado e as despesas financeiras realizadas (2011, 2012, 2015 e 2016)

Ano	Orçamento Geral Executado	Juros e Amortizações da Dívida Pública
2011	R\$ 1,571 trilhão	45,05% (R\$ 708 bilhões)
2012	R\$ 1,712 trilhão	43,98% (R\$ 753 bilhões)
2014	R\$ 2,254 trilhões	45,11% (R\$ 1,017 trilhão)
2015	R\$ 2,268 trilhões	42,43% (R\$ 962,2 bilhões)
2016	R\$ 2,572 trilhões	43,94% (R\$ 1,130 trilhão)

Fonte: Auditoria Cidadã da Dívida (2017) e Reis (2015) - adaptado.

Gráfico 1 - Comportamento dos investimentos em educação no período 2011-2016

Fonte: SIOP, 2017 - adaptado.

Considerando este mesmo período, a tendência de comportamento dos investimentos em Educação por parte do Governo Federal foi de redução dos investimentos, conforme o gráfico 1 pode ilustrar.

Como podemos verificar num comparativo entre a tabela 1 e o gráfico 1, os governos de frente popular, realizando aquilo que já propunha na Carta aos Brasileiros de 2002, realizaram uma política de conciliação de classes que mitigou os investimentos em Educação em detrimento do pagamento de uma dívida não auditada desde a promulgação da Constituição de 1988, além da entrega do Fundo Público para o Capital, através de diversas políticas públicas. Na área da Educação, podemos citar o caso do ProUni e do Fies.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) oferece bolsas de até 100% de gratuidade para estu-

dantes com aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) através de renúncia fiscal, que, de acordo com dados da Receita Federal e contidos na reportagem do G1¹, acumulou entre 2006 e 2016 R\$ 8 bilhões. Sem nenhum constrangimento, Aloísio Mercadante, à época Ministro da Educação, declarava que valia mais a pena o investimento no ProUni do que nas universidades públicas porque “O custo é bem mais barato do que se nós fôssemos criar uma vaga. Porque há (custo) estrutura de sala de aula, o professor, o laboratório, a biblioteca”.

O Fies é o Financiamento Estudantil, que cresceu assustadoramente durante o período do governo Dilma, no mesmo momento em que a Kroton se colocava no mercado como o maior conglomerado de instituições de ensino superior privado do país. Em reportagem também divulgada pelo G1², o acumula-

do de recursos públicos dedicados ao ensino superior privado através do Fies totalizou a estrondosa quantia de R\$ 58,10 bilhões, no período de 2006 a 2016. Se levarmos em consideração o período de 2011 a 2016, os dados revelam uma prioridade das políticas de financiamento da educação superior voltadas para atender aos interesses do Capital. O gráfico 2 mostra a evolução dos investimentos em educação pública e no FIES, revelando a inversão das prioridades no momento da fusão de várias instituições privadas no conglomerado Kroton.

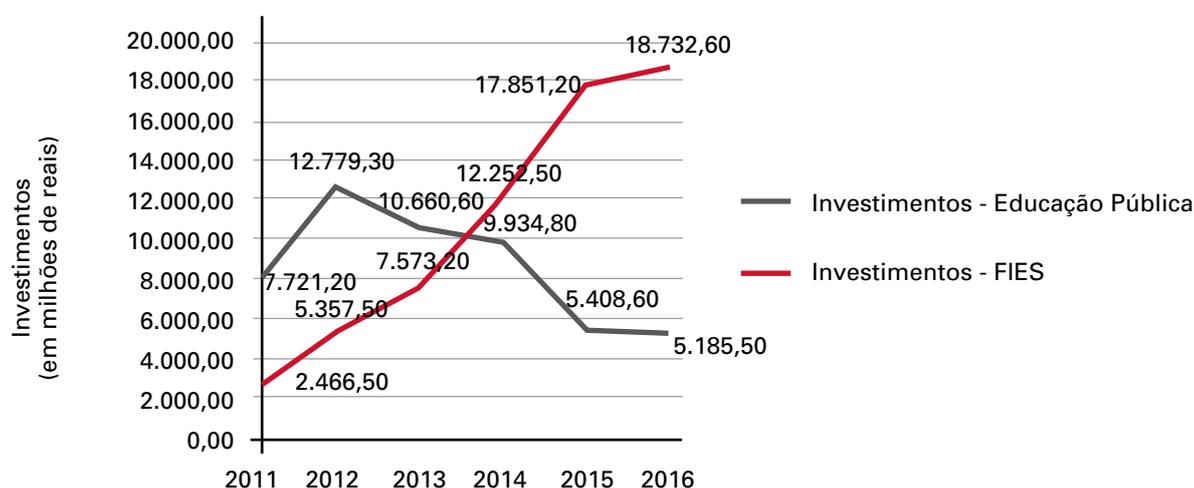
Destaca-se, ainda, que em vários estados da federação, os docentes e técnicos-administrativos encontram-se, junto com os demais servidores, em situação de atrasos sistemáticos de pagamentos de salários e parcelamentos. No Rio de Janeiro, é emblemática a tentativa de destruição da UERJ, UENF e UEZO pelo governo estadual e pelas recomendações contidas no Plano de Recuperação Fiscal de Meirelles/Temer. Reitores se manifestaram na mídia abrindo contas e colocando a realidade de falência e provável fechamento de instituições por falta de recursos.

Frente a este processo de desmonte que vivenciamos cotidianamente em nossas instituições públicas, estão inseridas em 17 universidades federais e outras muitas universidades estaduais as escolas de educação básica ou colégios de aplicação, que sofrem os efeitos dos cortes de financiamento e do desmonte da educação pública.

Os colégios de aplicação ou universitários são unidades acadêmicas importantes para a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, desenvolvimento de pesquisa e extensão na área de ensino, possibilitando aprendizagem de qualidade para os estudantes da educação básica. De acordo com Lima (2009), os colégios universitários ou de aplicação se inserem na política de Educação Superior, apesar de voltadas para o ensino da escola básica, porque nestes espaços são também desenvolvidas ações de extensão e pesquisas que se comunicam e dialogam com as demais unidades acadêmicas, bem como a sociedade em geral.

Atendendo ao chamado para a 61ª edição da revista Universidade e Sociedade, cuja temática é “Desmonte da Educação Pública: os ataques às Universidades Estaduais e Colégios de Aplicação” e aproveitando o contexto específico do COLUNI-UFF no interior da Universidade Federal Fluminense, apresento este texto para fomentar a discussão sobre os colégios de aplicação, tomando como espaço de discussão seu surgimento, suas características e o movimento de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras daquela escola. Adotando o referencial de Ball para tratar da mercantilização da educação em escala mundial, discutirei as questões referentes ao financiamento da educação pública e a clara tentativa de privatização da universidade pública sob a lógica do discurso da qualidade, da eficiência e do controle social dos resultados da educação pública.

Gráfico 2 - Evolução dos investimentos em Educação Pública e FIES (2011 - 2016)



Fonte: G1 e INEP.

Apontamentos sobre a política educacional

A política educacional brasileira vive um cenário de ataques ao projeto de educação e universidade públicas e socialmente referenciadas defendidas pelo ANDES-SN e ratificados em seu Caderno 2. No Caderno 2, em sua 4ª edição, publicada em janeiro de 2013, destaca-se que “a universidade é um importante patrimônio social e se caracteriza pela universalidade na produção do conhecimento e pela transmissão da experiência cultural e científica da sociedade” (p. 17), o que dialoga com o que se entende por projeto de universidade socialmente referenciada, pois se constitui, através do tripé ensino-pesquisa-extensão, em espaço institucional para produção e reprodução dos conhecimentos e saberes que atendem aos interesses sociais nos diversos campos – social, cultural e científico.

É fundamental que o financiamento das instituições de ensino superior (IES) se dê exclusivamente através do Fundo Público, de maneira a garantir que a produção do conhecimento nesses espaços possibilite a pluralidade de pesquisas nas mais diversas áreas, e não apenas naquelas que visam a atender diretamente ao processo de circulação e de retroalimentação do sistema de acumulação capitalista.

Para isso, é fundamental que o financiamento das instituições de ensino superior (IES) se dê exclusivamente através do Fundo Público, de maneira a garantir que a produção do conhecimento nesses espaços possibilite a pluralidade de pesquisas nas mais diversas áreas, e não apenas naquelas que visam a atender diretamente ao processo de circulação e de retroalimentação do sistema de acumulação capitalista.

Uma questão fundamental para o debate da educação pública brasileira é o entrave do financiamento. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 212 a 214, destinou recursos à educação, vinculados ao orçamento oriundo das receitas tributárias. Em especial, o art. 212 e seus seis parágrafos (que tratam da distribuição dos recursos, que devem atender prioritariamente à universalização da educação básica)

revelam que existe uma outra fonte de recursos exclusivos para a educação básica, que é o salário-educação. O art. 213 discute a destinação e aplicação dos recursos públicos destinados à educação, enquanto que o art. 214 trata da elaboração do plano nacional de educação.

Apesar do texto da Constituição parecer, numa leitura primeira e até romantizada, manifestar preocupação e dedicação do legislador constituinte (e, posteriormente, dos legisladores revisores – a CF de 1998 já foi emendada, em seus 30 anos, quase 100 vezes) em construir um grande projeto de educação pública, assegurando recursos financeiros para este fim, se nos apoiarmos em uma leitura pós-estruturalista, verificamos que o texto da Constituição tem sido lido e modificado nas suas interpretações e na prática conforme a política dos governantes.

Entendemos, à luz de registros pós-estruturalistas, como os de contingência e hegemonia discutidos por Laclau (1993, 2006, *apud* DIAS, 2015), que os significados que podem ser dados ao significante “educação” está em disputa no coliseu das formulações dos discursos políticos, na busca por hegemonia de sentidos, travada entre diferentes atores políticos e por contingências diversas. Na discussão da elaboração do atual plano nacional de educação, ainda no governo Dilma, em 2014, houve muita disputa para que a referência à destinação de recursos públicos se desse exclusivamente à educação pública, uma vez que o significante “educação” pode ser interpretado também como o processo educativo realizado pelas instituições privadas. Entendo que este significante é vazio – no sentido de que pode ser preenchido de sentido dentro de um determinado contexto, dentro de uma determinada contingência, dentro de uma determinada disputa política por hegemonia – porque, conforme nos ensina Laclau (1996), emerge da impossibilidade de fixação de sentido, impossibilidade essa que constitui os discursos políticos em disputa, que buscam hegemonizar num dado espaço-tempo a significação pretendida.

Nesse sentido, como vimos na discussão que realizamos na introdução deste texto, a ideia de se referir à “educação” no plano nacional de educação, no lugar de “educação pública”, pretende permitir que a destinação de recursos do Fundo Público também

possa atender aos interesses do mercado de educação privada hoje estabelecido no país, alimentando o ProUni e o Fies – grandes modos de transferência de dinheiro público para o Capital. Não à toa, grandes volumes de recursos públicos foram destinados a estes dois programas durante os governos petistas, numa política clara de ampliar o acesso das populações menos favorecidas de modo a beneficiar os capitais financeiros.

Existe um movimento global de privatização dos serviços de educação pública mundo afora. Trata-se de movimento de tendência mundial e construído no âmbito das agências multilaterais – OCDE, BIRD e Banco Mundial –, como nos sinaliza Stephen Ball.

Ball e Boye (1992, *apud* MAINARDES, 2006) construíram uma teoria importante – ciclo de políticas – para a compreensão dos mecanismos de construção e implementação de políticas públicas voltadas para a educação, tomando por base a experiência do sistema educacional britânico. De acordo com Mainardes (2006, p. 48), “a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”, permitindo analisar criticamente a trajetória da formulação das políticas até sua implementação nos espaços escolares – contexto da prática. O ciclo de políticas, na perspectiva inicial de Ball e Boye (1992, *apud* MAINARDES, 2006), constitui-se de três espaços inter-relacionados de disputa política para impressão de sentidos e discursos que se pretende hegemonizar através dos dispositivos e tecnologias escolares – currículo, material didático e formação docente, entre outros. Estes três espaços são o contexto de produção de textos (ministério da educação, secretarias de educação e espaços institucionais da política), contexto de influência (espaços iniciais de formulação de ideologias que permeiam as políticas em âmbito local e global, com destaque para o Banco Mundial, a OCDE e FMI – Fundo Monetário Internacional) e o contexto da prática (espaços escolares, como escolas e colégios).

Dias (2008, p. 37) destaca o ciclo de influência, protagonizado pelas instituições oficiais nacionais e organismos mundiais, que difundem discursos e políticas que são compartilhadas, transferidas ou emprestadas entre essas instâncias, com o objetivo de

promover uma “estandarização” do processo educativo, visando à economia e ao mercado. Essas políticas são potencializadas, também, a partir de discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas, que colaboram e difundem esses discursos políticos através da

[...] promoção de eventos como seminários, simpósios e encontros; publicações diversas como revistas, livros e documentos e a atuação de redes que difundem ideias a partir das ações de sujeitos e grupos vinculados às discussões da política educacional brasileira e, mais especificamente, às políticas de formação de professores, estejam eles atuando na condição de colaboradores ou críticos (DIAS, 2008, p. 36).

Destaca-se da leitura de seu texto, influenciado por registros pós-estruturalistas, que, no contexto de influência, os discursos gerados são fruto de contingências localizadas num dado *espaço-tempo*, de negociações entre os atores ali presentes e seus interesses difusos. Trata-se de textos híbridos que se instituem em meio às disputas entre os projetos políticos.

Existe um movimento global de privatização dos serviços de educação pública mundo afora. Trata-se de movimento de tendência mundial e construído no âmbito das agências multilaterais – OCDE, BIRD e Banco Mundial –, como nos sinaliza Stephen Ball. Ball e Boye (1992, *apud* MAINARDES, 2006) construíram uma teoria importante – ciclo de políticas – para a compreensão dos mecanismos de construção e implementação de políticas públicas voltadas para a educação, tomando por base a experiência do sistema educacional britânico.

Cóssio (2015) promove uma discussão sobre a formação docente em meio à influência da centralização das políticas curriculares por meio da BNCC. Revelando as intenções subjacentes aos projetos de intercâmbio técnico-científico e de cooperação técnica firmados entre o Brasil e agências multilaterais, como o Banco Mundial, notadamente mediadas pelas questões econômicas, a análise de Cóssio (2015, p. 618) foca os documentos produzidos no contexto de influência do Banco Mundial para indicar os projetos

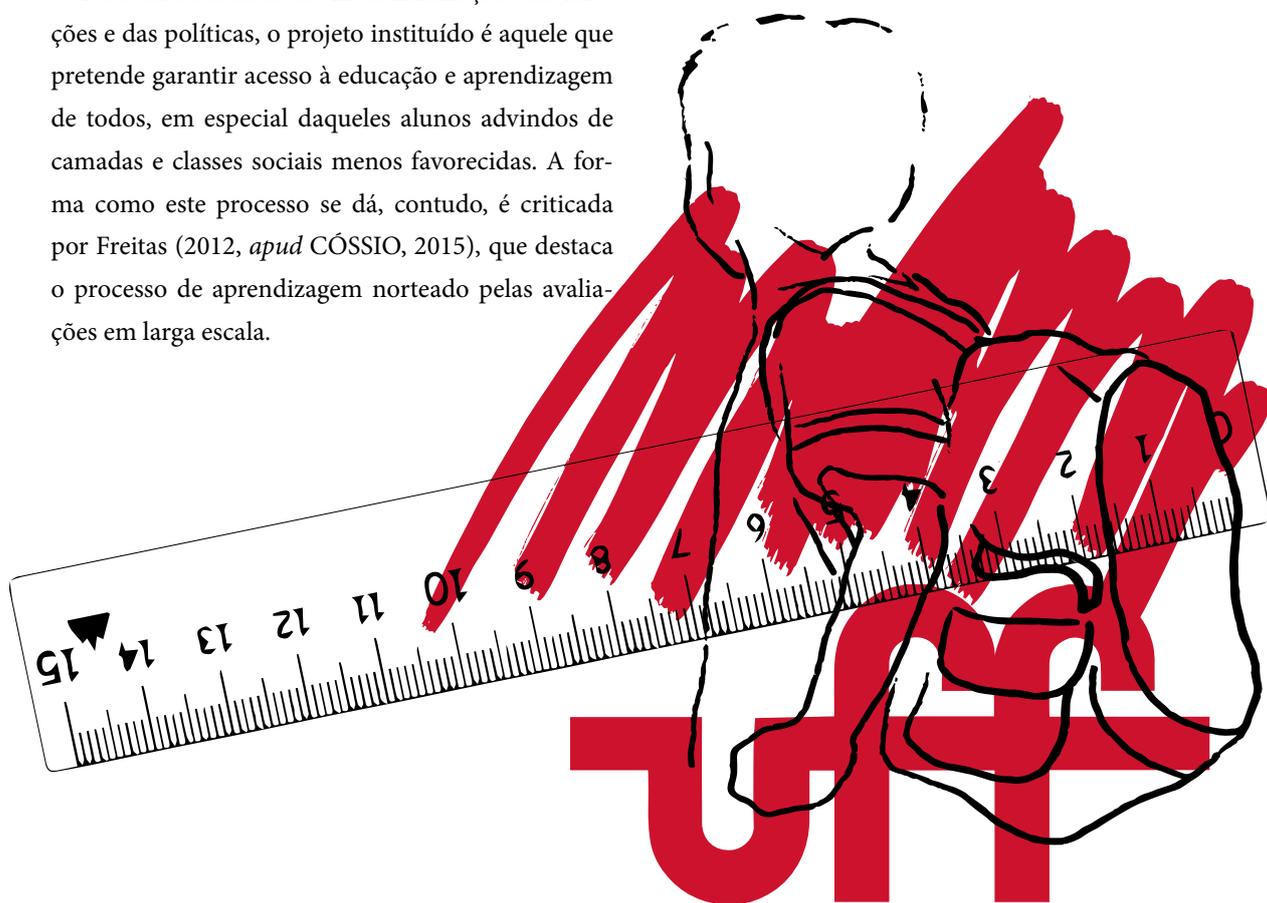
políticos colocados em jogo, destacando o interesse por “reformular os sistemas educacionais e implantar uma base de conhecimento, a partir da definição de padrões de qualidade globais, que auxiliem na implementação das reformas”.

Aqui no Brasil, essa busca pela qualidade, entendida a partir de um olhar do capital, e não de um projeto classista de educação, algumas cidades introduziram em seus sistemas educacionais projetos comprados de empresas, num pacote fechado de tecnologias educacionais: DVDs com aulas teatralizadas, cartilhas e livros. No Rio de Janeiro, por exemplo, as políticas de aceleração de estudos com vistas à diminuição das taxas de defasagem idade/série se apoiaram na contratação de produtos educacionais vendidos por empresas/fundações/institutos, como foi o da rede municipal do Rio de Janeiro, sob a gestão de Eduardo Paes (PMDB), e da rede estadual, durante a gestão do ex-governador e presidiário Sérgio Cabral, que implementaram em seus sistemas de ensino, respectivamente, os programas Autonomia Carioca e Autonomia, cujas propostas pedagógicas se estruturam em aulas gravadas, apostiladas e produzidas pela Fundação Roberto Marinho³.

Na atual sociedade da “mcdonaldização” das relações e das políticas, o projeto instituído é aquele que pretende garantir acesso à educação e aprendizagem de todos, em especial daqueles alunos advindos de camadas e classes sociais menos favorecidas. A forma como este processo se dá, contudo, é criticada por Freitas (2012, *apud* CÓSSIO, 2015), que destaca o processo de aprendizagem norteado pelas avaliações em larga escala.

Essas avaliações são baseadas em dados verificados em populações educacionais diversas da nossa e tais dados são analisados por docentes pouco conhecidos do meio acadêmico – de instituições universitárias privadas, em sua grande maioria. A contradição do acesso democrático aos conteúdos e a uma aprendizagem plena reside no fato de que esses instrumentos avaliativos de largo alcance limitam-se a avaliar escrita, leitura e cálculo, relegando, principalmente aos alunos de origem social menos favorecida, uma educação que se pauta na aprendizagem restrita à leitura, à escrita e ao cálculo matemático, como se depreende da leitura de Cóssio (2015).

E é nesta esteira que devemos pensar como se processam as políticas de formação docente, mediadas pelas discussões políticas no seio do ciclo de influência local formado pelo trinômio Estado-Mercado-Sociedade Civil. Na conclusão de seu trabalho, Cóssio (2015, p. 636-637) ressalta o papel do Banco Mundial para a propagação de políticas educacionais focadas na aprendizagem, o que leva, conseqüentemente, à proposição de uma reforma da política de formação docente que possibilite formar docentes neste novo contexto para lidar com esses novos desafios.



O COLUNI-UFF

O Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF) está localizado na cidade de Niterói, no bairro São Lourenço, junto à Praça da Cantareira, antiga estação das barcas, e ocupa o CIEP estadual que leva o mesmo nome. O COLUNI-UFF surgiu de um movimento interno de alguns docentes da UFF com o objetivo de possibilitar um espaço de educação básica da universidade voltado também para a formação docente inicial dos estudantes das diversas licenciaturas. No ano de 2006, em um convênio firmado com o governo do estado do Rio de Janeiro, o COLUNI inicia seu funcionamento no primeiro ano ainda num regime de compartilhamento da gestão da unidade escolar com a equipe gestora do antigo CIEP estadual Geraldo Aquilles dos Reis. Desde sua gênese e concepção, o COLUNI trabalha sob o regime de horário integral, à verossimilhança do que foram os CIEPs da década de 1980, com oferta de todos os componentes curriculares obrigatórios além das 4 refeições diárias (café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde).

Em 2007, com direção exclusiva da universidade, o colégio inicia suas atividades sob a direção da mesma professora até os dias atuais, porque havia o entendimento à época de que a direção-geral do COLUNI deveria ser realizada pelo coordenador do Fórum de Coordenadores das Licenciaturas da UFF.

O COLUNI iniciou suas atividades com turmas de Ensino Fundamental I, somente. À medida em que as turmas foram acompanhando o fluxo da escolarização, foram sendo construídas as turmas de ensino Fundamental II e Ensino Médio. Contava, até antes de 2014, com apenas 4 docentes do quadro permanente com lotação e exercício naquela unidade acadêmica da UFF. Atualmente, são atendidas por volta de 400 crianças, considerando a Educação Infantil (Creche UFF) até a 3ª série do Ensino Médio, cujo acesso se dá exclusivamente por sorteio público. Após o concurso de 2013, houve uma recomposição do quadro docente da instituição, mas este ainda carece de muitas reposições, principalmente em relação à equipe de apoio e técnico-pedagógica.

Por ocuparmos um prédio antigo e com restrições sobre possíveis adaptações e por se tratar de um

patrimônio arquitetônico protegido, as condições de trabalho no COLUNI-UFF são um desafio para a construção de um projeto pedagógico que prime pelo ensino-aprendizagem de qualidade, que é defendida como processo político através do qual se ofereça ao estudante saberes e conhecimentos científicos e culturais consagrados das diversas áreas do conhecimento, sempre atentando para uma leitura sócio-crítica da conjuntura e realidade que atravessamos.

Uma peculiaridade que apresenta o COLUNI é a gestão da unidade ser realizada por indicação política. Como fruto da greve de 2015, a equipe de docentes concursados assinou uma carta de reivindicações em que se cobrava da atual gestão uma pauta de transformações e reivindicações no COLUNI, dentre as quais destacamos: realização de eleições gerais para os cargos de gestão do COLUNI e a construção do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Interno. Contudo, em meio à crise estrutural do Capital que desembocou na séria crise econômica que hoje estamos enfrentando, o financiamento do COLUNI – e acredito que isso se dê nos demais CAp também – entra em sério risco.

O financiamento do COLUNI

Durante a greve de 2015, também reivindicamos coletivamente a liberação das contas do COLUNI, para entendermos como se processava seu financiamento para garantir o pleno funcionamento. Foram necessárias reuniões com a Administração Central da UFF nas esferas da Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) e da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), à qual o COLUNI se encontra vinculado por força da portaria de sua criação (oficial), de 2009. De acordo com os dados colhidos em 2015 e fornecidos pela ProGrad, que se relacionavam ao exercício de 2014, o COLUNI, que não tem autonomia para gerir seus recursos porque estes ficam concentrados naquela pró-reitoria, em 2014 executou R\$ 1.912.753,62 (um milhão, novecentos e doze mil, setecentos e cinquenta e três reais e sessenta e dois centavos), distribuídos como mostra a tabela 2.

Tais valores, principalmente o dedicado à livre ordenação, não são suficientes para a realização das

Tabela 2 - Recursos empenhados em 2014 na unidade gestora COLUNI-UFF

Fonte do Recurso	Valor Executado
Verba Condicap e de Livre Ordenação	R\$ 256.753,62
Recursos para alimentação (verba PROAES)	R\$ 600.000,00
Remuneração de bolsas (Fundação Euclides da Cunha)	R\$ 1.056.000,00
Total	R\$1.912.753,62

Fonte: Relatórios internos da UFF, SIAFI.

obras estruturais urgentes que o COLUNI precisa para funcionar em condições dignas de trabalho e de ensino-aprendizagem. Iniciada em meados de outubro de 2014 e inaugurada em março de 2016, durante praticamente todo o ano de 2015 foi realizada uma grande obra, que resultou na reforma de banheiros do pátio e do refeitório e cozinha, mediada por atrasos e por termos aditivos que majoraram os custos da reforma.

Em visita à ADUFF em agosto de 2017, o atual reitor da UFF fez um diagnóstico da situação da UFF, reconhecendo as dificuldades para a gestão e o funcionamento pleno da universidade a partir dos sucessivos cortes de financiamento e, ao ser indagado pela diretoria da seção sindical sobre as questões estruturais e políticas do COLUNI, reconheceu as dificuldades pelas quais a unidade de educação básica passa.

As salas de aula precisam de um sistema moderno de climatização, considerando as altas temperaturas verificadas em Niterói, janelas e portas necessitam ser substituídas e as paredes internas e fachada urgem por nova pintura. O piso, em especial o das rampas de acesso aos patamares da escola, não possui lixas antiderrapagem e acessibilidade para as pessoas com deficiência visual. A quadra precisa de reformas em sua estrutura, do piso à cobertura, e o vestiário necessita de obras gerais, pois não existem chuveiros suficientes para os alunos tomarem banho – a jornada diária do COLUNI vai das 7h30 às 17h para alunos do Ensino Médio, das 7h30 às 15h para alunos do Ensino Fundamental II e das 7h30 às 14h30 para alunos do Ensino Fundamental I.

Em visita à ADUFF em agosto de 2017, o atual rei-

tor da UFF fez um diagnóstico da situação da universidade, reconhecendo as dificuldades para a gestão e seu funcionamento pleno a partir dos sucessivos cortes de financiamento e, ao ser indagado pela diretoria da seção sindical sobre as questões estruturais e políticas do COLUNI, reconheceu as dificuldades pelas quais a unidade de educação básica passa. Em matéria publicada no sítio da ADUFF, destaca-se: “O reitor também reconheceu os problemas estruturais do COLUNI e admitiu que o colégio universitário nunca foi realmente incorporado ao orçamento da UFF”⁴. Ou seja, desde a sua incorporação por convênio com o estado do Rio de Janeiro, não se pensou em uma matriz orçamentária exclusiva e independente para o financiamento do colégio universitário.

Sobre a força de trabalho no COLUNI-UFF

Como falado anteriormente, o COLUNI-UFF nasceu de um convênio com o estado do Rio de Janeiro em 2006. Neste convênio, os professores e funcionários técnicos e de apoio lotados na unidade de ensino estadual tiveram a oportunidade de optar por continuar no COLUNI. Desde então, temos 5 docentes e 4 servidores de apoio técnico, que são servidores estaduais e permanecem em exercício do colégio. Em 2014, houve o ingresso por concurso público de 19 professores para atuação nos ensinos Fundamental (I e II) e Médio e cinco professores para a Educação Infantil do COLUNI/Creche UFF. À medida em que houve algumas aposentadorias desde então, houve a entrada de novos professores, perfazendo hoje um total de 33 docentes do quadro permanente, que realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os quadros técnicos e de apoio são ocupados por poucos servidores do quadro permanente (um administrador, três técnicos em assuntos educacionais, duas nutricionistas, uma recreadora, uma assistente em administração e um cozinheiro), dos quais três se aposentaram nos últimos dois anos. Toda a força de trabalho necessária para o pleno funcionamento da parte administrativa e de apoio pedagógico é ocupada em 90% por trabalhadores terceirizados, que neste ano ensaiaram paralisações visando ao pagamento de salários atrasados.

Mesmo com esse quantitativo, ainda há carências estruturais no quadro muito sensíveis, que precisam ser sanadas através do concurso público. Enquanto isso não é possível, a direção lança mão de um “projeto de ensino” financiado pela Fundação Euclides da Cunha, uma dita fundação de apoio à universidade. O projeto intitulado “Projeto Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI/UFF: A Educação Básica e Formação Educativa e Humana de Crianças e Adolescentes” compreende, em suma, a contratação de força de trabalho docente de forma precarizada, com pagamento de bolsas calculadas sobre as horas efetivamente trabalhadas no COLUNI, não havendo direitos trabalhistas básicos, como abono de férias, 13º salário, remuneração pelo repouso semanal e licença médica. Trata-se de uma “terceirização” da atividade-fim (docência), de forma extremamente precária e sem respeitar os princípios da impessoalidade e da contratação no serviço público via concurso público. Este projeto – em sua segunda versão, pois houve um primeiro projeto bianual 2014/2016 – tem orçamento para os próximos 2 anos de R\$ 2.698.888,89. As informações podem ser obtidas no sítio da Fundação Euclides da Cunha⁵.

Algumas considerações

O projeto neoliberal ganhou força com a subida ao poder do plano do PMDB “Ponte para o Futuro”, via desmonte do serviço público através – também e não só dessa forma – da precarização dos serviços públicos de educação. Como solução para o desmonte, potencializado pela Emenda Constitucional 95/2016, surgem propostas de financiamento da universidade

através de outras fontes, como a cobrança de mensalidades e taxas, flexibilização da dedicação exclusiva e “venda” de serviços (cursos pagos e pesquisa financiada pelo Capital para atender aos seus interesses).

Na era da pós-modernidade, da fluidez dos discursos políticos, os deslizamentos de sentidos para questões importantes como “educação” e “qualidade” precisam ser sempre problematizados e, por nós, do campo classista e combativo, disputados. Devemos defender que a questão do financiamento pelo Fundo Público seja revertido exclusivamente para a educação pública, rompendo com o cenário atual de transferências bilionárias de recursos públicos para sustentar o lucro de instituições privadas de ensino e também para a compra de programas de capacitação e de sistemas de aprendizagem de “empresas especializadas” em assuntos educacionais para garantir a qualidade de ensino das redes públicas, sem discussão e construção com os profissionais que atuam no dia a dia das salas de aula.

Devemos defender que a questão do financiamento pelo Fundo Público seja revertido exclusivamente para educação pública, rompendo com o cenário atual de transferências bilionárias de recursos públicos para sustentar lucro de instituições privadas de ensino e também para a compra de programas de capacitação e de sistemas de aprendizagem de “empresas especializadas” em assuntos educacionais para garantir a qualidade de ensino das redes públicas, sem discussão e construção com os profissionais que atuam no dia a dia das salas de aula.

Neste cenário de ataques e desmontes, os colégios universitários e de aplicação parecem ficar numa espécie de limbo, sem entender muito bem como estas instituições se inserem nesse projeto de ataques. A BNCC e a Reforma Curricular do Ensino Médio já apontam os caminhos pelos quais se darão os ataques à autonomia científico-pedagógica dos profissionais docentes e técnicos. Outra questão fundamental se refere ao financiamento dessas instituições, no que diz respeito ao custeio e capital. A luta dos/das docentes desses espaços passa pela organização sindical em defesa dos colégios universitários e da conquista

de sua autonomia financeira para cumprir seu papel institucional e social.

Especificamente no COLUNI-UFF, três lutas fundamentais se colocam: democracia interna, financiamento e concurso público. É importante que haja um amadurecimento dos processos democráticos internos que redundem na realização de eleições para os cargos diretivos, com consulta a toda a comunidade escolar – estudantes, responsáveis e servidores docentes, técnicos e de apoio. Igualmente relevante, é preciso construir internamente nos espaços de discussão garantias para que o COLUNI tenha acesso a recursos para realizar a manutenção dos espaços físicos, de maneira a permitir o desenvolvimento de nosso trabalho pedagógico com condições dignas de trabalho. Também é imprescindível a luta pela realização de concurso público para provimento de cargos docentes e de técnicos-administrativos, para superar o modelo de contratualização de força de trabalho através de expedientes precários e danosos aos trabalhadores e às trabalhadoras. **US**

notas

1. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/prouni-deve-custar-r-127-bilhao-em-2016-maior-valor-desde-sua-criacao.html>.

2. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/mec-preve-investir-r-187-bilhoes-em-contratos-do-fies-em-2016.html>.

3. De acordo com matérias jornalísticas e informações disponíveis no sítio Rio Transparente, a Prefeitura do Rio de Janeiro, durante todo o governo de Eduardo Paes (PMDB), contratou, junto à Fundação Roberto Marinho, a metodologia de aceleração de estudos ao custo de R\$ 115.185.872,10. Disponível em: <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/dados.asp?situacao=Encerrado&favorecido=ROBERTO%20MARINHO&CNPJ=&EXERCICIO=Todos&cmd=contratosFavorecidoResposta1&visao=contratos#Resp>.

4. Em sua ida ao sindicato (destaca-se que foi o reitor quem procurou o sindicato para conversar sobre a situação da universidade), indagado sobre a situação de precariedade da estrutura, Sidney Mello reconheceu a ausência de matriz orçamentária específica para o COLUNI. Fala do reitor extraída de: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/2900-reitor-vai-a-aduff-e-realiza-reuniao-com-diretoria-do-sindicato>.

5. Dados do Projeto Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI/UFF: A Educação Básica e Formação Educativa e Humana de Crianças e Adolescentes disponíveis em: <http://siaf.fundec.org.br/siafweb/hdadoscadastrais.aspx?Js/MFBz2wRlaOjVGm5m1A==>.

ANDES. Cadernos ANDES – n. 2. 4 ed., Brasília, 2013.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2017. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/>>. Acesso em: 3 out. 2017.

CÓSSIO, M. F. Agenda Transnacional e Governança Nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista E-Curriculum (online)**, v. 13, n. 04, p. 616-640 out./dez., São Paulo (2015). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25957/18775>>. Acesso em 27 out. 2017.

DIAS, R. E. Redes políticas de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, p. 33-45, (2008). Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/artigos/n5/numero5-rosanne_evangelista_dias.pdf>. Acesso em 29 out. 2017.

_____. Sentidos Produzidos nas Políticas Curriculares de Formação Docente. **Revista Espaço do Currículo (online)**, v. 8, p. 022-034, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n1.006021/13123>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

LIMA, H. R. O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. **Cadernos da Fucamp**, vol. 8 (9), pp. 49-64, Monte Carmelo (MG), 2009. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2011/07/Ano8-N%23U00c3%23U00bamer0-9.pdf#page=49>>. Acesso em: 3 out. 2017.

REIS, L. F. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015. 246 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Luiz-Fernando-Reis-Versao-Final-27DEZ.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2017.

referências

Ser e não ser: docência precarizada na Educação Básica Federal

Renata L. B. Flores

Professora do CAp da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

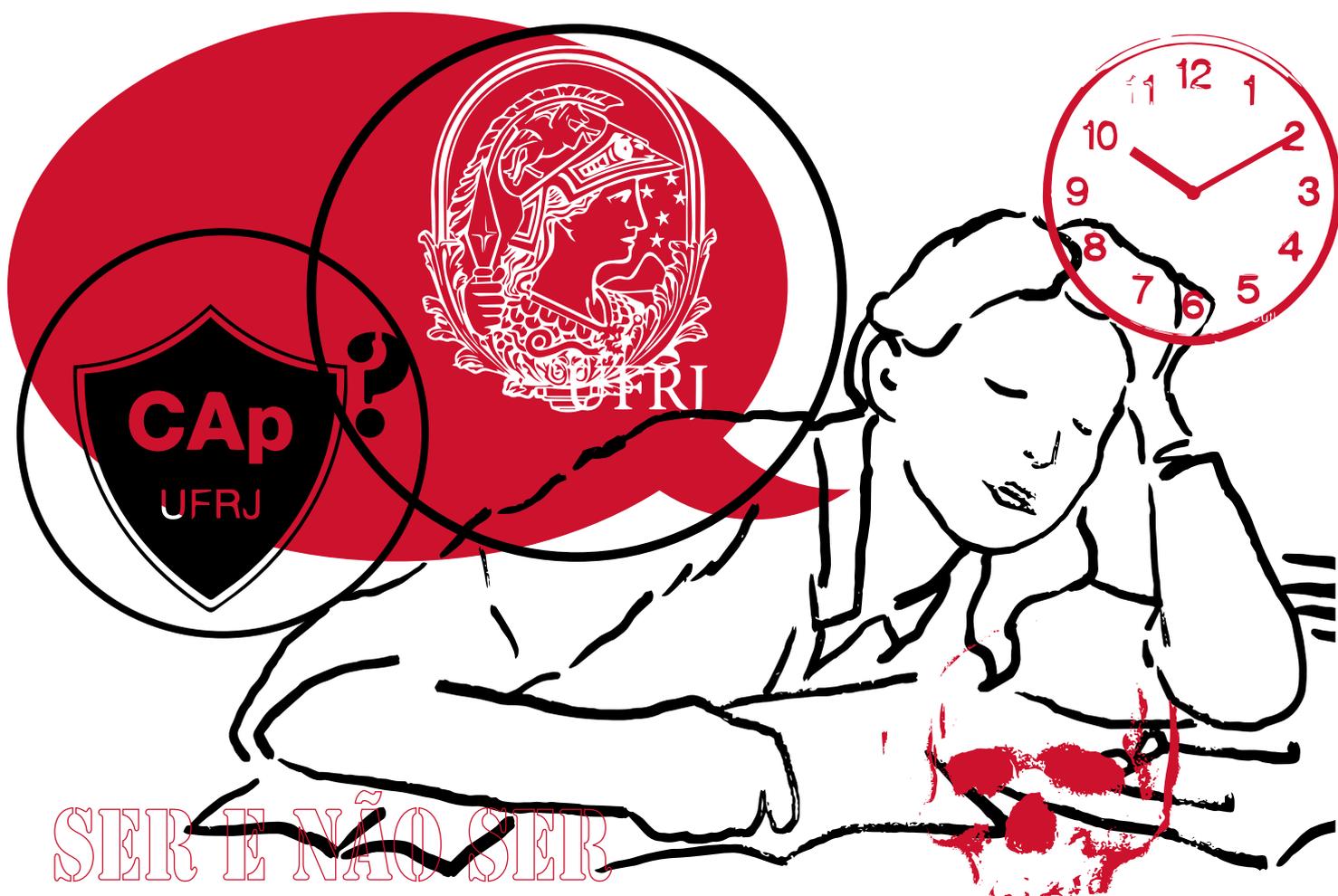
E-mail: renataflores2010@gmail.com

Resumo: Num período de implementação de medidas regressivas em relação às políticas sociais, com certa concentração nas políticas educacionais, tem-se a intenção de discutir contrastes e incongruências que emergem da docência na Educação Básica Federal. Este percurso tem dois objetivos principais. Um é o de contribuir para a percepção da identidade docente que vem sendo forjada nessa esfera. Para tanto, detém-se na análise dos elementos constitutivos das regulações que tratam da atuação docente em instituições federais. O segundo é o de colaborar para desvelar o processo de precarização do trabalho docente nesse mesmo âmbito.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Precarização. Educação Básica Federal. Carreira EBTT.

*Ser ou não ser, eis a questão!
...será mais nobre
Em nosso espírito sofrer pedras e setas
Com que a Fortuna, enfurecida, nos alveja
Ou insurgir-nos contra um mar de provações
E em luta pôr-lhes fim?
(William Shakespeare, Hamlet)*

Considerando medidas implementadas para as instituições de Educação Básica federais e, especificamente, para os Colégios de Aplicação (CAp)¹ das Universidades Federais, a partir da experiência como docente numa destas unidades, intento compartilhar reflexões que venho tecendo acerca dos contrastes e incongruências que emergem do trabalho nessa esfera. Este percurso tem dois objetivos principais. Um é o de contribuir para a percepção da identidade docente que nela vem sendo forjada. Para tanto, detém-



-se na análise dos elementos constitutivos das regulações que tratam da atuação dos professores e das professoras. Isto leva ao segundo objetivo: contribuir para o desvelamento do processo de precarização de seu trabalho no mesmo âmbito.

Usar a célebre frase de Shakespeare, fazendo-lhe pequena alteração na conjunção para intitular este artigo, é marcar a percepção-chave estruturada acerca do contexto que no trabalho se propõe analisar: um *locus* de dualidades. Se no clássico da Literatura, a dualidade é dúvida – isto *OU* aquilo –, no recorte desta reflexão, a dualidade é contraposição. Contraposição que habita a materialidade e que faz com que isto *E* aquilo estejam próximos; tão próximos que se corre o risco de nem se percebê-los como contrapontos.

Sendo docente de um CAp, o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para além do referencial teórico e dos documentos, discorro e reflito a partir da minha experiência. Tal percurso me parece fértil porque, com inspiração na prática de escrita de

Walter Benjamin (1995), compreendo tratar da especificidade de uma vivência singular que, ao mesmo tempo, traz marcas de um período, de um tempo histórico, de uma sociedade. Sobre o autor alemão e seu processo, descreve Gagnebin (1994, p. 87):

[...] como se tivesse descoberto que a sua vida estritamente singular, justamente a vida deste “eu” particular que, numa carta da época a Scholem, ele comparou a uma sequência de derrotas, que esta vida só adquiria sentido no pano de fundo de uma “experiência histórica” mais ampla [...] a densidade de uma memória pessoal e coletiva.

Deste modo, neste artigo mesclo o trato de questões que nascem imersas em minha experiência no CAp/UFRJ, com a possibilidade de estabelecer relações e análises acerca da docência nas demais unidades de Educação Básica da rede federal.

Num tempo que vem se expressando como período de articulação e implementação de medidas

regressivas em relação às políticas sociais, com certa concentração em direção às políticas educacionais, a intenção principal é identificar rebatimentos desse processo no trabalho pedagógico na Educação Básica Federal, nos Colégios de Aplicação sobretudo, dando a ver a precarização que (n)os assola.

1. Ser e não ser

Sou professora do quadro efetivo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2011. Não demorou muito para que esse exercício profissional me suscitasse atenção à contraposição que destaco no título deste artigo: desde cedo estava claro que atuar nesta unidade significava ser da Universidade e, ao mesmo tempo, não ser.

Como trabalhadores do CAP, temos vínculos indubitáveis com a Instituição de nível superior: meu contracheque, por exemplo, mostra isso ao apresentar a UFRJ como unidade pagadora. Mas, simultaneamente, nos diferenciamos de boa parte dos docentes da Instituição. Este mesmo documento, no campo “cargo”, traz a indicação de que sou professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT)² e não do Magistério Superior (MS), como a maioria. Não obstante a luta do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), que tem como histórica bandeira a demanda por Carreira Única, desde 2012 a legislação vigente organiza todo o Magistério Federal numa única regulamentação, mas mantendo diferenciação de carreiras entre os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio e os que lidam com Graduação e Pós. De acordo com a Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012):

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

§1º A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.

§2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica [...].

Como se vê, a regulamentação não diferencia as atividades acadêmicas dos profissionais a que se dirigem; ao contrário, subentende sua equidade demarcando somente a diferença na etapa de formação a que cada um dos grupos se dedica: se ‘escolar’ ou ‘universitária’. Na materialidade, contudo, há questões bem mais amplas e complexas do que uma simples sigla diferenciada num dos campos do holerite mensal. Afinal, se o Art. 2º subentende a atuação de todos e todas em ensino, pesquisa, extensão e gestão, por que a distinção dos parágrafos? Se há a compreensão de que as atividades são as mesmas, a que serve a demarcação da óbvia especificidade?

Não é intenção neste artigo buscar responder pontualmente às questões ora colocadas. Entendo-as como interrogações que nos ajudam a perceber a hipótese do ‘entre-lugar’ em que situo os docentes de Educação Básica federais e é dentro desses limites que as levanto nesse momento. O ponto é que a perspectiva com a qual trabalho é a de que esta indiferenciação diferenciada que caracteriza o texto da lei contribui significativamente para a fragilização da constituição em si de uma identidade própria por parte de tais docentes.

A Educação Básica é majoritariamente oferecida pelas redes Municipais e Estaduais, somando as escolas Federais 0,4% do total de instituições existentes (BRASIL, 2016). A prática docente nesse âmbito, portanto, é apreendida pelo senso comum a partir dessa atuação majoritária. Nesse entendimento, o que se tem espalhada é a ideia de que, grosso modo, professor de escola básica dá aula. E ponto. Distinto do que é previsto para os EBTT, pesquisa e extensão não estão no horizonte da atividade profissional da massa de professores das escolas; pouco além da atuação nas salas de aula é percebido como tarefa inerente à docência nesta etapa, aliás. Podemos concluir, preliminarmente, que existem sentidos hegemonicamente consolidados sobre o fazer docente nas escolas, e esses rebatem diretamente nos profissionais que

atuam nessa etapa na Rede Federal.

Nos CAP, trabalhamos com pesquisa e extensão ademais do ensino e, ainda assim, temos uma carreira distinta da dos demais docentes da instituição. E mesmo entre os CAP a problemática da carga horária de dedicação a essas frentes de atuação se torna uma questão e instaura distinções que contribuem para a estruturação de novas perdas de identidade entre os profissionais. Com muita frequência, o que se percebe é uma atenção quase que exclusiva com a carga horária de ensino, como se, a despeito da Lei, essa fosse a única atividade acadêmica do professor EBTT. O que tenho recolhido da vivência como docente é que há informações que indicam distorções que levam uns a trabalharem por vezes o dobro de horas de ensino de outros, dependendo da Universidade a qual são vinculados.

É fundamental ressaltar a compreensão de que a questão da carreira representa uma espécie de espinha dorsal da docência. A política de carreira é compreendida aqui como princípio estruturante da vida profissional, como elemento que forja a conformação dos trabalhadores. Por isso merece uma abordagem mais inquiridora.

1.1. Do Ser: breve contextualização da política de carreira

Desde as origens da unidade de Educação Básica na UFRJ, a temática da carreira dos docentes que nela atuam se mostra indefinidamente oscilante. Nos 20 primeiros anos de atividades da unidade, os docentes efetivos que atuavam nos cargos de Direção e nas atividades letivas cotidianas eram lotados na Faculdade de Educação. Foi a partir do início da década de 1980 que concursos públicos para o quadro de docentes, do então Magistério de 1º e 2º graus, se iniciaram.

Alguns anos adiante, com a conquista da implantação do Decreto-Lei 94.664, de 23 de julho de 1987 (BRASIL, 1987), que instituiu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), novas dimensões nas tensões entre a Educação Básica e a Superior na universidade se conformaram. Com ele, os professores da Escola Básica em nível Federal adquiriram parâmetros, no plano de sua carreira, “iguais” aos dos docen-

tes das universidades, tais como a Dedicção Exclusiva e o reconhecimento da Titulação para efeito de progressão funcional. Uma nova identificação desses profissionais com o caráter universitário de sua atuação aparentemente se forjava. Na UFRJ, reforçava-se a alocação do Colégio de Aplicação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Mas o “cargo” dos docentes do Colégio seguiu diferenciado daquele dos demais professores.

A lei que vigora desde o final de 2012, 12.772 (BRASIL, 2012) – já citada neste artigo –, não altera o aspecto do exercício em dedicação exclusiva e, como apontei, pela primeira vez reúne num mesmo documento as carreiras do magistério existentes na federação. O que pode parecer um passo a mais em direção à eliminação das distinções, entretanto, não se revela de fato como tal. Percebe-se que a nova regulamentação praticamente não faz mais do que uma mera justaposição das carreiras numa lei única e, ao contrário, traz elementos que instauram novas in-

É fundamental ressaltar a compreensão de que a questão da carreira representa uma espécie de espinha dorsal da docência. A política de carreira é compreendida aqui como princípio estruturante da vida profissional, como elemento que forja a conformação dos trabalhadores. Por isso merece uma abordagem mais inquiridora.

congruências entre elas. No que se refere à titulação, por exemplo, cria para os professores EBTT a possibilidade de acesso ao certificado de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). Vide Art.18:

No caso dos ocupantes de cargos da Carreira de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.

[...]

§2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;

II - certificado de pós-graduação *lato sensu* somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e

III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado (BRASIL, 2012).

Aprofundando a crise de identidade docente, a legislação reforça uma política que, de um lado, assinala o direito a uma isonomia salarial, mas, de outro, aparta o senso de sua função acadêmica.

Como ressaltei, trabalho com a ideia de que o projeto de carreira dos docentes estrutura sua identidade universitária. O que essas incongruências podem revelar, assim, é que a diferenciação de carreiras traz consigo projetos de educação, entendimentos de organizações educacionais, com funções diferenciadas. Tal impressão se reforça quando constato que, precedendo a criação da carreira (EBTT) para a qual os docentes de CAP seriam remanejados, a legislação instaurou uma “nova” Rede Federal, o que se pode inferir da leitura da Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008):

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012);

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

A nova rede tem sua função claramente definida pela lei: a educação profissional.

Fica explícito no fragmento que os Colégios de Aplicação não são citados, o que me leva a presumir que podem ter sido considerados unidades universitárias e, portanto, com autonomia institucional. De todo modo, não há como passar despercebido que seus docentes foram incorporados à carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, exatamente a que congrega os professores dessa nova rede. Ou seja, os docentes dos CAP ora são parte da universidade, ora não; ora se equiparam aos EBTTs, ora se diferenciam destes!

Os documentos oficiais, como se constata, contribuem para que a identidade dos professores de Educação Básica da Rede Federal siga bastante difusa.

2. E – o entre como perversa lacuna

É impossível deixar de destacar que este artigo se inscreve num período em que diferentes ações governamentais são dirigidas para as unidades de Educação Básica em todas as esferas administrativas. Há uns anos, especialmente as vinculadas às universidades, têm sido alvo de investidas frontais à sua existência e atuação. Em 2013, os diretores de Colégios de Aplicação receberam Ofício do Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 2013) com o seguinte conteúdo:

Desse modo, o Ministério da Educação entende que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil onde o câmpus [sic] da universidade estiver localizado, sendo possível que a universidade encontre soluções conjuntas para a construção de unidades por parte do município que atendam também ao público da universidade.

A municipalização das unidades tem sido acenada pelo MEC como uma espécie de fantasma que ronda nossas perspectivas de futuro. Ora de modo mais literal e documentado, ora de modo sutil e anunciado – para não dizer ameaçador –, como foi vivido entre 2011 e 2012, quando circulou notícia – dada em reunião para Diretores de Colégios de Aplicação – de uma minuta de Portaria do Ministério que instituiria uma “regulamentação” específica para os Colégios de Aplicação.

As unidades e seus docentes têm buscado se articular e vêm lutando contra este tipo de investida, sendo fato que a desvinculação organizacional das universidades não se efetivou em nenhum dos níveis de atendimento da Educação Básica. Contudo, é preciso refletir acerca das entrelinhas contidas nessas ações. Quando se cogita a “regulamentação” dos Colégios de Aplicação não se estaria ferindo à autonomia universitária? Os CAP não são, afinal, legítimas unidades das Universidades Federais?

Observando a estrutura organizacional do Ministério, não vemos os Colégios de Aplicação apartados das universidades, mas em diferentes ações governamentais há a noção de fundo de uma dicotomização. Ao mesmo tempo se nota, nas diretrizes planejadas e implementadas nas IFEs, instituições nas quais a formação profissional constitui a essência do trabalho docente, que não são detectadas políticas que contemplem as particularidades universitárias dos CAP. Deste descompasso, uma latente questão sobre a natureza dos Colégios de Aplicação se instaura: são eles unidades de (e para a) formação docente ou escola de Ensino Básico, ‘municipalizável’?

A perversidade deste ‘entre-lugar’, de certo modo, gera um isolamento dos CAP e de seus profissionais, os docentes em especial. Isto porque, na materialidade, com muita frequência não somos vistos como

professores universitários pelos colegas da UFRJ, assim como não é com compatibilidade que percebem nosso trabalho os demais colegas EBTT de outras instituições. Para os primeiros, damos aulas para crianças. Para os colegas de carreira, somos muitas vezes os privilegiados que têm as atividades de pesquisa e extensão contempladas em nossa organização de trabalho, o que significa menor carga horária de sala de aula. Em relação aos demais professores de Educação Básica então, que em grande monta não têm sequer o planejamento e a avaliação reconhecidos como atividades inerentes ao seu trabalho cotidiano, a dificuldade de identificação é ainda maior.

3. Por entre pedras e setas: a precarização da docência na Educação Básica Federal

A questão da precarização do trabalho vem sendo debatida na atualidade como um processo mundializado e marcado, segundo alguns autores, pela alta taxa de desemprego e pelas múltiplas estratégias de flexibilização, seja diretamente da tarefa específica, seja da legislação que regula a atividade laboral nos mais distintos campos.

Caracterizando o novo padrão de acumulação



capitalista, pautado na internacionalização da economia, Küenzer (2016) indica que esse novo regime “[...] tem na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo (Harvey, 1992) uma de suas mais importantes expressões [...]” (p. 40). Mészáros (2006, p. 27) entende que a flexibilização é “[...] uma maneira de dourar a pílula [...]”, dado que:

Atualmente nenhum setor do trabalho está imune à miséria desumana do desemprego e do “trabalho temporário” (*casualisation*). Na verdade, o “trabalho temporário” é chamado, em algumas línguas, de “precarização”, apesar de, na maioria dos casos, seu significado ser tendenciosamente deturpado como “emprego flexível” (p. 27).

O autor ajuda na compreensão do eufemismo utilizado com a terminologia do trabalho flexível e simultaneamente ressalta a expressão dessa modalidade de exploração nos mais diversos campos.

É notório o crescimento dos contratos temporários de docentes nas redes oficiais Brasil afora, sendo constatável que em algumas unidades da federação ultrapassam, inclusive, o total de efetivos em exercício. Gomes (2017, p. 64) salienta que:

Com base no Censo Escolar 2015, Alagoas é o estado que possui a maior percentagem de professores temporários no país. Denominados como professor-monitor ou monitor, os professores contratados por tempo determinado pela rede estadual de Alagoas atualmente superaram a quantidade de professores efetivos, se tornando majoritários na categoria docente alagoana.

No CAP/UFRJ, a existência de professores substitutos é constante e, no ano de 2010, eles representavam cerca de 60% do corpo docente. É indubitável que a precarização do trabalho via contratos temporários assola o universo docente da Educação Básica, inclusive o da Rede Federal.

A precarização materializada nas contratações temporárias, tendo em vista o quadro das Universidades Federais, é de certo modo decorrência de um percurso degenerativo que, em cerca de 10 anos, tem no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) uma

figura relevante. Filio-me aos que compreendem o Reuni como política que de fato agiu no aumento de número de matrículas, mas sem a correspondente ampliação de recursos, sem o acompanhamento de investimentos à altura do que se implementava, como assinalam Santana e Druck (2015, p. 52):

As universidades brasileiras estão enfrentando uma grave crise, que parece deixá-las à beira de um colapso. Após a implementação do programa Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), em 2008, o qual ampliou o número de vagas, cursos e instalações físicas sem o correspondente aumento do número de concursos para docentes e servidores técnicos administrativos, criou-se uma situação distorcida e com graves consequências para o conjunto da comunidade universitária.

A deficiência que os autores assinalam ter ocorrido em relação aos concursos públicos para o provimento de quadros pode ser constatada no que tange ao aporte de recursos para manutenção e mesmo para a realização da expansão física anunciada, o que se agudizou pela conjuntura de “crise”.

[...] na “Pátria Educadora”. O corte de verbas para a educação como parte do ajuste fiscal efetivado pelo governo reduziu drasticamente as verbas para custeio e congelou os recursos para investimentos [...] (SANTANA e DRUCK, 2015, p. 52).

Fundamental ressaltar, ainda, como um breve parêntese, que essa conjuntura que tem arrojado crescentemente investimento e custeio das universidades públicas vem, paralelamente, lastreando a educação superior privada no país. De modo preciso, Leher (2015, p. 34) sintetiza:

A expansão privada-mercantil somente foi possível em virtude da “mão visível do Estado”, que flexibilizou a legislação em prol do setor privado, ampliou o mercado de consumidores por meio de um exame nacionalizado e de menor complexidade em termos de conhecimentos científicos (Enem), concedeu incentivos tributários aos grupos mercantis (Prouni) e expandiu os subsídios públicos para o financiamento estudantil (Fies).

É mais que possível, portanto, ter clareza de que a

educação e seus postos de trabalho estão inevitavelmente imersos nesse processo e vivendo seus desdobramentos em seu cotidiano. Seguindo a mesma direção e se articulando a esse contexto geral, está um percurso um tanto mais sutil, mas de grande relevância: o da expropriação do saber docente. Tal percurso tem seus traços expressos na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o vigente Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), como apontam Piccinini *et al.* (2014, p. 1595): “[...] o desenvolvimento de atividades/tarefas no lugar onde antes havia trabalho docente constitui o que Küenzer (1999) denomina de professor ‘tarefeiro’ [...]”. A síntese apresentada é a de que:

A experiência do PNE evidencia, *mais uma vez* na história da educação brasileira, que o trabalho do professor tem sido modificado em sua essência, isto é, intelectualmente esvaziado e transformado em exercício de tarefas predeterminadas (PICCININI *et al.*, 2014, p. 1598, grifos meus).

Trata-se de um processo que não se inaugura com essa Lei. Conforme Evangelista e Shiroma (2007) apontavam acerca das reformas da década de 1990, ele se insere na dinâmica preconizada por Organizações Multilaterais e se dirige ao gerenciamento do que se compreende como elemento até então constitutivo da ação docente.

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, *locus* de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 537).

E é no núcleo desse movimento de desintelectualização do docente que se descortina um viés de homogeneização dessa atividade profissional. Interessante ressaltar a ocorrência dessa homogeneização em relação aos professores e às professoras da Educação Básica federal, problematizando a perversidade com que ela se estrutura.

3.1. A identidade na precariedade

O esforço de caracterização e análise feito apresenta algumas das ‘pedras e setas’ por entre as quais os docentes de Ensino Básico federal circulam. Trilhando esse caminho, encontro um viés identitário para os EBTT: a precariedade. O âmbito em que há o compartilhamento de características preponderantemente comuns entre nós, de diferentes instituições federais, em que não há ressalvas, é o da precarização, o do esvaziamento do caráter intelectual de nossa atividade profissional. É na contratação temporária, no sobretrabalho e, sobretudo, na forte investida contra nossos saberes que não nos diferenciamos por sermos docentes do CAP ou de qualquer outra unidade federal de Ensino Básico. Tais ataques se materializam na ampliação do pragmatismo que gera a deturpação do arcabouço da atividade docente. Ao invés de priorizar atividades que dependem diretamente da função intelectual deste trabalhador, tais como a seleção dos conteúdos e dos objetivos ou o planejamento de suas aulas, crescentemente investe-se na sua capacidade de lidar com uma ou outra técnica, em sua destreza na aplicação de propostas externamente produzidas. Para Freitas (2014, p. 34), “[...] a natureza do trabalho docente é transformada, pois suas atividades incluem cada vez menos processos de natureza intelectual e cada vez mais atividades mecânicas”.

A reificação da prática, do cotidiano das salas de aula, vem atravessando as relações com a docência, se impondo na formação e, assim, tem agido na direção da gradativa atrofia da potência intelectual da atividade profissional, reduzindo o professor ao aplicador, ao simples cumpridor de metas, ao “tarefeiro” (KÜENZER, 1999). Moraes (2009, p. 593) corrobora com este diagnóstico fazendo imprescindível ressalva ao ponderar que

Está fora de questão qualquer proposta de desqualificar a experiência dos docentes em sala de aula, o desenvolvimento de seu saber tácito, o aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. É inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico. [...] Trata-se, apenas, de sublinhar a radical insuficiência desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo.

Por mais que, com Moraes, se compreenda que a experiência prática não é elemento a ser subjugado, nem na formação nem no trabalho docente, se faz necessário aguçar a percepção de que o oposto disso também não é em nada indicado. Prestar atenção ao fato de que nossa identidade de professores do Ensino Básico está crescentemente conformada pelo pragmatismo a que tem sido reduzida nossa atividade é uma questão inadiável. Mas não é só isso. Devemos nos mobilizar ainda mais: é imprescindível que consigamos identificar o papel que nós – os docentes da Educação Básica de carreira federal – temos sido convidados a desempenhar e o quanto a ele anuímos.

Eis, então, o aspecto que identifico como o mais perverso na precarização do trabalho docente em andamento: estamos sendo instados a lançar pedras e setas; a alvejar-nos! E temos assumido esses postos.

Prestar atenção ao fato de que nossa identidade de professores do Ensino Básico está crescentemente conformada pelo pragmatismo a que tem sido reduzida nossa atividade é uma questão inadiável. Mas não é só isso. Devemos nos mobilizar ainda mais: é imprescindível que consigamos identificar o papel que nós – os docentes da Educação Básica de carreira federal – temos sido convidados a desempenhar e o quanto a ele anuímos. Eis, então, o aspecto que identifico como o mais perverso na precarização do trabalho docente em andamento: estamos sendo instados a lançar pedras e setas; a alvejar-nos! E temos assumido esses postos.

3.2. Precarizados e sujeitos da precarização

Ademais às estratégias para a desintelectualização do trabalho docente e sobre as quais tratei *en passant* neste artigo, mais recentemente tem me chamado a atenção um movimento que reparo como instaurador de relevante nuance nesse processo: a elaboração de investidas que contam com a adesão e, mais, com a participação dos professores, em especial os da carreira EBTT. Souza (2006, p. 477) indica que

[o Estado brasileiro] vem utilizando mecanismos renovados de obtenção do

consentimento ativo dos trabalhadores e demais setores organizados da sociedade civil, abdicando da utilização frequente de seu poder coercitivo, [...] o que não significa, necessariamente, uma forma democrática de ação governamental.

Não é novidade a crescente quantidade de medidas elaboradas com vistas à conquista do consentimento ativo dos trabalhadores, como Souza indica ao tratar da política desde o governo FHC. Avaliando ser importante a tarefa de identificar e explorar esses renovados mecanismos ao longo do tempo, destaco alguns exemplos que me parecem concretizar este intento junto aos docentes da Educação Básica.

O Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), sancionado com a Lei 12.772/12 (BRASIL, 2012), é um significativo representante deste movimento. Tendo sido apresentado como componente de uma regulamentação de carreira que viria a responder às demandas apresentadas pelo movimento docente federal durante a grande greve que ocorreu naquele ano, o RSC foi propalado como conquista dos professores EBTT. A greve de 2012 teve sua pauta fortemente vinculada aos processos de precarização do trabalho docente, sendo as principais bandeiras da luta a reestruturação da carreira e a melhoria das condições de trabalho. Com os salários cabalmente num processo de achatamento, a possibilidade de percepção quase imediata de Retribuição por Titulação – mediante a análise de um relatório –, o que objetivamente representa aumento do salário recebido, arrebanhou muitos professores. Por mais que o ANDES-SN tenha apresentado posição contrária ao texto da Lei, não tendo assinado o acordo que culminou com sua publicação, pontuando contrariedades em relação à proposta do RSC como fora apresentado, um número expressivo de docentes EBTT, como que seduzido pelo canto da sereia (MONTAÑO, 2014), encampou a proposta, difundindo-a e desejando-a.

Cooptados e ativos, muitos docentes aplaudiram a regulamentação de um cavalo de Troia, como Montaña (2014, p. 44) descreve: “[...] verdadeiras armadilhas que visam gerar confiança, quebrando as resistências de muitos [...]”. O presente de grego, alertávamos os que analisávamos o projeto pelo ANDES-SN, representava, ao revés do que na super-

ficie propagandeava, rebaixamento financeiro, ratificação de diferenciação da docência na Educação Básica em relação ao Magistério Superior e ataque direto às oportunidades de formação dos docentes EBTT; enfim, aprofundamento da precarização do trabalho na Educação Básica.

Quatro anos após a publicação da Lei, em 11 de maio de 2016, é a vez da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, lançar a Portaria nº 17, que tem por finalidade “Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2016). Suas regulamentações materializam as ameaças que antevíamos no RSC, tais como a fixação da carga de ensino acima dos parâmetros estabelecidos para os demais docentes federais e expressamente colocada como prioritária em relação às atividades de pesquisa e extensão, além de vinculada à Relação Aluno-Professor (RAP)³ – índice heterônomo, de perspectiva gerencialista, que estipula um coeficiente não pautado pelo debate pedagógico. Regras que, acredito, evidenciaram o caráter precarizante da medida, mas que é coroado no Art. 15, que expõe a talvez mais óbvia investida que se avizinhava com a criação do Reconhecimento:

A instituição poderá prever *limites diferenciados de carga horária para docentes em processo de capacitação* ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo (BRASIL, 2016, grifos meus).

Como se vê, o direito ao afastamento para capacitação em cursos de Mestrado ou Doutorado, como então existia, está reduzido à possibilidade de previsão de “limites diferenciados de carga horária”. Seta certa no coração de uma das maiores fontes de desenvolvimento intelectual: a capacitação *stricto sensu*. Seta desferida por muitas mãos, inclusive a de colegas professores EBTT.

Acompanhando a multiplicação de propostas para a área da Educação nas quais a formação de professores – inicial ou continuada – é meta, cabe ressaltar que frequentemente estas guardam relevantes similaridades entre si: o formato em geral é o de proje-

to gestado nos gabinetes e secretarias, a cuja equipe de execução se adere por meio de iniciativa pessoal; o conteúdo é preponderantemente pragmático; e soma-se a isto o fato de que tem demandado algum ‘protagonismo’ das IFEs em sua implementação. Um exemplo desse movimento me parece ser o Programa de Residência Docente (PRD), que, em linhas gerais, é um “projeto-piloto de indução profissional” (BRASIL. CAPES/UNESCO, 2013) fomentado pela CAPES, que objetiva:

[...] aprimorar a formação do professor da Educação Básica recém-formado, oferecendo formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, ampliando a formação recebida nas Instituições de Ensino Superior de origem pela imersão em contexto escolar de reconhecida excelência e, desta forma, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica (BRASIL. CAPES/UNESCO, 2013, p. 2).

Acompanhando a multiplicação de propostas para a área da Educação nas quais a formação de professores – inicial ou continuada – é meta, cabe ressaltar que frequentemente estas guardam relevantes similaridades entre si: o formato em geral é o de projeto gestado nos gabinetes e secretarias, a cuja equipe de execução se adere por meio de iniciativa pessoal; o conteúdo é preponderantemente pragmático; e soma-se a isto o fato de que tem demandado algum ‘protagonismo’ das IFEs em sua implementação.

Consiste basicamente em angariar espaços de Educação Básica de “reconhecida excelência” para organizarem seus próprios projetos, orientando-se pela regulamentação geral do Programa. Os programas, cada qual com suas especificidades, selecionam e recebem professores da Educação Básica formados há pouco tempo e concursados, atuantes nas redes oficiais. Esses docentes-residentes, durante o período previsto pelo programa, frequentam regularmente a escola que sedia e organiza o mesmo, tendo um professor local como referência, como orientador.

Acompanhar o cotidiano deste professor orientador é a principal atividade do docente-residente no programa: assistir suas aulas, receber sua orientação ‘experiente’. Vale assinalar que, durante a sua estada no programa, os professores-residentes recebem bolsa e concluem seu ciclo, em geral de um ano letivo, com uma certificação de pós-graduação *lato sensu*. O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, organizaram suas propostas e as têm ativas em 2017.

Parece-me que há uma significativa ‘inovação’ expressa no PRD: o exclusivo e aparente protagonismo de docentes da Escola Básica no processo de formação de seus pares. No caso da Residência Docente, a Escola Básica é indicada como espaço formador de professores, com seus docentes atuando diretamente, sem intermediários do Ensino Superior. Mais um sedutor canto de sereia! Eficiente cantilena que envolve a ponto de nublar a percepção de que se estrutura um projeto no qual professores da Educação Básica protagonizam o rebaixamento teórico de uma formação *lato sensu* para seus próprios pares.

Parece-me que há uma significativa ‘inovação’ expressa no PRD: o exclusivo e aparente protagonismo de docentes da Escola Básica no processo de formação de seus pares. No caso da Residência Docente, a Escola Básica é indicada como espaço formador de professores, com seus docentes atuando diretamente, sem intermediários do Ensino Superior. Mais um sedutor canto de sereia! Eficiente cantilena que envolve a ponto de nublar a percepção de que se estrutura um projeto no qual professores da Educação Básica protagonizam o rebaixamento teórico de uma formação *lato sensu* para seus próprios pares.

Uma síntese que se pode depreender desses exemplos é a certeza de que o consentimento ativo dos trabalhadores da Educação, dos docentes em especial, vem sendo conquistado a ponto de acompanharmos um processo de autodesintelectualização dos professores da Educação Básica. A questão passa a ser então: como contribuir para a reversão esse quadro?

4. Insurreição como caminho

Tendo em vista a significativa precarização, somos todos presas fáceis, ávidos por saídas que nos salvem ou que ao menos aliviem nossa ‘dor’. Melhor ainda se a aparência for a de que nós é que somos os salvadores. Nesse quadro, as armas que usam contra os trabalhadores não são mais as mesmas. Como Montaña (2014, p. 44) lembra: “O que os gregos não conseguiram em nove anos de guerra, com todo o seu arsenal militar, eles realizaram mediante o *engano* e a *persuasão*. Eis a artimanha do ‘Cavalo de Troia’”. Por mais que os acontecimentos recentes, nesse período em que está no poder o ilegítimo peemedebista Michel Temer, venham reavivando recursos mais impositivos, a preponderância é das estratégias que atuam para a captação do consentimento ativo dos brasileiros e das brasileiras. O aprofundamento da expropriação da classe trabalhadora tem sido cuidadosamente forjado de modo a mascarar-se. No campo da Educação, os requintes da crueldade chegaram ao ponto de seduzir os alvejados a atuarem como algozes, mesmo que indiretamente, de si mesmos. Para combater esse processo, nossos pés devem permanecer fincados na materialidade da vida para que sejamos capazes de identificar suas determinações e fazer a crítica. Marx (s.d., s.p.) alertou:

A crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias, não para que o homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação, mas para que se liberte das cadeias e apanhe a flor viva (MARX, s.d., s.p.).

Compreendo como tarefa político-acadêmica contribuir com a “arma da crítica” no enfrentamento dos ecos sedutores dos cantos de sereias que vêm atraindo colegas EBTT a “[...] aderirem às alternativas de mudanças subjetivas e/ou singulares, [qu]e constituem ‘cavalos de Troia’” (MONTAÑA, 2014, p. 44). *Insurgir-nos contra um mar de provações/E em luta pôr-lhes fim* é o caminho a seguir. E a luta tem boa parte de sua composição na crítica. Façamo-la. **US**

notas

1. Nem todas as unidades de Educação Básica vinculadas a Universidades Federais são nomeadas de Colégio de Aplicação. Na UFMG, por exemplo, há o Centro Pedagógico. Contudo, essa é a denominação da unidade em que trabalho e da maioria das demais, sendo por esse motivo a escolha de utilizá-la representando todas.

2. É importante que se destaque que, até onde consegui apurar (tendo em vista a escassez de informações sistematizadas), uma única unidade de Educação Básica de Universidade Federal tem seus docentes vinculados à Carreira do Magistério Superior: trata-se do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG).

3. O conceito de “aluno-equivalente”, previsto na Lei de criação dos Institutos Federais, foi elaborado pelo MEC para “aperfeiçoar a atuação dos IF” (BRASIL, MEC, 2015). Mais informações sobre em: http://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=806:mec-define-conceito-de-aluno-equivalente-para-os-institutos-federais&catid=193&Itemid=220.

- ANDES-SN. Greve de 2012 dos docentes federais passa a ser a mais longa da história do setor [online]. 06 set. 2012. Disponível em <<http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5576>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II: rua de mão única**. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 73-145.
- BRASIL. Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm>. Acesso em: 05 set. 2017.
- _____. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 01 set. 2017.
- _____. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm>. Acesso em: 01 set. 2017.
- BRASIL. CAPES/UNESCO. **Edital CAPES/UNESCO Nº 13/2013**: Termo de Referência para contratação de consultoria na modalidade produto. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-Unesco-13-2013.doc>. Acesso em: 18 set. 2017.
- _____. MEC. **Ofício Nº 20, SESu/SEB/MEC**. Atendimento em creches e pré-escolas pelas Universidades, 30 jul. 13. Mimeo.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016**. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_Extensao/portaria-17-setec_mec-atividades-docentes.pdf>. Acesso em: 08 set. 2017.
- _____. INEP. **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.
- _____. MEC. **MEC define conceito de aluno equivalente para os Institutos Federais**. 11 SET. 2015. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=806:mec-define-conceito-de-aluno-equivalente-para-os-institutos-federais&catid=193&Itemid=220>. Acesso em: 09 set. 2017.
- EVANGELISTA, O., SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa** [online]. São Paulo: USP, 2007, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- FREITAS, C. C. R. de. **Trabalho docente e a expropriação do conhecimento do professor**: Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014. 2014, 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

referências

- GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. Campinas: Perspectiva, 1994, 128p.
- GOMES, Thayse A. M. de M. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. 2017, 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- KÜENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 20, n. 68, dez. 1999, p. 163-183.
- _____. A Formação dos trabalhadores no Espaço de Trabalho. **Revista Trabalho Necessário** [online]. Niterói: UFF, 2016, ano 14, n. 25, p. 37-52. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/ARTIGO_3.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.
- LEHER, R. Crise universitária, crise do capital. **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**. São Paulo, Boitempo Editorial, n. 25, p. 27-35, outubro 2015.
- MARX, K. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/critica/introducao.htm>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- MÉSZÁROS, I. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 27-44.
- MONTAÑO, C. A constituição da ideologia e dos projetos do “Terceiro Setor”. In: MONTAÑO, C. (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 19-48.
- MORAES, M. C. M. de; SOARES, K. C. D.. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**. Porto Alegre: ano XXVIII, n. 2 (56), p. 265-281, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/417/314>>. Acesso em: 09 set. 2017.
- _____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 30, n. 107, p. 585-607, mai/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- PICCININI, C. et al. PNE e Trabalho Docente: formação, forma(ta)ção e (con)formação. In: XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de dezembro do HISTEDBR-MA: a crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. Caxias (MA), 2014. **Anais** [online]. Caxias: UEM, 2014, p. 1585-1600. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/8/artigo_eixo8_273_1410894291.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.
- SANTANA, M. A.; DRUCK, M. da G. Terceirização e degradação do trabalho nas universidades brasileiras. **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**. São Paulo, Boitempo Editorial, n. 25, p. 52-57, outubro 2015.
- SOUZA, J. dos S. Os descaminhos das políticas de formação/qualificação profissional: a ação dos sindicatos no Brasil recente. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 475-497.

referências



A força feminina do Norte e Nordeste na luta contra os ataques à educação pública

As professoras Raquel Dias e Jennifer Santos receberam a equipe da US no 3º Congresso da CSP-CONLUTAS, em Sumaré-SP, ocorrido no período de 12 a 15 de outubro de 2017, para entrevista acerca do desmonte da educação pública e os ataques às universidades públicas e aos colégios de aplicação



Entrevista – Raquel Dias

Raquel Dias, professora pedagoga da Universidade Estadual do Ceará e primeira tesoureira da Regional Nordeste I do ANDES-SN

Raquel Dias: Nós avaliamos que o *impeachment* da Dilma, implementado em 2016, tinha um claro objetivo de aprofundar e de dar rapidez às medidas do pacote de ajuste fiscal, que já estavam sendo aplicadas pelo governo Dilma e que seriam desenvolvidas e continuadas pelo governo Temer. Após o *impeachment*, houve uma inflexão na luta de classes, inaugurando uma nova etapa dessas lutas, com o caráter mais defensivo.

A classe trabalhadora se organizou, lutou e setores importantes da classe fizeram greve, mobilizações, várias manifestações na capital brasileira (como o Ocupa Brasília); realizamos a greve geral do dia 28 de abril; fizemos grandes manifestações, mas, todas essas lutas, por mais importantes que tenham sido, foram lutas com caráter defensivo, ou seja, que tinham o objetivo de defender direitos já conquistados.

Dentre as medidas de retirada de direitos, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95,

“ O próprio Plano Nacional de Educação, que previu a aplicação de 10% do PIB, parte do princípio de que o que era aplicado até então (ou seja, 5%) não é suficiente para responder às necessidades mais imediatas da educação pública, de uma maneira geral. Então, congelar, em uma situação como esta, é muito grave.

que tem como finalidade congelar por 20 anos gastos com os serviços públicos e, de uma maneira geral, com as políticas sociais.

Acontece que esse congelamento de gastos se dá num contexto em que os investimentos em serviços públicos, em comparação aos que eram destinados à dívida pública, já eram algo irrisório, ou seja, não eram suficientes.

O próprio Plano Nacional de Educação, que previu a aplicação de 10% do PIB, parte do princípio de que o que era aplicado até então (ou seja, 5%) não é suficiente para responder às necessidades mais ime-

diatas da educação pública, de uma maneira geral. Então, congelar, em uma situação como esta, é muito grave.

As universidades em geral e as estaduais já começam a sentir os efeitos desse congelamento e de outras medidas de ajuste fiscal que visam diminuir a intervenção do Estado nas políticas sociais. Vários governos estaduais se anteciparam a esse pacote de ajuste fiscal, ou seja, seguiram a mesma linha do congelamento dos gastos. Anteciparam-se porque essa medida foi aprovada, mas passa a valer para a educação a partir de 2018.

Alguns estados seguiram essa mesma linha e, no caso do estado do Ceará, o governo Camilo Santana, que é do Partido dos Trabalhadores, votou, no final de 2016, um pacote semelhante que congela por 10 anos os gastos com as políticas sociais, incluindo a educação básica e a saúde, mas mantendo o congelamento para a ciência e tecnologia. São atingidas as três universidades estaduais do Ceará: a URCA (Universidade Regional do Cariri), a UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú) e a UECE (Universidade Estadual do Ceará).

Além disso, o governo também se antecipou com relação à reforma da previdência: aprovou no final de 2016 o aumento da alíquota da previdência (INSS) para os servidores públicos, passando de 11% para 14%, com impacto já em 2017.

Temos assistido nas universidades estaduais um processo de desmonte dessas universidades, a partir do corte de verbas de custeio, que inviabiliza o funcionamento interno. Sintetizando: nós temos um corte das verbas de custeio da universidade, temos um processo de retenção nos processos de promoção e progressão, afastamento para formação e qualificação e, em alguns casos, temos dificuldade ou demora na convocação de professores concursados, num quadro de precarização.

A universidade, nessa conjuntura defensiva, de destruição de direitos, de retirada de direitos, aprofunda o seu processo de precarização, tanto da estrutura física, no ponto de vista do financiamento, como das condições de trabalho dos professores e dos técnico-administrativos.

US: Efetivamente, quais foram os enfrentamentos em relação a essa agenda governamental?

RD: Primeiro: essa agenda do governo é nacional, mas tem desdobramento nas instâncias estaduais e municipais, ou seja, aquelas medidas que o governo aplica para as universidades federais têm desdobramentos nas estaduais e municipais também. Por isso, o enfrentamento a esse processo mais localizado nas universidades estaduais precisa levar em conta que essa agenda é nacional. Portanto, é muito importante tentarmos combinar as lutas nacionais com as lutas locais, a partir de pautas locais.

Em âmbito nacional, o ANDES-SN foi um dos protagonistas nas lutas que foram encampadas, tanto no final de 2016 contra a Emenda Constitucional, contra a PEC 241 (depois PEC 55, que se transformou na emenda 95), como também no processo de luta contra a lei das terceirizações e a aprovação da reforma do ensino médio, especificamente no âmbito da educação básica.

No ano de 2017, o ANDES-SN também foi o protagonista nas grandes manifestações do mês de março, em especial no Ocupa Brasília e na greve geral do dia 28.

As seções sindicais, no âmbito das universidades estaduais e, no caso específico, as nossas seções sindicais do Estado do Ceará (a SINDUECE, SINDURCA e SINDIUVA, por um lado, se incorporaram a essa pauta nacional, fazendo a convocação da sua base para aderir a essas manifestações mais abrangentes, mas, por outro, também sentem a necessidade de responder às demandas internas da universidade.

US: E o que é que temos feito de forma mais imediata?

RD: Primeiro: é muito importante fazermos um diálogo mais profícuo com a base, através das assembleias, e realizar palestras e seminários. Isso é o que temos feito no âmbito da universidade. Essas atividades são fundamentais para instrumentalizar a luta política que estaremos fazendo nesse período e no posterior.

Então, achamos que temos que realizar essas atividades, mas, ao mesmo tempo, fazermos o enfrentamento com as reitorias das universidades, que representam os interesses dos governos, dos estados,

no âmbito da universidade: cobrar abertura de caixa e transparência na utilização dos recursos que chegam à universidade, para que possamos, inclusive, ter uma noção mais real do quanto de corte está havendo e para que as reitorias possam ter posições mais firmes frente aos governos estaduais em defesa da universidade pública.

Um enfrentamento com o governo local é necessário, como nós fizemos a partir do fórum estadual das entidades do serviço público – e que a SINDUECE, SINDUCA e SINDIUVA participam – e nas diversas frentes que temos constituído no Estado: frente em defesa do serviço público, frente estadual de escola sem mordada, ou seja, todas essas iniciativas que têm como caráter, em última instância, defender a universidade pública.

Então, vamos do âmbito mais local, da identificação de quais são os pré-lances reais da universidade, que impactam diretamente no trabalho docente daquela instituição, fazendo as exigências às reitorias, para o âmbito estadual para fazer a cobrança aos go-

“ Em âmbito nacional, o ANDES-SN foi um dos protagonistas nas lutas que foram encampadas, tanto no final de 2016 contra a Emenda constitucional, contra a PEC 241 (depois PEC 55, que se transformou na emenda 95), como também no processo de luta contra a lei das terceirizações e a aprovação da reforma do ensino médio, especificamente no âmbito da educação básica.

vernos estaduais, que, no caso do Ceará, é um estado (super) arbitrário – é muito importante registrar; até chegarmos ao âmbito nacional, combinando as lutas locais com as estaduais, com aquelas que estão sendo organizadas tanto pelo ANDES-SN como pelas centrais sindicais e pelas outras organizações políticas que têm feito todo esse enfrentamento contra o governo Temer, suas medidas e suas contrarreformas.

US: Para finalizar, quais as dificuldades que existem na realização da luta cotidiana, tanto com relação ao convencimento dos seus pares quanto para enfrentar os ataques da gestão?

RD: Em geral, o que move mais a categoria, e de uma forma mais imediata, são as lutas econômicas. O papel do sindicato é impulsionar a luta, a partir das necessidades mais imediatas e mais econômicas. Nós identificamos, no âmbito da universidade, que esse processo de precarização que passa, por exemplo, as estaduais do Ceará é o mesmo que acontece com as universidades do Brasil inteiro.

Nós diagnosticamos isso no último encontro das universidades estaduais e municipais, que aconteceu em Mossoró. Ou seja: retenção de promoções, de progressões, dificuldades de realizações de concurso público para contratação de novos professores, a questão do não reajuste salarial, que em muitos estados não ocorreu, como foi no Ceará. Não tivemos reajuste em 2016 e 2017.

“Hoje, temos uma dificuldade causada por um lado pelo papel que as direções mais gerais da classe cumprem (não são as nossas, no caso: ANDES-SN e SINDUECE), que é de reter as lutas, mas temos, também, um processo de desmobilização interna, fruto dos profundos ataques que sofremos no período anterior. Então, precisamos responder a essa “certa inércia” (vamos dizer assim) ou a esse processo de desmobilização tentando iniciar uma luta por questões mais imediatas.

É um processo muito semelhante em todas as universidades estaduais. O importante, para responder a esses problemas, é começarmos a discutir com a nossa base. Esses problemas que são reais e impactam economicamente a vida dos professores e suas condições de trabalho.

Mesmo nessas questões imediatas, estamos tendo uma dificuldade muito grande, no ponto de vista da mobilização. Não é uma dificuldade da UECE, da URCA, da UVA ou das universidades estaduais; é uma dificuldade do conjunto da classe trabalhadora. Tivemos um processo de luta importante no primeiro semestre. No segundo semestre tivemos um recuo em função da traição de uma parte importante das

principais centrais sindicais, as quais foram negociar imposto sindical. Mas temos também um processo de desmobilização interna, que, independentemente do nosso sindicato nacional e das nossas seções sindicais locais adotarem uma pauta de defesa dos interesses dos trabalhadores, das categorias, nem sempre a categoria reage imediatamente a esse chamado.

Hoje, temos uma dificuldade causada por um lado pelo papel que as direções mais gerais da classe cumprem (não são as nossas, no caso: ANDES-SN e SINDUECE), que é de reter as lutas, mas temos, também, um processo de desmobilização interna, fruto dos profundos ataques que sofremos no período anterior.

Então, precisamos responder a essa “certa inércia” (vamos dizer assim) ou a esse processo de desmobilização tentando iniciar uma luta por questões mais imediatas. Ou seja, tem uma dificuldade real de mobilização, que temos tentado responder por meio das atividades mais internas da universidade.

Precisamos ter paciência histórica, porque vivemos um período muito difícil da nossa classe. Perdemos algumas batalhas, mas não perdemos a guerra.

Precisamos recompor as forças, ainda que tenhamos começado com poucas. Recompor as forças para fazer o enfrentamento, que é gigantesco. Para isso, vamos precisar de muita gente. Nesse momento, precisamos nos amparar uns aos outros. Precisamos nos reenergizar para fazermos os enfrentamentos necessários e continuarmos lutando.

US: Você falou de uma agenda intensa de mobilização. Como o governo estadual, que é o padrão direto de vocês, tem agido, no sentido de frear a luta do sindicato?

RD: Nos últimos anos, vivemos um processo de luta muito intenso nas universidades estaduais, na Educação Básica do Estado do Ceará, motivado pelo desrespeito ao cumprimento dos acordos estabelecidos nas últimas greves, ou seja, fizemos várias greves, viemos de um processo intenso de greves nas universidades, na educação básica. Essas greves resultam em acordos com o governo. Acordos mínimos, mas que, na maioria das vezes, têm a ver com direitos já conquistados, tanto no governo anterior (Cid Gomes) como no governo Camilo Santana.

Esse governo (Camilo Santana), além de desrespeitar os acordos anteriores, avançou no processo de

retirada de direitos quando aprovou, no final do ano, as seguintes medidas: congelamento por 10 anos das políticas sociais (aumento da alíquota da previdência de 11% para 14%) e quando descumpriu a data-base.

Tivemos o descumprimento da data-base, que é em janeiro, por dois anos seguidos e isso nunca tinha ocorrido. Em 2016, foi reajuste zero. Em 2017, tivemos um reajuste de 2%, mas com desconto de 1% do aumento da alíquota da previdência. Diminuí 1% da alíquota da previdência, que aumentou de 11% para 14% e foi dividida em três anos e deu 2%, ou seja, tirou 1% e deu 2%, então, tivemos 1% de reajuste. Temos hoje, aproximadamente, uma perda de 20% da não reposição da inflação.

É um governo do Partido dos Trabalhadores que, contraditoriamente, se posicionou contra aquilo que foi denominado como um golpe parlamentar, ou seja, o *impeachment* da Dilma, mas que, por outro lado, aplica a agenda do Temer.

Esse é o governo que temos e enfrentamos no estado do Ceará.

Entrevista - Jennifer Susan Webb Santos (EBTT)

Jennifer Susan Webb Santos, professora da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará, em Belém, e diretora da ADUFPA

US: Professora Jennifer, considerando a conjuntura de ataques à educação pública, quais as pautas que a escola de aplicação da UFPA tem construído para fazer o enfrentamento?

Jennifer Santos: A escola de aplicação da UFPA tem um vínculo muito específico, dentro da educação básica na perspectiva do magistério federal, e estamos concretamente vivendo o completo desmonte daquela unidade. Por quê? Nós somos a única instituição desse caráter, que tem toda a Educação Básica. Temos da Educação Infantil ao Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Técnico. Temos todas as modalidades da Educação Básica nessa unidade da UFPA. Atualmente, são aproximadamente 1500 alunos. É uma escola que tem uma estrutura muito grande.

Esta estrutura física da escola é fora do *campus* da UFPA, na capital, ou seja, em um local mais afastado do *campus*; portanto, é deslocada geograficamente de onde fica a reitoria e a administração da UFPA.

Isso cria algumas dificuldades na própria relação da escola de aplicação com a Universidade, que não se explicam somente pela distância geográfica: o prédio da escola está deteriorado, as salas de aulas estão muito sucateadas, com problemas na refrigeração. O contingenciamento do orçamento de 2017 agravou problemas, como o pagamento de serviços terceirizados de limpeza e a poda da grama do campo de futebol. Isso origina coisas terríveis, porque a estrutura é perto de uma várzea de onde saem bichos que acabam invadindo a escola, como ratos, dentro do espaço onde crianças da educação infantil estudam. Isso é muito sério e concreto, pois o lugar é realmente propício para isso.

O prédio, bastante antigo, não passa por reforma há muito tempo, não temos parque para atender às crianças da educação infantil, o ginásio de esportes necessita de reforma há muito tempo.

E por que isso acontece? Porque, no sentido literal, o interesse é que realmente a escola se acabe. Vivemos uma conjuntura em que a escola de aplicação é vista como uma fonte de gastos tão somente. Com o fim da escola de aplicação, a Universidade não seria mais responsável pela oferta da Educação Básica.

Isso atacaria a concepção da relação entre o Ensino Básico e o Ensino Superior como fundamental na formação dos licenciandos da Universidade, em que a escola de aplicação surge como laboratório pedagógico e espaço de estágio supervisionado.



A escola de aplicação da UFPA tem um vínculo muito específico, dentro da educação básica na perspectiva do magistério federal, e estamos concretamente vivendo o completo desmonte daquela unidade. Por quê? Nós somos a única instituição desse caráter, que tem toda a Educação Básica. Temos da Educação Infantil ao Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Técnico. Temos todas as modalidades da Educação Básica nessa unidade da UFPA. Atualmente, são aproximadamente 1500 alunos. É uma escola que tem uma estrutura muito grande.

US: Estamos entendendo que o que deixa de ser aportado na Universidade implica diretamente na escola de aplicação (a relação é umbilical) e uma das questões colocadas é essa do governo entender que a escola de aplicação pode ser banida. Entram aí outros atores, como as escolas municipais, para as quais você chama a atenção. Tem mais algum tipo de enfrentamento específico da escola de aplicação?

JS: Isso origina uma necessidade recorrente de lutarmos pela permanência da escola. Lutar pela permanência, com qualidade. Não basta ofertarmos o Ensino Básico, este deve ser com qualidade, e isso tem a ver com as condições de trabalho dos professores que são vinculados à escola de aplicação.

Temos uma carreira, que é EBTT, que são os professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Então, temos duas carreiras: os professores do Ensino Técnico Superior e os professores EBTT. Temos essa característica bastante específica; no entanto, não entendemos a perspectiva de que, na Educação Bá-

“ Um dos grandes desafios é a garantia do tripé da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. É como se na escola de aplicação não houvesse, digamos assim, a obrigatoriedade da pesquisa. Enfrentamos isso porque nós temos outra contenção enquanto organização.

sica, estejamos dissociados da pesquisa. A pesquisa é inerente à docência. Nesse sentido, quando atuamos na Educação Básica, nas escolas de aplicação, encontramos dificuldades para desenvolver a pesquisa, porque não temos um espaço propício de incentivo. É como se houvesse uma ruptura entre aquilo que é a docência no magistério superior e aquilo que é a docência na Educação Básica, na perspectiva da pesquisa.

Um dos grandes desafios é a garantia do tripé da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. É como se na escola de aplicação não houvesse, digamos assim, a obrigatoriedade da pesquisa. Enfrentamos isso porque nós temos outra contenção enquanto organização. Na própria ADUFPA, temos um enfrentamento nesse sentido. Como garantir aos professores o espaço da pesquisa e da extensão? Ou seja, queremos que tenha edital e que possamos

concorrer para desenvolver projetos de extensão e projetos de pesquisa na unidade e fundar grupos de pesquisas.

Então, isso é um enfrentamento que está relacionado com a qualidade da educação, porque a pesquisa e a extensão estão diretamente relacionadas com a qualidade na educação.

US: Você pode nos dizer como é que o ANDES-SN tem enfrentado os ataques à educação pública e especialmente com relação à escola de aplicação?

JS: Temos nos organizado através da ADUFPA e também temos um enfrentamento específico na nossa Universidade, que é da organização mesmo, na perspectiva de aglutinar para o enfrentamento a todas as questões que acabei de falar. Lutamos em parceria com a CSP-Conlutas no Estado; compomos com todas as frentes de lutas em defesa da educação pública com qualidade socialmente referenciada e fazemo-nos presentes nessas lutas por meio da ADUFPA e da atuação dos professores da escola de aplicação.

Então, temos nos organizado para, junto à reitoria e à nossa representação docente nos espaços institucionais, garantir a escola de aplicação como um espaço propício para a relação da Educação Básica com o magistério superior, o que, na minha compreensão e no meu entendimento, é fundamental. Não tem como pensarmos universidade, pensarmos na qualidade daqueles que estão se formando na universidade, especialmente na formação de professores nas licenciaturas, sem pensarmos nessa relação com a Educação Básica.

Então, entendemos que a escola de aplicação é o espaço próprio para isso. Nesse sentido, buscamos sempre nos vincularmos à universidade e isso está como linha de frente. Estamos na Educação Básica, mas somos universidade e lutamos pela educação de qualidade. Fazemos isso através do ANDES, da ADUFPA (seção sindical do ANDES) e por meio da nossa atuação cotidiana na escola com os nossos alunos (sejam da educação infantil, do ensino fundamental, médio e dos adultos), que tiveram seu direito à educação negado em outros momentos de suas vidas, bem como no Ensino Técnico, que é a mais nova frente dentro da escola.

Nessa atuação, queremos formar esse aluno da Educação Básica na perspectiva de defesa da educação pública, assim como o ANDES-SN vem dando esse enfrentamento no magistério superior e nas instituições superiores como um todo.

US: Você vê uma possibilidade de avançar nessa luta, mesmo com esse cenário de “devastação”, com contingenciamento e cortes no orçamento?

JS: Estamos em um momento conjuntural muito complicado e de muito ataque à classe trabalhadora e à educação como um direito. Estamos vivendo um processo de mercantilização da educação.

A educação tem perdido a característica de ser um direito para ser uma mercadoria e não podemos nos furtar de lutar pela educação como um princípio de direito, inclusive resguardando como um princípio constitucional, por entendermos que todas as pessoas, desde criança até a vida adulta, têm direito à educação gratuita e com qualidade.

Portanto, não podemos nos furtar a isso e, enquanto docentes das instituições públicas, é nossa tarefa defender esse caráter dentro das instituições, é nossa tarefa nos organizarmos com nossos pares e com nossos professores, mas não podemos, também, ficar restritos à educação. Todas as frentes e todos os direitos estão ameaçados e entendemos que nesse contexto o capitalismo está avançando para a retirada dos direitos, em todos os aspectos: na saúde, na educação...

Temos que nos apegar com os nossos pares da educação, mas construir para além disso, com todos os servidores públicos, com toda a população que luta pelos seus direitos, sejam elas quilombolas, indígenas ou negras, e fazer disso uma luta da classe trabalhadora em defesa dos nossos direitos. **US**

“ A educação tem perdido a característica de ser um direito para ser uma mercadoria e não podemos nos furtar de lutar pela educação como um princípio de direito, inclusive resguardando como um princípio constitucional, por entendermos que todas as pessoas, desde criança até a vida adulta, têm direito à educação gratuita e com qualidade.

Da empregabilidade ao empreendedorismo: a realidade das universidade públicas

Armenes de Jesus Ramos Junior

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

E-mail: armenes3@gmail.com

Zinara Marcet de Andrade

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

E-mail: zinara1@gmail.com

Resumo: As universidades públicas passam por situações dramáticas em virtude dos intensos cortes realizados pelo governo federal. Sob tal cenário, seus estudantes e servidores são cada vez mais incentivados a buscar recursos na iniciativa privada e convencidos de que o melhor a fazer é ter atitudes empreendedoras. Para que chegássemos a esse patamar, houve um longo percurso, iniciado nos anos de 1990, onde o discurso era o da empregabilidade. O presente texto pretende evidenciar que o modo de produção capitalista precisa constantemente alterar seus mecanismos para manter o seu principal objetivo: o acúmulo de mais-valia, elemento vital para sua existência, bem como incidir em todas as instâncias possíveis, inclusive no ensino superior. Tendo como base o materialismo dialético, apresentamos um breve resgate histórico do neoliberalismo em nosso país e os fundamentos que nos permitem compreender a lógica do capital e o forte componente ideológico na proposição de palavras de ordem para a universidade pública.

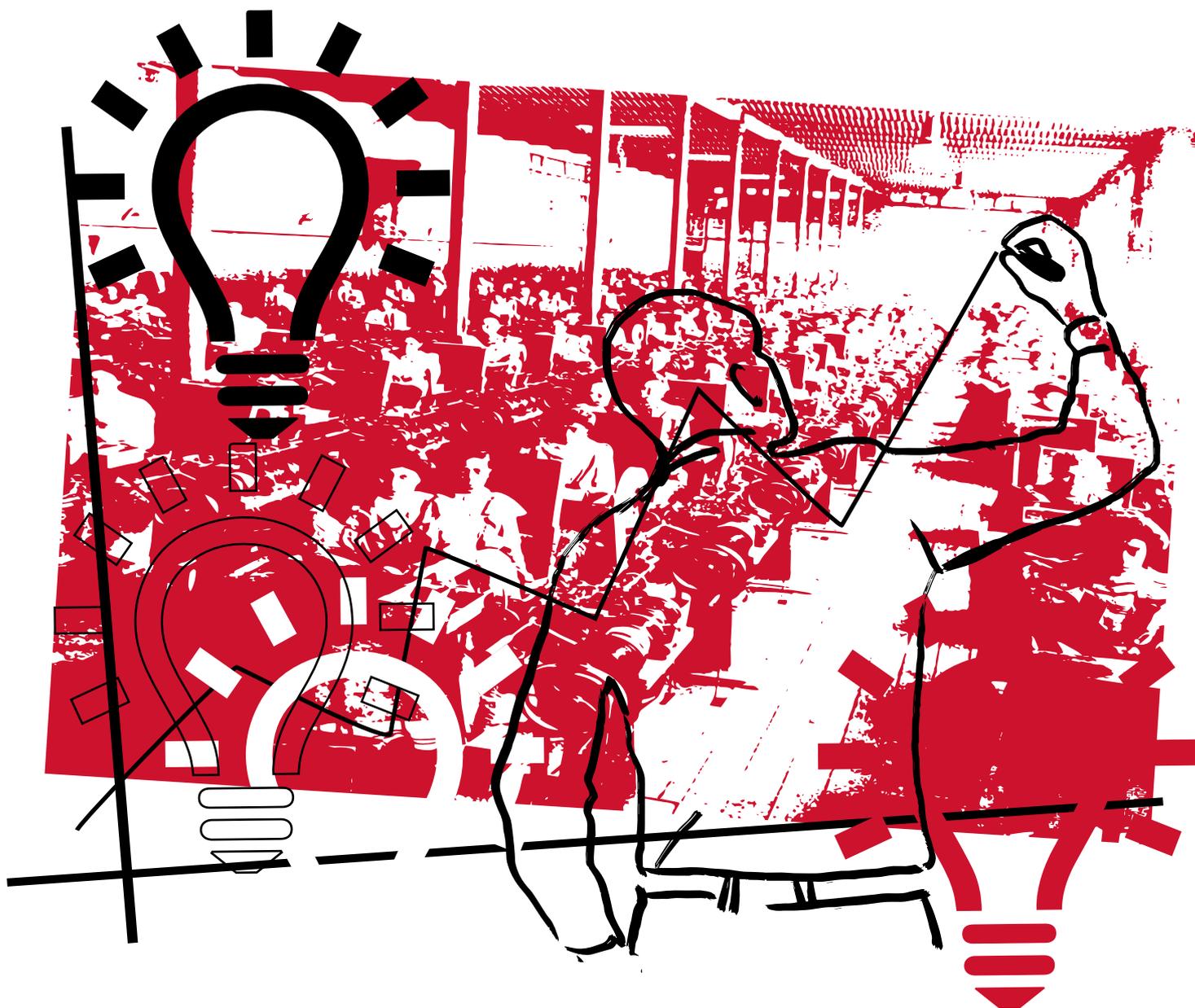
Palavras-chave: Neoliberalismo. Privatização. Empregabilidade. Empreendedorismo. Ensino Superior.

*A burguesia não pode existir
sem revolucionar permanentemente
os instrumentos de produção,
portanto as relações de produção,
portanto as relações sociais todas.*

(Karl Marx)

Introdução

O ensino superior é considerado um aspecto primordial para o desenvolvimento socioeconômico e para a soberania nacional. É nessa modalidade de ensino, via de regra, que pesquisas de caráter científico “deveriam” ser desenvolvidas em prol de avanços e conquistas com o intuito de beneficiar toda a população, principalmente nas instituições públicas, criadas e mantidas com receitas oriundas de impostos gera-



dos pelo esforço cotidiano da classe trabalhadora.

Ao contrário do que o senso comum imagina, esse avanço da ciência e da tecnologia não se dá por ideias de pessoas iluminadas, mas requer estudos e investigações em todas as áreas de conhecimentos. Isso inclui pesquisas em áreas pouco valorizadas, como as ciências humanas e ciências sociais, e não apenas nas supervalorizadas ciências tecnológicas, por criarem artefatos importantes – principalmente os instrumentos que favorecem a ampla produção de mercadorias que poderiam libertar os seres humanos de labutas insalubres e perigosas.

Apesar da importância do ensino superior para o bem-estar de seu povo, o progresso, a independência de uma nação, as universidades públicas brasileiras, federais e estaduais, produtoras de conhecimento, passam por momentos dramáticos. Elas agonizam e padecem da falta de recursos para as suas demandas de manutenção e custeio, vitais para que as universi-

dades possam cumprir sua função social: produzir e socializar o conhecimento científico, por meio de suas atividades afins de ensino, pesquisa e extensão. Os professores universitários e técnicos, por sua vez, sofrem com a precarização das condições de trabalho e da infraestrutura e com o produtivismo imposto.

Sabemos, segundo vários meios de comunicação, que há muito a situação dessas instituições de ensino não é confortável. Em 2015, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, houve um Projeto de Lei a fim de aprovar cobranças de mensalidades dos cursos de pós-graduação nas universidades federais, felizmente, não aprovado (GALINDO, 2015). Na mesma ocasião, houve uma redução de R\$ 1,2 bilhão no orçamento das universidades federais do país (VIEIRA, 2015).

Desde então, foram muitos os cortes. Segundo informações do presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Emmanuel Zagury Tourinho,

De 2014 para cá, em termos orçamentários, perdemos 50% dos recursos de capital (para obras e compra de equipamentos) e 20% dos recursos de custeio (manutenção, pagamento de bolsas e despesas básicas) sem contar a inflação. Isso é uma perda nominal; a perda real foi maior do que isso em termos de orçamento. Mas hoje temos uma situação em que nem esse orçamento defasado é liberado integralmente (ANDIFES, 2017, p. 1).

Além das universidades federais, também os Institutos Federais, conforme informações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), tiveram o orçamento e investimento intensamente reduzidos a partir de 2016. Em 2017, com o corte, os institutos receberam apenas R\$ 291 milhões. De 2014 a 2017, o investimento por aluno caiu em 24% e a permanência estudantil também sofreu uma queda. Houve também cortes nas bolsas concedidas aos estudantes universitários e para a pós-graduação (APUFPR, 2017).

Além das universidades federais, também os Institutos Federais, conforme informações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), tiveram o orçamento e investimento intensamente reduzidos a partir de 2016. Em 2017, com o corte, os institutos receberam apenas R\$ 291 milhões. De 2014 a 2017, o investimento por aluno caiu em 24% e a permanência estudantil também sofreu uma queda. Houve também cortes nas bolsas concedidas aos estudantes universitários e para a pós-graduação (APUFPR, 2017).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o governo Temer realizou ajustes orçamentários para conter os gastos em setores relevantes, como saúde, educação, segurança, previdência social, assistência social, agricultura e outros segmentos sociais, justificados pela gravidade fiscal do país (PEC 241, mais conhecida como PEC da vergonha), de acordo com informações divulgadas na mídia, concedeu isenções fiscais às empresas privadas, isentou o pagamento de montantes bilionários de instituições financeiras, autorizou empréstimos a bancos internacionais e liberou emendas parlamentares para fazer valer seus interesses em

detrimento da maioria da população brasileira. Paralelamente, aprovou a Terceirização de Serviços Afins¹, o que permitirá a contratação de docentes sem concurso público, sem o mesmo plano de carreira vigente e, certamente, com salários mais baixos.

Apesar dos últimos e mais agudos ataques às universidades federais serem do governo Temer, eles são ensaiados há muito tempo, mais precisamente a partir do governo FHC e suas políticas neoliberais, inerentes ao Estado mínimo, para o qual a mão invisível do mercado deve regular as relações sociais de produção.

Logo, foi um longo trajeto, iniciado ainda na década de 1980, com ênfase cada vez mais acentuada a partir de 1990, durante o qual o modo de produção capitalista teve que criar estratégias para vencer suas inerentes e cíclicas crises. Nesse percurso, em que houve diversos ataques aos trabalhadores, estiveram na mira do capital as instituições capazes de lhes trazer luzes: as escolas públicas e as nossas universidades, que, atualmente, disseminam um discurso muito mais favorável ao empresariado do que a “*res pública*”.

Sob esse cenário, século XXI, o empreendedorismo é cantado em verso e prosa². Nas universidades são organizadas palestras com casos de empreendimentos de sucesso. Os nossos estudantes universitários, em sua maioria, já não pensam em lutar pelas condições e existência da universidade pública, mas “racham a cuca” elaborando projetos a partir de ideias que possam os tornar empreendedores de sucesso. Algumas décadas antes, construindo os pilares para a edificação do empreendedorismo, houve o discurso sobre a empregabilidade.

Logo, é preciso historicizar para melhor compreender que os ataques às instituições públicas de ensino superior foram paulatinamente construídos, ora com mais, ora com menos intensidade, mas com a mesma finalidade: a acumulação capitalista. Para tanto, valemo-nos do materialismo histórico dialético por permitir a compreensão da realidade para além das aparências imediatas.

Esse é objetivo da próxima seção, isto é, esclarecer que a educação, em quaisquer de seus níveis, não ocorre de forma espontânea, mas se edifica a partir de interesses e conveniências que se travam no decorrer da reprodução da existência humana.

As universidades públicas e o Estado neoliberal - breve resgate histórico

A história do ensino superior no Brasil sempre esteve diretamente ligado aos interesses da elite, situação com alguma alteração em alguns momentos, inclusive a partir do governo popular democrático dos presidentes da república Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Cabe destacar que, apesar de alguns avanços, a realidade ainda é bem distante dos verdadeiros interesses da classe trabalhadora, em especial das faixas salariais mais baixas.

Para compreender melhor este processo, vamos resgatar as Reformas do Estado brasileiro, iniciadas ainda em 1990, com a pseudo finalidade de modernizar e racionalizar as atividades realizadas pelo Estado, em especial as atividades “não-exclusivas”, ou seja, serviços prestados pelo governo, mas que podem ser exercidos por empresas privadas, tais como a saúde e a educação, estes últimos vitais ao desenvolvimento social.

Naquela ocasião, anos 1990, o Brasil enfrentava, embora tardiamente, os reflexos da crise do petróleo de 1973 que levou o mundo capitalista avançado a uma longa e profunda agonia em virtude das baixas taxas de crescimento aliadas às altas taxas de inflação (ANDERSON, 1995). O remédio empregado pelos países avançados para a crise capitalista foi o desenvolvimento da produção flexível, enxuta, com alto grau de automatização nos setores produtivos. Houve, conseqüentemente, uma diminuição dos postos de trabalho e a necessidade de forjar um outro perfil de trabalhador, agora mais ágil, proativo, capaz de desempenhar diferentes atividades. Ao mesmo tempo, foi preciso enfraquecer ao máximo as organizações sindicais, uma vez que os direitos sociais e trabalhistas, duramente conquistados, também foram considerados obstáculos à acumulação capitalista (idem).

No Brasil, a solução encontrada não foi diferente, mas contou com mais um expediente: a privatização de empresas estatais. A classe proprietária dos meios de produção, representada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), alardeava com muita ênfase a necessidade de “enxugar” o

Estado³, tanto restringindo os recursos destinados às políticas públicas, como ampliando a possibilidade do setor privado explorar determinados nichos de mercado “para compensar” a falta desses serviços. O argumento principal da retórica estava em transferir patrimônio público para a iniciativa privada em decorrência do ineficiente gerenciamento do Estado. O discurso para minimizar protestos e resistências foi intensivo e atingiu todas as camadas da sociedade. A verdadeira intenção era beneficiar os empresários e o acúmulo de capital.

Como consequência, muitas foram as privatizações realizadas durante o governo FHC⁴, o que resultou em desemprego para a classe trabalhadora e acúmulo de riquezas para os empresários de vários setores produtivos. Dentre as estratégias utilizadas para que a população aceitasse as privatizações estava o “sucateamento” e a “desmoralização” das empresas públicas, a exemplo dos bancos estaduais, grande fião para o setor financeiro privado⁵.

A história do ensino superior no Brasil sempre esteve diretamente ligado aos interesses da elite, situação com alguma alteração em alguns momentos, inclusive a partir do governo popular democrático dos presidentes da república Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Cabe destacar que, apesar de alguns avanços, a realidade ainda é bem distante dos verdadeiros interesses da classe trabalhadora, em especial das faixas salariais mais baixas.

De acordo com a matéria da Folha *On Line*, por Sílvia Freire (2000), com base na pesquisa realizada pelo professor Marcio Porchmann, “Revisão do Papel do Estado e Privatizações: As Consequências para o Emprego do Brasileiro”, com dados oficiais do Ministério do Trabalho, de 1989 a 1999, as privatizações no Brasil ceifaram 546 mil postos de trabalho, uma queda de 43,9% no total de empregos entre 490 empresas e autarquias do setor público. A pesquisa destaca que 86,4% da receita arrecadada foi gasta com os procedimentos para as privatizações⁶. Fica evidente que a principal intenção das privatizações não foi a arrecadação de receitas, mas a transferência dos segmentos para que pudessem ser explorados pelas empresas privadas, comercializando mercadorias e acumulando capital.

Sob tal cenário, a **palavra de ordem era a empregabilidade**, entendida como o preparo sincronizado com as exigências do mercado de trabalho, para a qual cada indivíduo deveria responsabilizar-se. Cada cidadão deveria fazer o melhor possível para garantir as condições de venda da sua força de trabalho, buscando sua contínua qualificação e seu aperfeiçoamento profissional.

A empregabilidade sob o manto do neoliberalismo carrega a concepção de meritocracia, a qual defende a ideia de que o “mérito”, enquanto título para se obter aprovação, recompensa ou prêmio, é alcançado em virtude do esforço individual⁷. Na concepção de meritocracia do mundo neoliberal, as condições sociais não constituem aspectos de relevância e as dificuldades são vencidas com determinação e empenho. Todavia, como falar em meritocracia em uma sociedade que tem como uma de suas características predominantes as desigualdades sociais? Como defender a meritocracia num país que reconhece que existem escolas para ricos e para pobres? Como ne-

A empregabilidade sob o manto do neoliberalismo carrega a concepção de meritocracia, a qual defende a ideia de que o “mérito”, enquanto título para se obter aprovação, recompensa ou prêmio, é alcançado em virtude do esforço individual. Na concepção de meritocracia do mundo neoliberal, as condições sociais não constituem aspectos de relevância e as dificuldades são vencidas com determinação e empenho.

gar que a oportunidade é totalmente distinta, dependendo do berço? Portanto, o objetivo da meritocracia nas sociedades capitalistas consiste em dissimular as contradições entre as classes, que se acirraram a partir da revolução técnico-científica (DICIONÁRIO DE FILOSOFIA EDITORIAL PROGRESSO, 1984).

O que estava em pauta era a clareza de que o avanço da ciência e da tecnologia, utilizado sob a égide do capital, causava o desemprego ao automatizar os processos produtivos e, conseqüentemente, a eliminação das tarefas realizadas pelos trabalhadores. Logo, era preciso convencer os trabalhadores, que só possuem a força de trabalho para manter a sua existência, de que tais condições eram naturais e irremediáveis, adaptando-os à nova demanda da acumulação capitalista.

O poder de persuasão ideológica do governo FHC foi tão intenso que até mesmo os sindicatos passaram a ofertar cursos a fim de contribuir com a empregabilidade dos trabalhadores. A partir de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), passados pelo governo federal, os sindicatos ofertaram uma ampla gama de cursos, inclusive de qualificação profissional⁸. Com relação aos servidores públicos, apesar da **empregabilidade constitucional**, estes não ficaram imunes aos ataques neoliberais, cujos objetivos eram diminuir o custo estatal e beneficiar o setor privado. As reformas previdenciárias e administrativas atingiram em cheio os servidores públicos.

De acordo com o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, o governo FHC suprimiu mais de 50 direitos trabalhistas dos servidores públicos federais, dentre os quais podemos citar o congelamento de salários, a suspensão da readmissão de anistiados, o cerceamento ao exercício do mandato sindical, a limitação de despesas com pessoal, a proibição de conversão de um terço das férias, a eliminação de ganho na passagem para a inatividade, a ampliação de 10 para 25% do desconto em folha em face de débito com a União (exceto nos casos de reposição e obrigações com o erário, quando este limite poderá ser ultrapassado), tíquete em dinheiro sem reajuste, o fim de horas extras, a transformação do anuênio em quinquênio, o fim da licença prêmio, a extinção do turno de seis horas, a restrição do direito a tíquete alimentação apenas para quem cumpre jornada de 40 horas, a proibição da realização de concursos públicos e o incentivo à demissão voluntária, por meio de PDVs, sobrecarregando os atuais servidores (DIAPE, 2001). Os professores da rede pública federal foram atingidos em cheio pelas retiradas de direitos da gestão FHC.

Além disso, sob o cenário de intenso benefício empresarial, a educação era um grande filão. O governo FHC permitiu a abertura de Instituições de Ensino Superior (IESs) sem a exigência de pesquisa e extensão, bem como liberou a abertura de cursos a distância para todos os níveis educacionais em razão do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O Censo do Ensino Superior 2016 do INEP mostra que o aumento de matrículas no ensino superior nesse período ocorreu em virtude

da ampliação da oferta de vagas pela rede privada, que investiu cada vez mais nos cursos a distância de mensalidades mais baixas e de menor duração, aspectos atrativos para muitos estudantes.

Outrossim, seguindo a cartilha do Estado mínimo e os pressupostos da UNESCO (1999), no documento de Política para a mudança e o desenvolvimento na Educação Superior, o governo FHC tomou medidas para diminuir ao máximo o repasse financeiro às universidades públicas. Entrava em pauta a autonomia universitária, mas com enfoque estreitamente relacionado às verbas, ou seja, a responsabilidade pela captação de recursos financeiros junto às empresas privadas, via parcerias, e à comunidade. Essa orientação, que buscava racionalizar a gestão interna, descobrir vestígios de ociosidade, flexibilizar as condições de funcionamento para favorecer as parcerias de cooperação com a iniciativa privada, o governo federal batizou como “modernização”. De acordo com o ministro da ocasião, Paulo Renato de Souza, eram três os objetivos centrais das mudanças universitárias no governo FHC: a avaliação, a autonomia e a melhoria de ensino, sendo esta última resultado das duas primeiras, e todos em prol de melhorar os índices de eficácia e produtividade (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, p. 94, 2000).

Porém, a verdadeira intenção do governo FHC era submeter as universidades federais a um regime de pão e água e ao sucateamento. A contratação de novos professores foi suspensa ao mesmo tempo em que houve grande número de pedidos de aposentadoria em razão das alterações na legislação previdenciária e o receio de perdas nos benefícios.

Para convencer a população de que as medidas adotadas pelo governo FHC eram necessárias para o desenvolvimento do Brasil, houve um acentuado discurso focado na centralidade da educação e na crença do esforço individual, desvinculado das condições objetivas de existência. A era FHC chegou ao fim com elevado índice de desemprego, mazelas sociais, mas, sobretudo, com uma intensa inculcação ideológica, cuja finalidade estava em transmitir e influenciar o pensamento, a maneira de agir e perpetuar os interesses de uma classe como se fossem aspectos universais. Ou seja, os interesses da classe dominante foram cantados em verso e prosa para convencer a

massa de trabalhadores e desempregados da importância e necessidade da diminuição e retirada de direitos sociais.

Em 2002 tivemos a vitória de Lula, possibilitada pelo desgaste da política econômica implantada por FHC e pelo apoio de movimentos sociais e populares e ajuda de sindicatos de trabalhadores⁹. Pela primeira vez na história do Brasil, em janeiro de 2003, tomou posse um presidente não oriundo da elite. Dilma Rousseff foi sua sucessora. Com o advento dos governos Lula e Dilma (2003 a 2016), conhecido por governo popular democrático, houve alguma melhoria nos aspectos sociais, inclusive com a criação de 18 universidades federais¹⁰ e de postos de trabalho, o que possibilitou a abertura de concursos para cargos técnicos, administrativos e docentes. Todavia, nem tudo foram flores, conforme veremos adiante.

A verdadeira intenção do governo FHC era submeter as universidades federais a um regime de pão e água e ao sucateamento. A contratação de novos professores foi suspensa ao mesmo tempo em que houve grande número de pedidos de aposentadoria em razão das alterações na legislação previdenciária e o receio de perdas nos benefícios.

A partir de 2008, com uma nova crise capitalista, são retomadas medidas impopulares. O discurso de empreendedorismo ganha mais espaço na mídia nacional. Disciplinas sobre “empreendedorismo” são cada vez mais ofertadas pelas universidades públicas e reconhecidas como alavancas para a criação de um futuro modernizado. O empreendedorismo passa a ser visto como uma estratégia para vencer as barreiras impostas pelas dificuldades de mercado e a falta de emprego. **Já não basta ter empregabilidade.** É preciso inovar, utilizar os conhecimentos e habilidades desenvolvidas para ofertar mercadorias e serviços a terceiros. **A educação deve ser empreendedora** e formar um indivíduo capaz de criar o seu próprio negócio, para não depender da venda de sua força de trabalho para sobreviver. É preciso convencê-lo a aceitar a realidade e enfrentar os desafios da modernidade. Assim, o discurso neoliberal dissemina a ideia de que o diploma, apesar de importante, não é

mais garantia de inserção profissional, uma vez que os empregos formais, com benefícios fixos e garantias trabalhistas, são uma característica do passado e não condizem com o atual avanço tecnológico.

Nesse contexto, o SEBRAE lança o Movimento de Educação Empreendedora, para estimular o empreendedorismo no ensino superior privado e público, o qual tem como objetivo fazer com que as instituições de ensino superior se tornem agentes primordiais do mercado local. Para premiar as ideias mais inovadoras, a partir de 2010, o SEBRAE criou o Prêmio Educação Empreendedora. Os participantes concorrem a uma bolsa para participar do Simpósio de Educação Empreendedora nos Estados Unidos da América.

Há um grande empenho para levar o empreendedorismo para o interior das universidades públicas. O documento “Empreendedorismo nas universidades brasileiras 2014”, resultados quantitativos, elaborado pela ENDEAVOR¹¹ em parceria com o SEBRAE, afirma que são as universidades privadas as que dão o maior apoio a estudantes que desejam empreender. O documento considera que ainda há muito por fazer para incentivar o empreendedorismo nos jovens universitários (SEBRAE, ENDEAVOR, 2014).

Há um grande empenho para levar o empreendedorismo para o interior das universidades públicas. O documento “Empreendedorismo nas universidades brasileiras 2014”, resultados quantitativos, elaborado pela ENDEAVOR em parceria com o SEBRAE, afirma que são as universidades privadas as que dão o maior apoio a estudantes que desejam empreender. O documento considera que ainda há muito por fazer para incentivar o empreendedorismo nos jovens universitários (SEBRAE, ENDEAVOR, 2014).

Como resultado da queda das vagas de emprego formal e da intensiva campanha em prol de atitudes empreendedoras, as micro e pequenas empresas crescem no Brasil. O documento “Anuário no trabalho da micro e pequena empresa 2013”, elaborado pelo DIEESE e SEBRAE, aponta que a evolução das pequenas e médias empresas de 2002 a 2013 foi de 2,7% ao ano, passando de 4,8 milhões para 6,3 milhões de estabelecimentos em atividade e que essas empresas criaram 6,6 milhões de empregos formais, com

uma média salarial atual de R\$ 1.334,00. Além disso, informa que o número de pessoas que trabalha por conta própria passou de 17,6 para 19,6 milhões (DIEESE, 2013, p. 37). O documento também indica que a faixa etária dos proprietários dessas empresas aumentou, assim como a escolaridade dos mesmos. O documento não apresenta o número de falências e fechamentos dessas empresas no mesmo período. Como se pode verificar pelos dados apontados, a maior parte dos “donos” das micro e pequenas empresas é de patrões, que exploram a força de trabalho nos seus “negócios”.

Com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016 e a posse de seu vice-presidente Temer, a situação dos trabalhadores foi colocada em xeque e agravou a dos desempregados, conforme destacado no início do texto. A ideologia dominante, há muito veiculada em todos os segmentos sociais possíveis, impede a luta para manter os avanços sociais arrancados com lutas ao longo dos séculos. Para melhor compreender esse processo de constantes rearranjos vitais para a continuidade da acumulação capitalista, a próxima parte deste texto traz os fundamentos desse modo de organização social.

Os fundamentos para a compreensão do trajeto: empregabilidade - empreendedorismo

Existe uma relação, embora não imediata, mas mediada, entre o desenvolvimento da ciência e a forma de organização de um determinado coletivo. A construção dessa articulação pode ser consciente ou não, mas é sempre social.

Foi a partir do materialismo histórico dialético que se demonstrou que as relações sociais sob o capitalismo tem na mercadoria a sua forma elementar de riqueza, aspecto fetichista que encobre a essência predatória desse modo de produção ao impossibilitar a percepção de que o trabalho social é transformado em trabalho alienado, que enriquece o proprietário dos meios de produção na razão direta em que reduz a dimensão humana do trabalhador¹².

Ao recorrer à abstração, o materialismo histórico dialético demonstrou que uma mercadoria no capi-

talismo constitui uma relação social, mas que só interessa se possuir tanto valor de uso como valor de troca, pois é no ato da troca que o capitalista se apropria da parte de trabalho realizada pelo operário que não foi devidamente pago. **Esse fenômeno é a mais-valia, único elemento capaz de valorizar o capital.**

Foi na obra “O Capital” que Marx desvelou que a luta entre capitalistas, para conseguir o aumento da “mais-valia”, não se limita à compra da força de trabalho abaixo do seu valor¹³, tampouco é possível apenas aumentar a jornada de trabalho, pois não há como impedir a exaustão e o desgaste físico do trabalhador. Assim, é imprescindível aumentar a força produtiva do trabalho, isto é, criar alterações no processo de produção de mercadorias que possibilitem a redução do tempo de trabalho socialmente necessário.

Na sua obra, Marx comprovou que a divisão do trabalho de imediato não acarretou modificações substantivas no trabalho dos indivíduos que utilizavam suas ferramentas para realizar o trabalho manual, pois permaneceram com as condições de controle intelectual da mercadoria que produziam. Porém, sob o gerenciamento do capitalista, para aproveitar melhor os meios de produção, houve a queda da média de trabalho socialmente necessário, uma vez que

[...] uma dúzia de pessoas juntas, numa jornada simultânea de 144, proporciona um produto global muito maior que 12 trabalhadores isolados... Isso resulta do fato de que o homem é, por natureza, se não um animal político, como acha Aristóteles, em todo caso um animal social (MARX, 1988, v. 1, p. 247).

Embora o objetivo de Marx não estivesse em analisar os processos de organização e gestão do trabalho, valeu-se de tal prerrogativa para demonstrar que o capital criou formas para manter o seu movimento incessante de acumulação. Assim, ao procurar produzir cada vez maior quantidade de mercadorias no menor tempo possível, diminuiu continuamente o tempo de trabalho socialmente necessário e, conseqüentemente, o valor da própria força de trabalho, que, como qualquer outra mercadoria, “[...] é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção, portanto, também reprodução desse artigo específico” (MARX, 1988, v. 1, p. 137). Isso aconteceu não somente na medida em que melhorou as forças pro-

ductivas existentes, mas também porque paralelamente ampliou os métodos de controle e a exploração da classe trabalhadora¹⁴.

Contudo, esse processo de exploração e barateamento da força de trabalho não excluiu os trabalhadores que exercem trabalho complexo, apesar destes serem os mais dispendiosos. A esse respeito, Rubin (1980) esclarece que a produção de mercadorias tem dois tipos de trabalho: simples e qualificado. Para o autor, o primeiro consiste na capacidade física inerente a todos os indivíduos, sem a necessidade de educação especial. O segundo, o trabalho qualificado, complexo, requer “uma aprendizagem mais longa ou profissional” (RUBIN, 1980, p. 176) e, portanto, se expressa de duas formas: “no maior valor dos produtos produzidos pelo trabalho qualificado e no maior valor da força de trabalho qualificada” (*ibidem*).

Com a separação formal entre as atividades intelectuais e manuais, houve também a hierarquização da força de trabalho. A aptidão para o trabalho dos indivíduos passou a ser considerada de acordo com uma escala de referências que os classifica de

Foi na obra “O Capital” que Marx desvelou que a luta entre capitalistas, para conseguir o aumento da “mais-valia”, não se limita à compra da força de trabalho abaixo do seu valor, tampouco é possível apenas aumentar a jornada de trabalho, pois não há como impedir a exaustão e o desgaste físico do trabalhador.

hábéis a inábeis. Os primeiros recebem preparo para o desempenho de sua atividade profissional e desenvolvem alguma forma de habilidade especial, o que demanda custos de aprendizagem. Os segundos limitam-se a funções fragmentadas, cuja execução não requer preparação formal. Todavia, mesmo para os considerados hábeis, o custo tornou-se cada vez menor, uma vez que, a partir da divisão manufatureira, as atividades foram cada vez mais simplificadas. Os maiores salários são pagos àqueles cuja preparação da força de trabalho demandou maior tempo e maior quantidade de dinheiro, o equivalente geral de todas as mercadorias. Entretanto, mesmo os mais hábeis sofreram prejuízos em relação ao processo de aprendizagem, pois

No caso do trabalhador manual, é eliminada grande parte da atividade intelectual; enquanto que para o trabalhador intelectual, é eliminada grande parte da atividade prática. O parcelamento do trabalho que ata o trabalhador a uma única operação durante a vida inteira reduz, em abrangência, sua capacidade de trabalho e transforma seu corpo em órgão especializado dessa operação (SILVA, 2005, p. 83).

A crescente utilização de máquinas e ferramentas em busca do aumento de produtividade exigiu uma força motriz condizente, isto é, “[...] mais possante que a força humana, além do que o ser humano é um instrumento imperfeito de produção de movimento uniforme e contínuo” (MARX, 1988, v. 2, p. 8). O aperfeiçoamento da técnica, desde a manufatura (a qual compreende conhecimentos práticos e teóricos), criou condições para o aperfeiçoamento da máquina-ferramenta e da sua força motriz; como resultado, uma máquina motriz movia ao mesmo tempo muitas máquinas de trabalho e prescindia da força muscular humana e de parcela dos trabalhadores com habilidade e destreza (MARX, 1988, v. 2, p. 10). Mulheres e crianças foram incorporadas ao processo de trabalho nas fábricas.

A crescente utilização de máquinas e ferramentas em busca do aumento de produtividade exigiu uma força motriz condizente, isto é, “[...] mais possante que a força humana, além do que o ser humano é um instrumento imperfeito de produção de movimento uniforme e contínuo” (MARX, 1988, v. 2, p. 8).

O desenvolvimento da maquinaria no século XVIII ocasionou o fenômeno amplamente conhecido por Revolução Industrial, pois substituiu o trabalhador que manjava uma única ferramenta por um mecanismo capaz de operar com várias ferramentas ao mesmo tempo a partir de uma única força motriz, muito mais possante que muitos trabalhadores juntos (MARX, 1988).

Sob tal contexto, além do aumento da gama de pessoas aptas a venderem sua força de trabalho pelo fato de a força muscular intensa ter sido colocada em segundo plano, houve a possibilidade de contratar trabalhadores sem a mesma qualificação exigida pelo

processo manufatureiro, para o qual a habilidade e destreza no manejo das ferramentas eram fundamentais. Como consequência, ocorre um aumento do contingente de trabalhadores de menor qualificação. Por outro lado, houve a necessidade de preparar força de trabalho para implementar e criar as máquinas, bem como foi preciso manter, ou mesmo incorporar, alguns poucos trabalhadores com conhecimento e experiência para auxiliar ou substituir o capitalista na sua função de fiscalização do processo de trabalho e controle da massa proletária.

Assim, a partir da máquina-ferramenta, ocorreram mudanças que alteraram significativamente a vida dos trabalhadores. Tanto os mais qualificados como os demais ficaram subsumidos de forma real à lógica do capital, pois, despossuídos de meios próprios para a sua subsistência, passaram a utilizar os meios de produção do capitalista e, sobretudo, a realizar as tarefas de acordo com o planejamento do proprietário, que sempre visou ao aumento de produtividade e à acumulação da mais-valia.

Tal como mencionado anteriormente, o acúmulo de mais-valia por meio da diminuição do tempo de trabalho necessário possibilitado pela maquinaria incentivou a incorporação da ciência e da técnica ao processo produtivo, pois esta permite o aumento do lucro ao possibilitar a confecção de uma mercadoria abaixo do seu valor vigente, ou melhor, abaixo do tempo de trabalho estipulado em determinada sociedade e, por isso, pode ser trocada no mercado mais facilmente. Os outros capitalistas, os concorrentes, obrigam-se a buscar instrumentos e técnicas mais avançadas para poder igualar-se ou superar o outro capitalista e vender a sua mercadoria com preço menor para permanecer no mercado. Sob tal lógica, a composição orgânica do capital, formado pela relação entre capital constante (máquinas, equipamentos e matérias-primas) e capital variável (força de trabalho), tem sua parcela de capital variável cada vez menor, substituída por capital constante.

Entretanto, a mesma ciência que possibilita o avanço da tecnologia e, conseqüentemente, a redução do capital variável, traz consigo a diminuição da taxa média de lucro, embora a taxa de mais-valia aumente, pois diminui o valor da força de trabalho, diminui o tempo médio de trabalho necessário e aumenta o

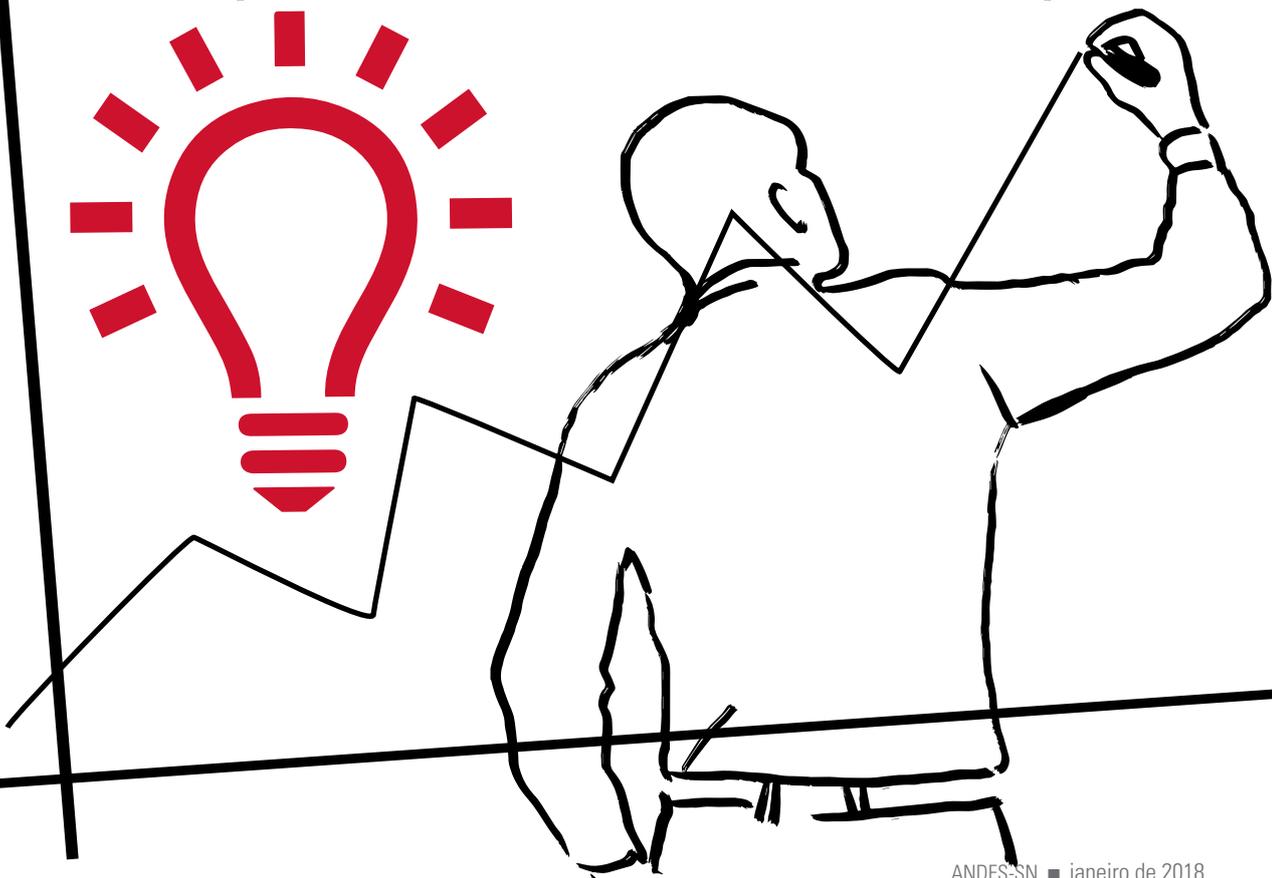
tempo excedente. Marx denominou esse fenômeno de Lei da Tendência Decrescente da Taxa de Lucro. A existência desta relação, ou seja, entre o avanço tecnológico e a diminuição dessa taxa, é contestada por alguns marxistas. Porém, cabe lembrar que, de acordo com Marx, há fatores que atuam temporariamente contra esta tendência, mas não a desfazem. Extremamente polêmica e de grande complexidade, questionada até mesmo por intelectuais do campo marxista, a fim de explicá-la, Frigotto (1984) retoma a crítica de Gramsci feita a Croce, que via nesse fenômeno a tendência da queda da taxa de lucro, um determinismo fatalista por parte de Marx. Assim, Gramsci advertia que não se pode esquecer o elemento fundamental da formação do valor e do lucro: o trabalho socialmente necessário, para compreender a referida tendência em sua extrema complexidade, a qual “[...] não é senão o aspecto contraditório de uma outra lei: a mais-valia relativa, que determina a expansão molecular do sistema de fábricas e, portanto, o desenvolvimento do modo de produção capitalista” (GRAMSCI *apud* FRIGOTTO, 1984, p. 88).

É preciso compreender que a eliminação de parte do trabalho produtivo implica eliminação de força de trabalho e de salários, ou seja, menos dinheiro em circulação para a aquisição de bens e serviços. Assim, ao aumentar a produtividade e colocar no mer-

cado mais produtos com menor preço¹⁵ tendo por base uma maior participação do capital constante e diminuição do capital variável, isto é, mais equipamentos e menos salários, retira-se a possibilidade de compra dos objetos necessários para a satisfação das necessidades imediatas e secundárias de muitos indivíduos. Com isso, as mercadorias não são vendidas e o capital fica “estagnado” na porção valor de uso da mercadoria. Por conseguinte, a mais-valia não se concretiza, porque não efetiva a sua porção valor de troca, pois “[...] o próprio processo de acumulação leva o sistema a expandir-se mais que suas possibilidades de realizar o que produz e, com isso, determina o **aparecimento de crises, cada vez mais agudas**” (FRIGOTTO, 1984, p. 89). Para essas crises, várias soluções foram buscadas, porém, sempre com prejuízos para a classe trabalhadora.

Esse percurso histórico da organização e gestão do trabalho é também de crises e lutas, uma vez que, contraditoriamente, o aumento da produtividade de mercadorias leva à dispensa de trabalhadores e à extinção de unidades produtivas. O desemprego coloca milhares de operários sem as mínimas condições de subsistência, os quais Marx denominou de exército industrial de reserva. Esse excedente de força de trabalho possibilita salários abaixo de seu verdadeiro valor.

Assim, o acúmulo de mais-valia capitalista nunca



foi um percurso tranquilo e sempre exigiu o controle da força de trabalho. Disso decorreu a necessidade de disciplinar os trabalhadores para que se ajustassem às alterações da organização e gestão da produção de mercadorias. As instituições de ensino sempre tiveram um papel importante no disciplinamento dos trabalhadores ao longo do capitalismo. Segundo Enguita, a escola contribuiu para que os trabalhadores se adaptassem ao ritmo intenso da maquinária que impunha o autocontrole do corpo e exigia do operário aceitar realizar as tarefas de acordo com as ordens recebidas e jamais de acordo com sua vontade (ENGUITA, 1989).

A atual forma de organização e gestão do trabalho em busca da mais-valia, chamada por muitos autores de produção flexível, com base na microeletrônica e na microinformática, além de diminuir drasticamente os postos de trabalho formal, exige trabalhadores multifuncionais, capazes de atuar em várias e diferentes atividades durante a jornada de trabalho. Isso possibilita a diminuição máxima do número de trabalhadores e os custos de produção, aspectos que “[...] aprofundaram o seu impacto sobre a economia mundial, transformando rapidamente os sistemas de produção e gestão, o mercado de trabalho, a administração pública, os serviços financeiros e bancários e os serviços de saúde e educação” (ROMERO, 2001, p. 26).

Evidentemente, houve a necessidade de preparar um novo tipo de trabalhador, que, além de tecnicamente preparado, assimilasse a concepção de mundo implícita na nova fase de valorização do capital, expressa na chamada política neoliberal. Segundo Silva (2005), as demandas da reestruturação produtiva prepararam a força de trabalho tanto para aceitar como natural a diminuição dos postos de trabalho como para empenhar esforços pessoais no sentido de aumentar com recursos próprios a qualificação apropriada para a disputa das vagas existentes no mercado de trabalho.

O atual contexto, de avanços sem precedentes da ciência e tecnologia, com elevados índices de desemprego, acentuou o discurso sobre os benefícios de criar seu próprio negócio, ser seu próprio patrão e não mais buscar um trabalho formal, com “carteira assinada, férias, décimo terceiro e outras garantias trabalhistas”.

Considerações finais

Nesta breve análise da trajetória das palavras de ordem sobre a empregabilidade e o empreendedorismo, pudemos constatar que ambas servem a razões diversas, àquelas que dizem buscar servir, a saber, colaboraram com uma luta ideológica, que coloca a responsabilidade pela busca da solução do desemprego nos indivíduos, que precisariam se qualificar mais para ocupar supostos postos de trabalho não ocupados por falta de trabalhadores com qualificação suficiente, caracterizando a diretiva da empregabilidade, muito presente nos discursos oficiais da década de 1990.

Desconhecendo dados óbvios da realidade, como a falta de vagas suficientes para o número de desempregados existentes, com ou sem qualificação, o discurso prosseguiu e teve apoio, inclusive, da maioria do movimento sindical. Na década seguinte e seguindo até os dias atuais, esse discurso foi esmaecendo, por falta de viabilidade prática e por necessidade de novas palavras para encobrir velhos problemas com mantos novidescos, dando lugar a outro, não menos ideológico: o empreendedorismo, como sendo a solução para a falta de empregos.

Como procuramos mostrar acima, o desenvolvimento do capitalismo tem feito avançar enormemente as forças produtivas materiais, as máquinas, tecnologia e, com isso, feito crescer muito e constantemente a produtividade, dependente direta do crescimento da composição orgânica do capital, do aumento da necessidade de capital constante cada vez maior em relação ao capital variável (a força de trabalho).

Isto posto, o sentido do desenvolvimento do Modo de Produção, para onde caminha inexoravelmente o capitalismo, aponta no sentido de aumentar esta tendência cada vez mais, o que inviabiliza a prática do empreendedorismo, na amplíssima maioria dos casos associados a uma produção com alta porcentagem de capital variável e baixa porcentagem de capital constante. Esta inviabilidade, como mencionado acima, está relacionada à elevação do valor e do preço das mercadorias produzidas com menor porcentagem de capital constante. Em outros termos, voltar à pequena produção equivale a andar na contramão da história, retrocedendo nos avanços fantásticos de produtividade obtidos pela produção

altamente socializada para uma produção com ares dos primórdios do capitalismo, dos séculos XVII e XVIII, em vez de buscar os patamares do século XXI.

Além da irracionalidade teoricamente bem demonstrada do empreendedorismo, a prática tem mostrado o acerto dessa crítica teórica no elevado número de pequenos negócios que abrem e fecham incessantemente, o que pode ser observado a olhos nus e é reforçado por pesquisas, mesmo quando estas se esforçam por provar o contrário, como algumas que citamos no texto precedente.

Essas contradições internas desses malfadados discursos ideológicos seguem a ocupar tempo e lugar na universidade brasileira, apesar de ter os pés de barro e isso poder ser facilmente demonstrado. É preciso denunciar esses descabros e fazer ver que a universidade, sendo um *locus* de ciência, precisa estar firmada em fundamentos racionais, bem demonstrados e consequentes, além de precisar evidenciar os limites próprios da análise interessada, ideológica e falsificadora da realidade e colocar em seu lugar os fortes fundamentos do materialismo histórico dialético, que evidenciam as leis de funcionamento desse modo de produção, suas tendências, limites e possibilidades. **US**

notas

1. Vale a pena conferir a nota técnica do DIEESE sobre os Impactos da Lei 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998) para os trabalhadores, que esclarece sobre o trabalho temporário e terceirizações.
2. Segundo Dornelas (2005), em 1990 houve o início do empreendedorismo no Brasil nos moldes que conhecemos hoje.
3. Segundo Armando Castelar Pinheiro (1999), durante o governo de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco (1990 a 1994), foram privatizadas 33 empresas, o que gerou uma receita de US\$ 8,6 bilhões com modesta participação de capital estrangeiro de 5% (idem).
4. A partir de 1995, governo FHC, as privatizações foram ampliadas. Ocorreram 80 privatizações de 1995 a 1998, que renderam US\$ 60,1 bilhões em receitas e permitiram a transferência de US\$ 13,3 bilhões em dívidas (idem).

5. O Banco do Estado do Paraná foi sucateado e envolvido em vários escândalos de corrupção a fim de criar a necessária anuência para a privatização. Para que se tornasse vendável, passou por um saneamento com recursos financeiros federais para cobrir “rombos” não recuperáveis e reduzir seu quadro funcional com Programas de Demissão Voluntária. Foram realizadas várias palestras aos funcionários disseminando a necessidade de garantir a empregabilidade diante de um cenário de mudanças cada vez mais rápidas, inexoráveis e de ordem global. O saldo desse processo de privatização foi um endividamento do Estado. Além disso, centenas de trabalhadores ficaram desempregados.

6. Dos 92,6 bilhões arrecadados, 80 bilhões foram utilizados para cobrir custos com as moedas pobres, empréstimos estatais a juros subsidiados, saneamentos e processos de desligamentos voluntários.

7. MÉRITO (lat. Meritum-, in. Merit; fr. Mérite, ai. Verdienst; it. Mérito). Título para obter aprovação, recompensa ou prêmio (Dicionário de Filosofia, Nicola Abbagnano, 2007, p. 660).

8. De acordo com a dissertação “A política de formação profissional dos sindicatos dos bancários de Curitiba em face da reestruturação do capitalismo”, de Elza Maria Campos, UFPR, 2000, o referido sindicato ofertou os cursos de organização e estrutura sindical; gestão sindical, poder e ética; formação e gestão sindical; histórica do movimento sindical; relação sindicato e partido; reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho; reforma constitucional e previdenciária; saúde dos trabalhadores; matemática sindical; qualidade e produtividade; negociação coletiva; comunicação e expressão; e básico de informática, Inglês e Espanhol, entre outros.

9. Para chegar ao poder, o PT fez, no início, algumas concessões ao Capital Financeiro Internacional, como o pagamento da dívida ao FMI, o superávit primário e a reforma da previdência social, todas reformas de caráter neoliberal. Os interesses desse Capital Financeiro estavam representados inclusive na própria equipe econômica do governo Lula, com Henrique Meirelles na presidência do Banco Central e Antônio Palocci no Ministério da Fazenda. A garantia de que Lula continuaria com algumas políticas de caráter neoliberal estava expressa na Carta ao Povo Brasileiro, apelidada por alguns setores revolucionários do PT naquela época de carta “acalma banqueiro” (FIGUEIREDO, FARIAS, 2000).

10. UFABC, FUFCSA, UNIFAL, UFTM, UFVJM, UFERSA, UTFPR, UFGD, UFRB, UFT, UNIPAMPA, UNIVASE, UNILA, UNILAB, UFCA, UNIFESSPA, UFOB e UFESBA.

11. Instituição de apoio ao empreendedorismo.

12. Para Marx, o trabalho humano possui uma dimensão ontológica: “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza [...]”(MARX, 1998, p. 142). Porém, ao explicar sobre “Processo de Trabalho e Processo de Valorização”, esclarece que esta é uma forma genérica, insuficiente para compreender a forma social do capital e seus elementos constitutivos.

13. De acordo com os pressupostos marxistas, entende-se o valor da força de trabalho como aquele capaz de garantir os meios de subsistência necessários para o trabalhador manter sua existência e de sua família.

14. “Enquanto valor, a própria força de trabalho representa apenas determinado quantum, de trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo. Sua produção pressupõe, portanto, a existência dele.

Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo precisa de certa soma de meios de subsistência. O tempo necessário à produção da força de trabalho corresponde, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor” (MARX, 1988, v. 1, p. 137).

15. De acordo com os fundamentos marxistas, preço significa expressão monetária do valor.

notas

ABBGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Maristela/Documents/ANDES/Dicionario-de-Filosofia-Nicola-ABBAGNANO.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ANDERSON, P. In: SADER. **Pós-neoliberalismo** - as Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra. p.9-40, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Presidente da ANDIFES fala sobre a situação das Universidades Federais**. 02.08.2017. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/presidente-da-andifes-fala-sobre-situacao-das-universidades-federais/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Governo Federal revê meta fiscal e ataca direitos dos servidores públicos. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8992>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Cortes orçamentários ameaçam funcionamento das Instituições Federais de Ensino**. Notícias Sindicais. Disponível em: <<http://apufpr.org.br/cortes-orcamentarios-ameacam-funcionamento-das-instituicoes-federais-de-ensino/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

DEPARTAMENTO DE ACESSORIA INTERSINDICAL. DIAPE. **FCH suprimiu mais de 50 direitos dos servidores públicos**. Publicado em 17 abril 2001. Disponível em: <<http://www.diap.org.br/index.php/noticias/artigos/6061-fhc-suprimiu-mais-de-50-direitos-dos-servidores-publicos>>.

Acesso em: 25 set. 2017.

referências

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Anuário do Trabalho na Micro e Pequena Empresa 2013. 6.edição. São Paulo: DIEESE, 2013.

DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios. 2.edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIREDO, M. P. M; FARIAS, F. P. **A política de aliança de classe do PT nos anos 2000**.

Disponível em: <http://sis.ufpi.br/24sic/documentos/resumos/modalidade/humanas/Marcos_Paulo_Magalhaes_De_Figueiredo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FREIRE, S. Privatizações cortam 546 mil vagas. **Folha OnLine** São Paulo, sexta-feira, 15 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1512200023.htm>>. Acesso em: 29 out. 2017.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GALINDO, R. Câmara propõe liberar cobrança de cursos de pós em universidades públicas. **Gazeta do Povo**. Publicado em 29 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/camara-propoe-liberar-cobranca-de-cursos-de-pos-em-universidades-publicas/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior. Rio de Janeiro:1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129768porb.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

PINHEIRO, A. C. **Privatização no Brasil: por quê? Até onde? Até quando?** BNDES, 1999. Disponível em: <<https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/11317>>. Acesso em: 29 out. 2017.

ROMERO, C.C. Educação, Inovação e Competitividade. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: UFJF, 2001. Volume 6. Março/agosto 2001.

RUBIN, I.I. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Polis, 1980.

SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (Série O que você precisa saber sobre...).

SILVA, S. T. **A Qualificação para o Trabalho em Marx**. 2005. Tese. (Doutorado em Economia, Área de Desenvolvimento Econômico), Setor de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

VIEIRA, V. Governo corta 47% dos investimentos previstos para as federais. O Estado de São Paulo. 20 junho 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-corta-47-dos-investimentos-previstos-para-universidades-federais,1710033>>. Acesso em: 28 set. 2017.

referências

As políticas econômicas brasileiras

e os desmontes das universidades públicas

Solange Pereira da Silva

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: solangesilva@ufpa.br

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar o desmonte das universidades públicas brasileiras em decorrência do compromisso do Estado em executar as políticas de ajustes econômicos iniciadas nos anos de 1990 e continuadas de forma excludente até os dias atuais. Abarcado no contexto das transformações mundiais ocorridas após o processo de reestruturação dos países capitalistas seguindo a lógica neoliberal, o Brasil passou a ser coadjuvante no processo de aplicação da lógica do mercado. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, delineada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. As análises e reflexões críticas estão apoiadas no materialismo histórico dialético que nos permite demarcar as contradições das políticas de Estado adotadas em prol do grande capital a partir de 1990, com a contrarreforma marcada pela expropriação dos direitos sociais e a privatização do ensino público superior.

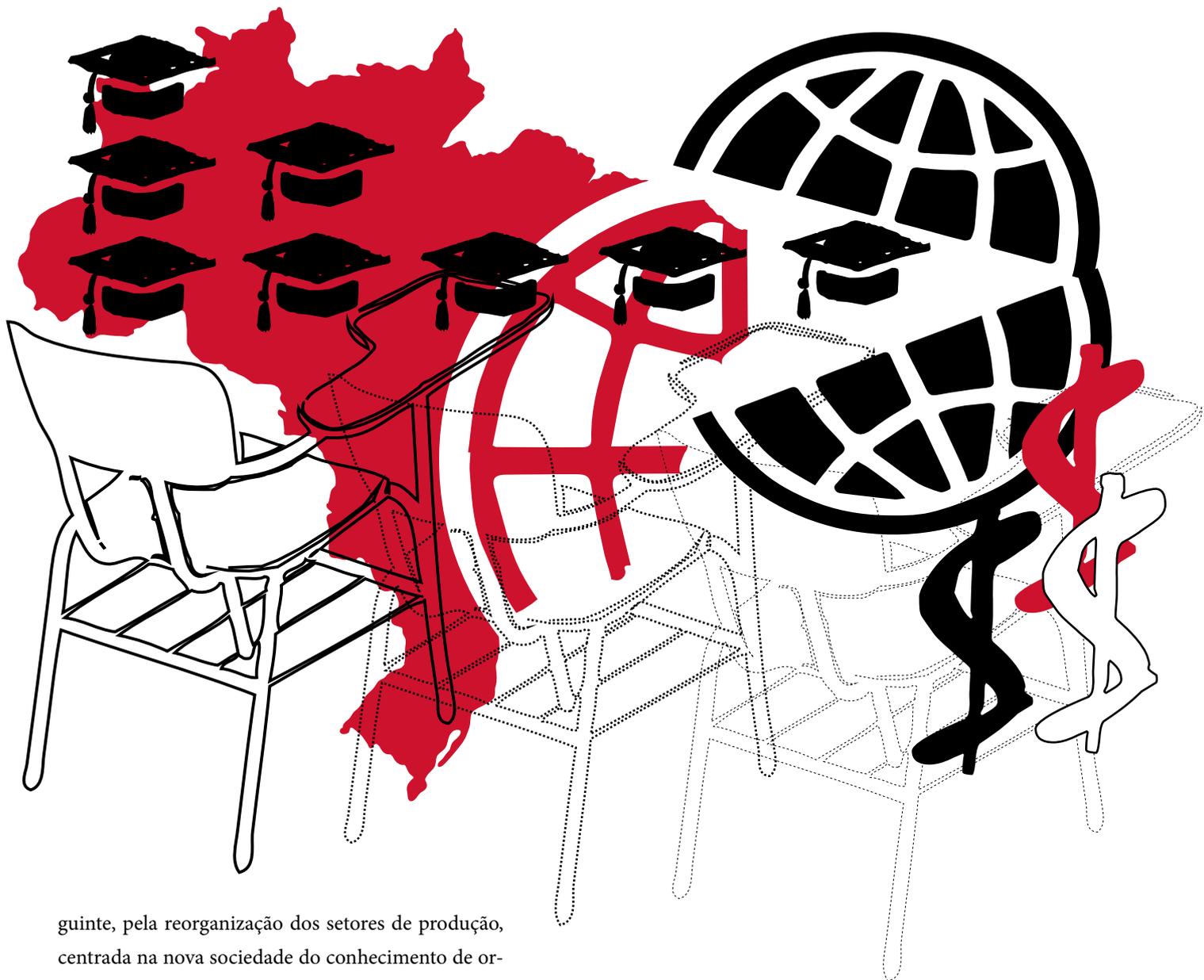
Palavras-chave: Economia Política. Contrarreforma. Privatização das Universidades.

Notas introdutórias

As mudanças econômicas mundiais derivadas das crises sucessivas do capital a partir dos anos de 1970 provocaram o acirramento da luta de classe de forma tão compulsória que vem transformando todas as conquistas históricas dos trabalhadores em mercadoria a ser comercializada por estoque por empresas privadas, numa escala sem precedentes no decorrer da história. Os eixos estruturantes deste movimento nefasto aplicado a partir da lógica do capital têm

como centralidade a destituição dos espaços democráticos legitimados por um arcabouço jurídico (leis, decretos e pareceres) que legaliza o desmonte de todos os direitos socialmente conquistados.

A conexão que está posta se apoia, segundo Harvey (2002, p. 140), “na flexibilização dos processos de trabalhos, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, preconizada pelo processo de globalização da economia mundial e, por conse-



guinte, pela reorganização dos setores de produção, centrada na nova sociedade do conhecimento de ordem racional e natureza instrumentalizada de acordo com a lógica do capital. Configura-se, na prática, a regra do mercado para acumulação do capital, “transformando o potencial científico tecnológico no mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo” (OLIVEIRA, 2009, p. 240).

Neste jogo de mercado, “a centralização do conhecimento e a educação operam como elemento fundamental para a requalificação dos trabalhadores para satisfação das exigências qualificadoras do sistema produtivo” (OLIVEIRA, 2009, p. 241). A educação compreendida como um direito universal e um bem público passa a responder às demandas estabelecidas pelos grupos hegemônicos e fornece as bases teóricas e ideológicas para conduzir o processo de desmonte do Estado em prol da nova face do capitalismo, de acordo com as orientações de Organismos Inter-

nacionais, como Banco Mundial, Comissão para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A seu modo, os Organismos Internacionais exerceram papel determinante no processo de consolidação das políticas neoliberais e sua propagação em nível mundial, constituindo-se na América Latina e em específico no Brasil na sua face mais perversa, devido à própria lógica instituída deste país, desde o início da colonização, marcada pelas desigualdades sociais e assimetrias regionais. Portanto, as questões posteriormente analisadas neste texto versam sobre as políticas estratégicas utilizadas como medida protetiva da economia e adoção de medida intervencionista aplicada na educação superior, que, ao ser considerada como um objeto de valor do mercado disputado

por grandes oligopólios mundiais, tornou-se central nas políticas de contrarreforma aplicadas a partir de 1990 até os dias atuais.

I. Breve panorama das políticas de austeridade econômica e os desmontes das universidades públicas brasileiras

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, o termo austeridade aplicada à economia significa “rigor teórico no controle de gastos”. A explicação mais ampla sugere que “uma política de austeridade é requerida quando o nível do déficit público é considerado insustentável e aplica-se corte de despesas em despesas sociais”. É com essa definição de austeridade

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, o termo austeridade aplicada à economia significa “rigor teórico no controle de gastos”. A explicação mais ampla sugere que “uma política de austeridade é requerida quando o nível do déficit público é considerado insustentável e aplica-se corte de despesas em despesas sociais”.

que o Brasil, ainda no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC), conduziu o Programa de Estabilidade Fiscal que, segundo Oliveira e Turola (2003, p. 10):

Foi baseado mais fortemente na elevação de receitas, enquanto as despesas continuaram crescendo. Em consequência, a carga tributária cresceu durante o período. Em parte, esse comportamento pode ser creditado à dificuldade política envolvida na aprovação de reformas estruturais e medidas voltadas para a contenção de despesas.

Na prática, a austeridade econômica preconizada por FCH estava vinculada a despesas fiscais, à necessidade de redução dos gastos públicos para a contenção da dívida pública e à desoneração do Estado de responsabilidades financeiras que provocava a sua ineficiência e inoperância. Esses elementos identificados por Bresser justificaram o processo de organização da Reforma do Estado e, posteriormente, procederam

as propostas de emendas constitucionais conhecidas como “Reforma da Previdência; Reforma Administrativa; a lei que possibilitou o refinanciamento de dívidas estaduais e municipais; e o ajuste patrimonial por meio de privatizações” (OLIVEIRA; TUROLA, 2003, p. 10), sendo que esta última, ainda no governo de FCH, desencadeou um processo de privatizações de empresas estatais para o enxugamento da máquina do Estado preconizado por Bresser no Plano de Diretor da Reforma do Estado (1995).

O referido Plano estava em consonância com o documento orientado pelo Banco Mundial, produzido para estabelecer metas e ajustes fiscais, “definido no Consenso de Washington para garantir a desregulamentação dos mercados e a garantia da abertura comercial e financeira, através da privatização do setor público e a redução do tamanho do Estado” (CHAVES, 2011, p. 40). Os efeitos dessas políticas econômicas na educação modificaram todo o processo de financiamento e autonomia das universidades. Conforme Sguissardi (2009, p. 32), “nos moldes gerencialistas do Estado, a educação superior, a ciência e a tecnologia foram definidos com bens não exclusivos do Estado e, portanto, seriam competitivos e favoreciam a chamada modernização da administração pública”. A rigor, para estabelecimento da educação superior como um “bem não exclusivo do Estado”, foi estabelecido um conjunto de decretos, leis e pareceres nos quais o Estado tornou-se seu principal regulador e assinalou naquele contexto a continuidade do sucateamento das universidades públicas, promovendo uma sequência desordenada de medidas privatizantes e contingenciamento do seu financiamento.

A lógica mercadológica da educação superior assumida na Constituição Federal de 1988, no Art. 209, que trata do “ensino ser considerado livre para iniciativa privada, desde que fossem atendidas as condições para o cumprimento das normas gerais da educação nacional”, legitimou no texto da Reforma do Estado a abertura das universidades ao mercado competitivo. Para condução do processo de privatização das universidades, o Estado adotou como cartilha as orientações do Banco Mundial, a partir do Documento *La crisis en la enseñanza superior Estratégias* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 18), que afirmava:

A necessidade e urgência de reformas de política setorial do financiamento e gestão da educação superior como condição necessária em muitos países para estabelecer um sistema mais equitativo, eficiente e de melhor qualidade, sobre argumento de que não existiam justificativas econômicas para o Estado continuar a prestar apoio a este subsetor.

Posteriormente à aprovação da Constituição Federal de 1988, a liberdade para iniciativa privada foi reafirmada com a aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação de 1996, com a determinação de competência da União para o acompanhamento através da avaliação, do credenciamento e o do reconhecimento de cursos. Essa mudança representou o rompimento do Programa de Avaliação institucional constituído em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Menezes (2001, p. 1):

Na prática, as universidades criavam seus sistemas internos de avaliação – com posterior checagem pelos técnicos do MEC – que pudessem auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição. A lógica do PAIUB era servir como um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior.

Baseado na lógica de que “se as reformas não fossem realizadas para melhorar os resultados do ensino superior, o país estava destinado a entrar no século XXI com preparação insuficiente para competir na economia global” (BANCO MUNDIAL, 1995), foi criado um mecanismo para regulação das Universidades denominado Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, cujo objetivo era avaliar, de norte a sul do país, a qualidade dos cursos de nível superior, prevendo instrumentos punitivos como, por exemplo, o fechamento para os cursos que não estivessem dentro do padrão de qualidade estabelecido. Os resultados desta política de avaliação causaram o fechamento de vários cursos de universidades públicas, gerando uma avaliação negativa para a sociedade de modo geral, da ineficiência e não qualidade dos cursos públicos.

Para seguir as determinações do Banco Mundial previstas no Documento *La enseñanza superior: las*

lecciones derivadas de la experiencia (1995), segundo as quais o “ensino superior era um investimento que gerava benefícios externos significativos para o desenvolvimento econômico ao longo prazo através da pesquisa básica e transferência de tecnologia”, o governo federal aprovou o Decreto de nº 2.207, de 1997 (BRASIL, 1997), que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, previsto nos Art. 54 e 88 da Lei nº 9.394/96, LDB, e no Art. 16 da referida lei, que versa sobre a Organização da Educação Nacional, no que se refere “à natureza jurídica das universidades públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo governo federal; privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 1996).

A partir da regulamentação do Decreto acima referido, efetivou-se a criação dos centros universitários, das faculdades integradas, das faculdades e dos institutos superiores ou escolas superiores, cada uma com exigências e atribuições legais quanto “à natureza civil quando mantida por pessoa jurídica física fosse submetida ao regime da legislação mercantil, aos encargos fiscais, trabalhistas” (SGUISSARDI, 2009, p. 45). O resultado desta medida favoreceu o mercado de ensino superior privado, provocando um crescimento extraordinário, como mostra a tabela 1:

Tabela 1 - Crescimento das universidades - 1995-2002

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1995	57	76	77	684	894
2002	73	65	57	1.442	1637
1995/2005 (%)	28.1	-14.5	26.0	110.8	83.1

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2012).

Tabela 2 - Expansão das matrículas por níveis administrativos - 1994-2003

Ano	Público	Privado	Total
1994	690.450	970.584	1.661.034
1998	804.729	1.321.229	2.125.958
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2003	1.136.370	2.750.652	3.887.022

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2012).

Os dados do INEP (2012) revelam a evolução do mercado de educação superior de 1995 a 2002. Das 2.531 universidades criadas ao longo do governo FHC, 2.136 estavam controladas pela mão visível do mercado, ou seja, 110,8%. Esse crescimento do ensino superior aparece de forma alarmante quando se analisa os dados da expansão de matrículas no período de 1994-2003 na tabela 2.

Os resultados do INEP (2012) mostram que, no ano de 2003, dos 3.887.022 alunos matriculados, 2.750.652 estavam em IES privadas, representando mais de 70% do total de matrículas; assim, se verifica que, entre 1994 e 2003, a mercantilização da educação superior foi majoritária, trazendo prejuízos e contingenciamentos para as universidades públicas. Para a condução da mercantilização do ensino superior, o governo federal criou o Programa de Financiamento do Ensino Superior, no ano de 1999. Para a concessão de bolsas, tal programa determina que, ao final do curso, os estudantes realizem o pagamento, com juros de 3,4% ao ano, num prazo de carência de

Essa lógica de mercado do ensino superior foi estabelecida nas orientações do Documento do Banco Mundial, quando se referiu às estratégias de promoção do ensino superior, bem como à necessidade de promover maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas. Segundo o documento supracitado, “os incentivos para instituição privada serão feitos pelo financiamento fiscal para entrada de estudantes com vulnerabilidade social, redefinida como papel regulador do governo na adoção de políticas que se destinavam a dar prioridade aos objetivos da qualidade e equidade social” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14).

18 meses. Tais regras revelam, na prática, segundo o presidente da Fepesp, em texto intitulado “Programas do governo federal incentivam ensino privado”, publicado no *site* Brasil de Fato (2013), “que para bancar a continuação dos alunos, as universidades cobram do governo federal um valor mais alto do custo real de cada aluno; o resultado é um prejuízo para os cofres públicos, pois os grupos privados estipulam o preço da mensalidade e cobra preço de vitrine, não preço de custo” (BENVENUTI, 2013).

Essa lógica de mercado do ensino superior foi estabelecida nas orientações do Documento do Banco Mundial, quando se referiu às estratégias de promoção do ensino superior, bem como à necessidade de promover maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas. Segundo o documento supracitado, “os incentivos para instituição privada serão feitos pelo financiamento fiscal para entrada de estudantes com vulnerabilidade social, redefinida como papel regulador do governo na adoção de políticas que se destinavam a dar prioridade aos objetivos da qualidade e equidade social” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14). De acordo com os estudos de Sampaio (2011, p. 34), em 2002:

O setor privado já havia atingido números que lhe conferiam a posição majoritária no sistema, o âmbito aproximava-se do novo século com um duplo desafio: manter – o que significa não parar de crescer – sua larga fatia de participação no sistema de ensino superior (em 2000, respondia por 67% das matrículas e 85% dos estabelecimentos) era acirrar a competição por alunos no interior do próprio setor.

As instituições privadas se beneficiaram com a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, seguindo a lógica da diversificação dos modelos de instituições recomendada pelo Banco Mundial no Documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), quando apresenta estratégias para a crise no ensino superior alegando que:

O modelo tradicional de universidade europeia de pesquisa, com sua estrutura de programa de um só nível com muito custo, é pouco apropriado no mundo em desenvolvimento. A maior diferenciação na educação superior, o desenvolvimento de instituições não universitárias e o fomento de estabelecimentos privados podem contribuir para satisfazer a crescente demanda social por educação pós-secundária e fazer os sistemas de nível terciário serem mais sensíveis às necessidades mutantes do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 18 tradução nossa).

O Banco chegou a sugerir normas mais “flexibilizadas e requisitos mínimos, a fim de não se gerar barreiras de acesso ao mercado” (BANCO MUNDIAL, 2003). Fato este que estimulou a criação de

universidades privadas de baixo custo no Brasil, em detrimento das universidades públicas, sendo constituída com currículo mínimo, carga horária reduzida, redução do tempo e formação de acordo com os interesses das novas formas de trabalho não especializado exigido pelo mercado.

Na lógica do Estado gerencialista brasileiro, as universidades públicas foram vistas como “bens não exclusivos do Estado”, decorrendo desta decisão “a retirada da responsabilidade do Estado no processo de financiamento das IES e aprofundamento no quesito da regulação e gestão da autonomia [...] através do cumprimento de metas e índices de produtividade para manutenção” (CHAVES, 2009, p. 319).

A desresponsabilização do financiamento das universidades públicas brasileiras pelo Estado foi seriamente comprometida e vem sendo marcada pela política de indução do governo federal via Ministério da Educação, que transforma os reitores das universidades públicas em “homens de negócios” [...] “responsáveis pela captação de recursos através da prestação de serviços para grandes empresas públicas e privadas” (CHAVES, 2009, p. 319). A falta de financiamento preconizada pela falácia da política de ajuste fiscal para resolver os problemas financeiros dos cofres públicos promoveu o processo de privatização por dentro das universidades, transformando-as em um grande balcão de negócios. De norte a sul do país, naturalizaram-se práticas, como mostram os estudos de Chaves (2009, p. 312):

Das cobranças de cursos de pós-graduação, contratos de licitações entre universidades e prefeituras para cursos de formação, produção/realização de projetos/programas, na área de Ciência & Tecnologia, voltados para a iniciativa privada; exames ambulatoriais, realizados por meio de contratos firmados com estabelecimentos públicos e privados; análises de combustíveis; medições de intensidade de campo elétrico; instalação de antenas coletivas; manutenção, aferição e instalação de instrumentos de rádio comunicação; medições de interferência eletromagnética; e desenvolvimento de programas computacionais.

As consequências das políticas de custo-benefício do governo FHC (1997-2001) resultaram no desmantelamento das universidades públicas de todo o

país. Com a política de financiamento contingenciada, registram-se a não contratação de novos professores, nenhuma expansão de vagas significativas nas universidades públicas federais e a proliferação de matrículas nas instituições privadas, como mostrado na tabela 2.

Notadamente, a diminuição expressiva dos recursos reduziu significativamente a oferta de novos cursos e a demanda de matrícula, além da impossibilidade de investimentos em infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, congelamentos dos salários dos professores durante cinco anos, precarização e adoecimento do trabalho docente e dos Técnicos Administrativos dentro das IES e, ainda, o contingenciamento de recursos para custear os serviços dentro das instituições.



Com a crise instalada dentro das universidades, foram-se legitimando os discursos de privatização por meio de cobranças de mensalidades como forma de resolver a crise destas instituições¹. Segundo os estudos de Coggiola (1998, p. 41), no projeto para as IES brasileiras, apresentado pelo governo FCH, havia as seguintes argumentações:

a) privatização das universidades começando urgente pela cobrança de mensalidades; b) a instauração em nome de uma “autonomia financeira” – contida na PEC 370, em tramitação desde 1995 – de um verdadeiro salve-se quem puder justificado em que “o modelo de financiamento da universidade (por verbas públicas) está falido e não abre possibilidades de expansão; c) a vinculação dos salários docentes à produtividade, especificamente horas-aula (como se os docentes não preparassem aula, não dessem plantão, não fizessem pesquisa e/ou extensão), numa aproximação não tanto ao regime “horista” das “fábricas de diplomas” particulares e, sim, ao “salário por peças” anterior à legislação trabalhista.

Em síntese, o governo FHC marcou o início do processo de privatização das universidades, cumprindo dois objetivos: primeiro, reduzir os gastos do orçamento da união, garantindo o pagamento dos juros da dívida externa; e segundo, passar para o controle dos monopólios estrangeiros a produção intelectual das universidades do nosso país.

Em síntese, o governo FHC marcou o início do processo de privatização das universidades, cumprindo dois objetivos: primeiro, reduzir os gastos do orçamento da união, garantindo o pagamento dos juros da dívida externa; e segundo, passar para o controle dos monopólios estrangeiros a produção intelectual das universidades do nosso país.

Os estudos já realizados durante o governo Lula (2003-2009) demonstram o alargamento de todas as políticas neoliberais implementadas no governo FCH, dentre elas o caráter público-privado das universidades deste país. Demarca a gestão do governo Lula o Decreto nº 5.205/2004, que regulamentou as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, permitindo a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmi-

cas; a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004), que regulou parcerias entre empresas e Universidades Públicas; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei nº 11.096/2005, que previa a isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior em troca de vagas para alunos de baixa renda; e a política de educação superior a distância.

A lógica do Banco Mundial para o fim das universidades públicas foi se consolidando em diferentes contextos; embora tenham sido apresentadas diversas argumentações, na prática, isso se resumiu pela necessidade de aplicar estratégias de ajustes fiscais em prol dos investimentos estrangeiros e de ampliar o mercado da educação. No que se refere ao ensino superior, registra-se a aprovação da Lei nº 11.096/2005, determinante na transferência de recursos públicos para instituições de caráter privado, como mostra o Art. 1º da referida lei:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

Para autores como Minto (2011) e Aguiar (2016), a estratégia de ampliação do acesso das camadas populares ao ensino superior “representou a chamada lógica mercantilista-privatizante já presente no governo anterior”. De acordo com Aguiar (2016, *apud*, Minto, 2011, p. 260), o caráter desta política representou o “processo de transformação ideológica-conceitual, ou seja, transformação da educação de direito a bem público” sobre o discurso de que “o Estado garante a todos o *consumo* de um bem (*equidade*) e, portanto, não há impedimento para que as IES privadas recebam recursos estatais, já que se organizam para exercer uma função social de ‘interesse público’” (AGUIAR, 2016 *apud*, MINTO, 2011, p. 260).

Os estudos de Oliveira (2009, p. 263) destacam que a “institucionalização do PROUNI representou uma estratégia de conciliação do Estado com os empresários que estavam acumulando baixas taxas de

lucros”. Na mesma linha de pensamento, Souza e Mezezes (2014, p. 9) explicam que:

Na prática, o Programa representava a troca das bolsas gratuitas ofertadas e as IESP passaram a gozar de isenções tributárias, de acordo com sua categoria institucional. Os tributos envolvidos na negociação das bolsas de estudos são: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Registra-se, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012), que as matrículas em cursos presenciais no ensino superior cresceram de 3.887.022 em 2003 para 5.923.838 em 2012, o que correspondeu a um crescimento de mais de 52% no período. Ainda segundo o INEP, no ano de 2003, 2.750.652 matrículas em graduações presenciais eram em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (71% do total) e 1.136.370 (29% do total) nas públicas. Já em 2012, as matrículas em graduações presenciais em instituições privadas somavam 4.208.086 (71% do total de matrículas daquele ano) e nas instituições públicas 1.715.752 (29% do total). Destaca-se ainda que, no final de 2010, das 2.378 instituições registradas, 278 eram públicas e 2.100, privadas.

Embora pese o discurso ideológico das políticas do governo Lula, referentes ao acesso em universidades, de milhões de brasileiros excluídos do ensino superior, é forçoso reconhecer a ampliação da política neoliberal de cunho privatizante iniciada no governo FHC e as consequências drásticas para a oferta do ensino superior público, atingindo diretamente o trabalhador docente que atua nesse nível de ensino, pois tem seu trabalho intensificado, tanto no setor privado como no setor público, cuja lógica também é o lucro (CHAVES, 2015).

O desmonte das universidades públicas, em decorrência do mercado educacional superior, iniciado no governo FCH e acirrado entre os governos Lula e Dilma, representa, na atualidade, um dos demarcadores da crise estabelecida de norte a sul do país, promovida pelo contingenciamento de recursos pelo governo federal e, conseqüentemente, pelo enrique-

cimento do mercado de educação, como proferiu Celso Napolitano, presidente da Fepesp (2017), durante o lançamento do livro² *A educação superior privada tornou-se um negócio lucrativo e de baixo risco*, publicado no site da Apropucc na Manchete:

O sistema que impulsionou a educação superior privada foi baseado no FIES – o Fundo de Financiamento Estudantil. Hoje, 75% dos estudantes em cursos superiores estão matriculados em universidades e faculdades privadas, muitos com bolsas financiadas pelo Fundo. O projeto inicial era positivo, avalia, mas o governo deveria estabelecer o preço da vaga e não a instituição privada. Isso não aconteceu. O Estado passou a comprar vaga pelo preço de vitrine, sem negociar valor mais baixo. Adquiriu vagas no atacado, pelo preço unitário, garantindo não haver inadimplência. É um verdadeiro capitalismo sem risco, com cliente cativo e com o setor privado impondo preços.

O desmonte das universidades públicas, em decorrência do mercado educacional superior, iniciado no governo FCH e acirrado entre os governos Lula e Dilma, representa, na atualidade, um dos demarcadores da crise estabelecida de norte a sul do país, promovida pelo contingenciamento de recursos pelo governo federal e, conseqüentemente, pelo enriquecimento do mercado de educação,

Com base nos estudos produzidos sobre a política de renúncia tributária e o financiamento da educação superior por Gemaque e Santos (2011), os governos Lula e Dilma implantaram a sua política educacional com ênfase na “equidade social” e, principalmente, pautada na “lógica de receitas tributárias” (Pureza, 2007, *apud* Santos e Gemaque 2011), configurando-se como um jogo de vaivém das ações políticas do governo, tendo como pano de fundo benefício econômico e social, como destacam os autores:

Na área educacional, a concessão de benefícios tributários a pessoas físicas (contribuintes) ou jurídicas (instituições privadas) assegura a transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. [...] Dentre as finalidades dos gastos tributários, destaca-se o caráter compensatório, quando o governo não atende adequadamente à população dos serviços de sua responsabilidade (SANTOS e GEMAQUE 2011, p. 203).

Além disso, destaca-se a ineficiência do Estado em não controlar o volume de benefícios destinados às instituições de ensino privado e, consequentemente, não permitindo a avaliação do retorno social decorrente dos gastos tributários. Questões essas que, segundo Mancebo (2004, p. 13, *apud* GEMAQUE, e SANTOS 2011, p. 211): “[...] longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, aprofundaram as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior os setores populares”.

2. Será o fim do ensino superior público?

De modo geral, os desdobramentos das políticas neoliberais impetradas no governo de privatizações de FHC (1995-2002), nas políticas de governabilidade do governo Lula (2003-2010), no governo gerencial de Dilma Rousseff a partir do ano de 2011 e no governo interino Temer (2017), provocaram uma sequência de políticas projetadas para a proteção do mercado internacional, tendo como preocupação principal assegurar a política de ajuste fiscal e a implementação da austeridade econômica no país, que consiste em uma política deliberada de ajuste da economia por meio de redução de salários e gastos públicos, conformada, na prática, pelo ajuste econômico nas contas públicas através de medidas que determinam os gastos primários e garante, ao menos no plano discursivo, estabilidade da economia e, consequentemente, a confiança do setor privado.

No contexto atual se consolida o processo de desobrigação do Estado com a educação superior pública por meio de cortes e congelamentos destinados ao financiamento. Está em curso a política de contingenciamento para as universidades públicas, que representa a inexecução de parte da programação de despesa prevista na Lei Orçamentária, já adotada pelo governo federal no ano de 2015, que causou preocupação na comunidade acadêmica, pois a pasta mais atingida foi a da Educação, com um corte de R\$ 600 milhões por mês³, conforme matéria publicada no jornal *Estadão* (2015).

Dados do Ministério da Educação (MEC) obtidos com exclusividade pela *Globo News*, por meio da

Lei de Acesso à Informação, “apontam que 44 das 64 universidades federais do país tiveram seu orçamento afetado por cortes na comparação com o primeiro semestre de 2016”, através do chamado contingenciamento, que consiste, segundo o Ministério do Planejamento e Gestão:

No retardamento ou, ainda, na inexecução de parte da programação de despesa prevista na Lei Orçamentária em função da insuficiência de receitas. Normalmente, no início de cada ano, o Governo Federal emite um Decreto limitando os valores autorizados na LOA, relativos às despesas discricionárias ou não legalmente obrigatórias (investimentos e custeio em geral). O Decreto de Contingenciamento apresenta como anexos limites orçamentários para a movimentação e o empenho de despesas, bem como limites financeiros que impedem pagamento de despesas empenhadas e inscritas em restos a pagar, inclusive de anos anteriores. O poder regulamentar do Decreto de Contingenciamento obedece ao disposto nos artigos 8º e 9º da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) (BRASIL, 2015).

Com essa medida em execução, aplica-se o Plano do Governo Temer, denominado “Novo Regime Fiscal”, por meio do Projeto de Emenda Constitucional 55 (PEC 55), que instituiu, por um período de vinte anos, um teto para aumento dos custos públicos, anunciado como medida para a recuperação da economia, afetando diretamente as universidades **públicas**, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3 - Dados das universidades contingenciadas - 2017

Nº	Universidades	Verbas contingenciadas
01	Universidade Federal do Pará	34%
02	Fundação Universidade Federal de Pelotas	33%
03	Fundação Universidade Federal do ABC	31%
04	Universidade Federal de Lavras	27%
05	Universidade Federal de São Paulo	25%
06	Universidade Federal de Pernambuco	23%
07	Universidade Federal do Rio de Janeiro	22%
08	Fundação Universidade de Brasília	22%
09	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	20%
10	Universidade Federal do Rio Grande	20%

Fonte: G1. Educação (2017).

Os dados da reportagem publicada pelo G1 sobre o contingenciamento das universidades nos Estados, destacados na tabela 3, apresentam a Universidade Federal do Pará com o maior corte de verbas anunciado desde o ano de 2015. Esta matéria ilustra ainda uma série de manobras realizadas pelos reitores das referidas universidades para continuar o funcionamento e garantir questões essenciais mínimas. Por outro lado, na reportagem do jornal Estadão⁴, no posicionamento do Ministro da Educação diante da crise orçamentária das universidades, pode-se ler: “nas situações evidenciadas, existem divergência e desequilíbrio do ponto de vista de capacidade gerencial”, seguindo a afirmação de que “algumas universidades não enfrentam problemas e dificuldades, porque são competentes, capazes e qualificam melhor suas gestões”.

Nota-se que a **lógica do discurso operada pelo MEC** evidencia a clara indução, via meios de comunicação para a sociedade, relativamente à **deformação das notícias divulgadas com o intuito de reforçar a polarização das informações**, promovendo divergência deliberada da opinião pública sobre a privatização das universidades, que remete às orientações do Banco Mundial quando discorre sobre as funções políticas previstas de governo para garantir a mudança no ensino superior, destacada no Documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995, p. 78), sobre a necessidade de:

Uma abordagem potencialmente eficaz no âmbito de um Comitê de direção oficial, uma consulta nacional sobre a necessidade de reforma e o seu conteúdo. Com a participação de todos os setores em causa, incluindo os administradores de universidades, o corpo docente, os alunos, os funcionários dos ministérios e os empregadores, o Comitê Diretor e seus grupos de trabalho contribuindo para aumentar consideravelmente as chances consenso.

Nesse contexto, a referência a este documento está posta nos diversos aspectos, seja por intermédio das leis aprovadas pelo congresso, seja pelo Ministério da Educação, que dita as regras para a educação, seja pelos administradores das universidades, que, embora não propaguem a necessidade da privatização, têm sido coautores dessa privatização, na medida em que assumem o papel de gerente das universidades

e estabelecem os contratos de gestão pautados em ementas constitucionais, captação de recursos, com determinadas competências e habilidades de acordo com a lógica empresarial, para suprir as demandas das necessidades das universidades e justificar o caráter do Estado mínimo e suas desresponsabilização com a educação superior.

Considerações finais

Recorrendo a Marx (2002, p. 23), observa-se que “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe ao mesmo tempo dos meios da produção intelectual”; essa relação implica diretamente na forma como o Estado torna-se facilitador do capital e se coloca como uma instituição a serviço da garantia da manutenção da propriedade privada; neste caso, as universidades como base desse produto implicam diretamente nessa correlação de forças deste novo padrão de acumulação do capital projetado pelas reformas neoliberais. Não significa dizer que exista uma passividade das relações sociais que compõem essas instituições e que tais discussões estejam desvinculadas dos processos de lutas e resistências por parte de alguns reitores, docentes, técnicos, estudantes e sindicatos. A questão se processa no seio das contradições provocadas nas relações, que têm como variação a desmobilização de parte destes sujeitos, contribuindo, mesmo que à **revelia, para** o processo de consolidação da privatização.

Anunciar neste texto o fim das universidades públicas seria um tanto admitir o total domínio das correlações de forças, das quais as bases históricas lutaram pela sua manutenção gratuita e de acesso com qualidade; entretanto, não impede de analisar que o início deste período foi determinado, independentemente das lutas que foram travadas. O diferencial posto dessa lógica tenciona para uma relação exacerbada de formação de mercados educacionais formados por diferentes oligopólios e tem como ponto central a flexibilização dos trabalhos e a privatização de todos os bens sociais resultantes das conquistas sociais, o que conduz para a reafirmação das unificações das lutas coletivas e a intensificação da organização da classe trabalhadora para o enfrentamento do projeto ideológico de privatização das universidades. **US**

notas

1. A principal justificativa para a cobrança de taxas na universidade é a de que o governo não tem recursos suficientes para sustentá-la. Porém, dinheiro não falta ao FMI. No último empréstimo feito ao governo FHC, o Fundo Monetário exigiu que fosse reservado de 3 a 4,5% do PIB anual para o pagamento da dívida pública. É o que eles chamam de superávit primário, que é apresentado pelo monopólio de comunicação como se fosse a salvação do Brasil. Este acordo, ratificado pelo governo Lula, diz que este ano o governo brasileiro irá entregar para os banqueiros internacionais cerca de 80% do orçamento federal; para as universidades públicas, nem 1%. Disponível em: <<http://mepr.org.br/jep/11-jep-3/43-contra-a-privatizacao-das-universidades-boicotar-todas-as-taxas.html>>.

2. Disponível em: <<http://www.sinprocampinas.org.br/agenda/fepesp-lanca-no-dia-11-o-livro-ensino-superior-o-negocio-da-educacao/>>. O Negócio da Educação – A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. Edição: Fepesp (www.fepesp.org.br) e editora Olho D'Água (www.olhodagua.com.br).

3. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/corte-de-verba-do-governo-jattinge-universidades-federais/>>.

4. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-promete-verba-para-universidades-mas-critica-gestao-de-campus,70001929087>>.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Rev. Sociol. Polít.* v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

APROPUC, ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA PUC – CAMPINAS. 2017. Disponível em: <<http://www.apropucc.org.br/apropucc>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de dezembro de 1988. São Paulo: Saraiva 2014.

BRASIL / MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília 1997. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, Brasília, DF, 14 jan. 2005c. Disponível em: <<http://goo.gl/jBkn0e>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. O que é contingenciamento? 2015. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br>>. Acesso em: 04 out. 2017.

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. [s.n.], 1995. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/>>. Acesso em: 04 out. 2017.

referências

- BANCO MUNDIAL. Construir sociedades de conhecimento: novos desafios para a educação terciária. Washington D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2003.
- BENVENUTI, Patrícia. Programas do governo federal incentivam ensino privado. Brasil de Fato. Maio de 2013. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/12822/>>. Acesso em: 05 out. 2017.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Parceria público-privada na gestão da universidade pública brasileira. 2009. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [33]: 311-324, maio/agosto 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- _____. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. Revista Educação Temática Digita. Campinas, SP v. 17 n. 2 p. 427-441 maio/ago. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos. /index>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- _____. As feições da privatização FaE/PPGE/UFPel | >Pelotas [33]: 311-324, maio/agosto 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- COGGIOLA, Osvaldo. A crise universitária no Brasil. Revista Adusp, p. 34-42. <<https://adusp.org.br>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; SANTOS, Filho, João Ribeiro. Renúncia tributária e financiamento da educação superior: favorecimento do Ensino Privado em detrimento do Público. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Org.); CABRITO, Belmiro. (Org.). Políticas de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências atuais. Lisboa: EDUCA 2011. p. 195-214.
- HARVEY, David. O enigma do Capital e as crises do capitalismo. Trad. Joao Alexandre Peschanski, São Paulo: Boitempo, 2002.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2002 (Col. A obra prima de cada autor).
- MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. Verbete PAIUB (Programa de Avaliação Institucional). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- MINTO, L.W. A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 263-275.
- OLIVEIRA, Gesner. TUROLLA Frederico. Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas. Tempo soc. [online]. 2003, vol. 15, n. 2, pp. 195-217. ISSN 0103-2070. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Revista de Ensino Superior. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo. Menezes, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio>>. Acesso em: 04 out. 2017.
- SGUISSARDI, Valdemar. A Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

referências

O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas

Jéferson Silveira Dantas

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC)

E-mail: jeferson.dantas@ufsc.br

Resumo: Este artigo procura discutir, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, os efeitos da Reforma do Ensino Médio no Brasil nos itinerários formativos da juventude brasileira e as avaliações em larga escala, assim como as implicações normativas e conceituais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área das Ciências Humanas. Contextualiza-se aqui, ainda que brevemente, os avanços de movimentos ultraconservadores em nosso país, como é o caso do Escola sem Partido, que tem promovido toda sorte de criminalização do trabalho docente, com a justificativa insidiosa de que professores e professoras estariam doutrinando os estudantes da Educação Básica com ideias esquerdizantes.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Ciências Humanas.

Considerações iniciais

Como bem assinala Luiz Carlos de Freitas (2013), a agenda educacional brasileira nos tempos atuais está sendo disputada entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação. Sob a ótica da racionalidade empresarial, a educação seria, então, um setor estratégico muito importante para ficar só nas mãos dos educadores. Além disso, Freitas (2013) considera que as adequações de uma base curricular comum ao que os testes em larga es-

cala valorizam, assim como o apostilamento dos materiais pedagógicos na Educação Básica e a crescente desvalorização dos profissionais da educação, são elementos conjunturais que não podem ser analisados de forma apartada.

Nesta direção, temos acompanhado em nosso país uma série de retrocessos históricos, que atingem, sobretudo, os processos de escolarização e os itinerários formativos na Educação Básica, especial-



mente no Ensino Médio. A Medida Provisória (MP) nº 746/16, enviada pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional em 23 de setembro de 2016, aprovada pelo Senado no dia 8 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo Executivo Federal no dia 16 de fevereiro de 2017, reformando o Ensino Médio no Brasil¹ e alterando artigos da LDBEN 9.394/1996, denotou uma clara afronta à democracia e à sociedade brasileira.

Os temas mais polêmicos da Lei 13.415/17 dizem respeito à permissão de certificações 'intermediárias' durante o Ensino Médio, o que significa uma terminalidade profissional neste nível de ensino, tal como ocorreu com a famigerada Lei 5.692/1971 do período do regime militar; a língua inglesa se tornou obrigatória e, portanto, a Lei 11.161/05 foi revogada, já que esta última indicava a língua espanhola como primeira língua estrangeira no itinerário formativo do

currículo do Ensino Médio. Não é necessário dizer que, embora o Brasil se encontre cercado de países que se comunicam em língua espanhola, a língua inglesa (a língua do mercado e dos megaeventos esportivos) tornou-se definitivamente hegemônica com a nova Lei do Ensino Médio. Contudo, o aumento da carga horária nesta etapa da Educação Básica e a proposição de sua oferta em período integral devem encontrar grandes barreiras com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, ocorrida em dezembro de 2016, que restringe o teto dos gastos públicos por 20 anos, sem falar que os *royalties* do Pré-Sal já não podem mais ser contabilizados em termos de financiamento para a Educação Pública, como preconizava o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Como se tudo isso não fosse suficiente, aceitar-se-á como professores no Ensino Médio indivíduos que

apresentem ‘notório saber’ (?) para atuarem na formação técnica do currículo, o que poderá promover toda sorte de improvisos pedagógicos. Assim, ter-se-ão no Ensino Médio nos três anos de formação as seguintes disciplinas obrigatórias: Português e Matemática. Os demais componentes curriculares estarão dispersos em áreas de conhecimento para que os/as estudantes possam “optar” pelo itinerário formativo de seu interesse, comprometendo o ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, concentradas na área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Em outras palavras, há uma clara *desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização* dos professores brasileiros na Educação Básica com estas medidas de reorientação e restrição curriculares (DANTAS, 2016).

Logo, a Lei 13.415/17 altera o Art. 24 da LDBEN 9.394/1996 e amplia progressivamente a carga horária

Disciplinas (agora denominadas de *componentes curriculares*) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais.

ria do Ensino Médio para 1.400 horas. Em até cinco anos, a carga horária do Ensino Médio deverá ser de 1.000 horas, contando a partir de 2 de março de 2017. Os desdobramentos destas mudanças legais incidem na evasão dos/as estudantes trabalhadores/as e na abertura ao setor privado para a oferta de determinados processos formativos aligeirados (por meio da EaD, especialmente). Intensificam-se, ainda, as parcerias público-privadas, com o gerenciamento da racionalidade empresarial na educação pública e a retomada da formulação teórica da *pedagogia das competências e habilidades*. A gestão escolar se torna ‘individualizada’, rompendo com a ideia de ‘rede de ensino’, sem falar que não há menção ou orientação explícita ao processo de reorientação curricular nas escolas privadas, ainda que legalmente todas as escolas de Educação Básica devam respeitar o que preconiza a Lei 13.415/17.

Por tudo isso é que a área das Ciências Humanas na Educação Básica pode sofrer agudas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo e até mesmo a sua exclusão seletiva. Disciplinas (agora denominadas de *componentes curriculares*) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais. Aliás, tais exigências atendem, sobremaneira, às avaliações internacionais de educação, enquanto continuamos patinando em relação ao que é, efetivamente, essencial para os processos de escolarização de um país como o Brasil, com suas heterogeneidades regionais e imensos desafios infraestruturais. Ou como diria Freitas (2013), há a necessidade premente de revertemos as políticas de avaliação em larga escala e de cunho supranacional, que comprovadamente retumbaram em verdadeiros fracassos em países como os Estados Unidos.

As ciências humanas nas versões preliminares da BNCC

O documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular, de setembro de 2015, possui 302 páginas e seus princípios pedagógicos, legalmente, estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Contudo, tal documento não apresenta em sua estrutura descritivo-analítica os propositores ou consultores de tais mudanças na Educação Básica, que atingirá 60% do currículo. Em outras palavras, trata-se de um documento ‘apócrifo’.

Fica patente na 1ª versão da BNCC a exclusão da expressão ‘disciplina’ por ‘componentes curriculares’, denotando que tais componentes curriculares agora estariam agrupados em áreas de conhecimento, a saber: 1) Linguagens; 2) Ciências da Natureza; 3) Ciências Humanas; e 4) Matemática. A integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas seria estabelecida por *temas integradores* (BRASIL, 2015, p. 14). Os te-

mas integradores transversalizam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares nas diferentes etapas da Educação Básica. São eles: consumo e educação financeira; ética; direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; e culturas africanas e indígenas.

Contextualmente, algumas questões nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, o processo de elaboração do PNE, sancionado em junho de 2014, teve o apoio do movimento *Todos pela Educação*, que reúne empresários dos setores financeiro, siderúrgico e da comunicação. Nesta direção, contrapõe-se ao projeto enviado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao governo federal em 2010. O que isto significa em termos de uma política educacional para o país e, mais precisamente, para a definição de uma Base Nacional Comum para o currículo da Educação Básica? Freitas (2013, p. 124) enfatiza que

[...] O cérebro desta ideologia é o *Movimento Todos pela Educação* [grifos meus], que é uma agremiação constituída e financiada por grandes empresários destinada a criar uma legislação favorável a suas teses e a afetar a política pública. Declara-se apartidário ou suprapartidário, mas sempre que pode coloca seus seguidores em postos chaves do governo.

Desde a *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jontiem, na Tailândia, em 1990, os países periféricos do capital passaram a adotar em suas políticas educacionais formas de *treinamento* para a resolução de determinadas questões formais de aprendizagem do que, propriamente, um percurso formativo efetivo. Assim, uma das grandes contradições deste documento preliminar da BNCC se refere aos processos de discussão curricular nas unidades de ensino, ou seja, apenas a *parte diversificada* ficaria sob a responsabilidade das escolas e secretarias estaduais e municipais de ensino. Em outras palavras, a autoridade dos *experts* de diferentes áreas do conhecimento estaria definindo todo o arcabouço teórico-metodológico para as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais do Brasil. Há aí uma afronta direta aos projetos políticos e pedagógicos das unidades de ensino, construção que deve ser coletiva e efetivamente de responsabilização participativa.

Percebe-se também um descompasso desta versão

da BNCC com as DCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como se tal proposta fosse totalmente nova. Ora, há muito as DCNs e os PCNs vêm induzindo as políticas curriculares, assim como os sistemas unificados de avaliação (SAEB, ENEM e Provinha Brasil), servindo de eixos referenciais para os programas de produção de materiais didáticos, como é o caso do PNLD, que atinge os/as estudantes da Educação Básica de forma significativa. Assim, esta primeira versão da BNCC se assemelharia a uma colcha de retalhos, reforçando as tendências internacionais de centralização curricular, o que já vem ocorrendo nos países centrais do capitalismo, objetivando a viabilização da avaliação em larga escala externa e à revelia das unidades de ensino, promovendo a responsabilização docente e gestora pelos resultados de aprendizagem; não se considera aí as condições concretas de realização das atividades pedagógicas, tais como a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores e professoras.

A BNCC nesta versão contraria as potencialidades de um país como o Brasil, dada a sua riqueza e diversidade cultural, geográfica e étnica, sendo subserviente aos ditames dos organismos multilaterais. Há, de fato, uma indesejável homogeneização cultural. Tudo isso resulta na institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmático-mecânicas; ou seja, considera-se apenas o 'produto' e não o 'processo'; reduz-se o ensino a simples treino diante de testes padronizados.

A BNCC nesta versão contraria as potencialidades de um país como o Brasil, dada a sua riqueza e diversidade cultural, geográfica e étnica, sendo subserviente aos ditames dos organismos multilaterais. Há, de fato, uma indesejável homogeneização cultural. Tudo isso resulta na institucionalização definitiva dos exames nacionais que privilegiam respostas pragmático-mecânicas; ou seja, considera-se apenas o 'produto' e não o 'processo'; reduz-se o ensino a simples treino diante de testes padronizados. No bojo destas mudanças de claro viés neoconservador, nos termos do educador estadunidense Michael Apple (2002), temos ainda a proposta de militarização das escolas públicas e o repasse de verbas para as orga-

nizações sociais (OS), que ficariam responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das instituições educacionais.

O documento preliminar da BNCC explicita que os componentes curriculares de História e Geografia são obrigatórios, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e que os componentes curriculares de Sociologia e Filosofia são trabalhados/desenvolvidos apenas no Ensino Médio, sendo que estes últimos estariam implicitamente presentes nos “processos gerais de socialização de desenvolvimento moral e interrogativo que atravessam toda essa etapa escolar, desde a Educação Infantil e por todo o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p. 238). Porém, reservam-se poucas páginas à Sociologia e à Filosofia nesta primeira versão da BNCC. Há uma generalização do conhecimento filosófico e não são citadas as principais correntes filosóficas que sustentam as bases epistemológicas de outros componentes curriculares. Com a Sociologia, não é diferente.

Os conceitos e categorias históricas, geográficas, sociológicas e filosóficas estão mais bem relacionados com as questões contemporâneas. Contudo, assim como na versão anterior, não há indicação de referenciais bibliográficos – talvez por uma escolha deliberada de seus consultores/especialistas, mais preocupados com os objetivos de aprendizagem do que, propriamente, com as referências que fundamentam/subsidiam as suas análises. De todo modo, a ausência das referências dificulta a localização teórico-metodológica que embasa, justamente, estes objetivos de aprendizagem.

Vale salientar, por fim, que esta primeira versão da BNCC não apresenta ao seu leitor as referências bibliográficas utilizadas, dificultando, inclusive, o aprofundamento analítico das fontes de pesquisa.

Já a segunda versão da BNCC possui 652 páginas e, desta vez, é nominada a equipe de assessores e especialistas, assim como a coordenação geral responsável pelo documento. Na introdução desta versão há um organograma que indica os pressupostos que embasam a BNCC: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Curricular Nacional e as Diretrizes Curriculares Na-

cionais. A partir destes referenciais legais, constituir-se-ão quatro políticas: 1) política nacional de formação de professores; 2) política nacional de materiais/tecnologias educacionais; 3) política nacional de infraestrutura escolar; e 4) política nacional de avaliação da Educação Básica.

É flagrante o maior detalhamento conceitual e analítico da área de Ciências Humanas nesta segunda versão e há uma menção à criação da Lei 11.684/2008, que implementou a Filosofia e a Sociologia no Ensino Médio, após muita discussão e embates. Além disso, a integração entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas parece mais ajustada e contextualizada numa perspectiva interdisciplinar. Os conceitos e categorias históricas, geográficas, sociológicas e filosóficas estão mais bem relacionados com as questões contemporâneas. Contudo, assim como na versão anterior, não há indicação de referenciais bibliográficos – talvez por uma escolha deliberada de seus consultores/especialistas, mais preocupados com os objetivos de aprendizagem do que, propriamente, com as referências que fundamentam/subsidiam as suas análises. De todo modo, a ausência das referências dificulta a localização teórico-metodológica que embasa, justamente, estes objetivos de aprendizagem.

A terceira versão da BNCC, publicada no dia 6 de abril de 2017 e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), traz orientações apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Dissociam-se os alicerces da Educação Básica, pois o Ensino Médio terá uma versão à parte. Vai ficando nítida uma formação simplificada/aligeirada para os/as filhos/as da classe trabalhadora. Esta terceira versão da BNCC está ainda organizada em **áreas de conhecimento e competências** que devem ser ensinadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O documento propõe *10 competências exigidas dos/as estudantes*, todas elas voltadas para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, como *princípios éticos, empatia e participação política*.

Entre os pontos sinalizados nesta terceira versão, destaca-se que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até o fim do segundo ano. Na versão anterior, o prazo era até o terceiro ano. O conteúdo de História volta a ser trabalhado de for-

ma factual; o conceito de gênero não será trabalhado nos conteúdos; e o Ensino Religioso não confessional deixa de ser obrigatório.

Se tomarmos como enfoque analítico apenas as versões da BNCC e as suas implicações curriculares na Educação Básica, ainda assim não teremos um quadro que satisfaça o problema central apresentado neste breve estudo: afinal, como ficam as Ciências Humanas nestes tempos de Reforma do Ensino Médio e de discussão (ainda que parcializada) da BNCC? Ora, a MP 746/16, que tramitou no Congresso Nacional, ainda que não fosse totalmente explícita a este respeito, favoreceu o esvaziamento epistemológico da área das Ciências Humanas. Isso já tem colocado em discussão nas universidades públicas a continuidade de determinadas Licenciaturas. Os componentes curriculares de História e Geografia podem perder força analítica, ainda mais nestes tempos em que a memória social está tão vilipendiada com ações políticas retrógradas e o avanço nefasto do movimento *Escola sem Partido*.

O movimento *Escola Sem Partido* (ESP) foi criado em 2004 pelo advogado e Procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Nagib tem vínculos com o Instituto *Millenium*, organização conservadora e formada por empresários, jornalistas e profissionais liberais de toda ordem. Este instituto defende a *neu-*

tralidade na Educação, mas, contraditoriamente, seus valores se associam à *meritocracia*, à *responsabilidade individual* e à *propriedade privada*.

O ESP, ao defender a neutralidade ideológica nas escolas de Educação Básica, almeja ‘enquadrar’ os professores com as crenças dos pais dos estudantes, o que compromete a diversidade cultural nos espaços educativos. Em outros termos, o ESP defende a homogeneidade ideológica e étnica, tendo como referência determinadas escolas privadas de classe média, tratando os estudantes como uma *tábula rasa*, subestimando a capacidade dos estudantes em pensarem por conta própria, a partir de suas experiências/vivências na escola, no bairro, na família e lugares de socialização/lazer (VASCONCELOS, 2016).

Há outro aspecto igualmente importante que poderá gerar sérios prejuízos aos itinerários formativos dos estudantes da Educação Básica, qual seja: a criminalização ideológica dos livros didáticos (CATELLI JR, 2016). O ESP se propõe também a desqualificar o trabalho complexo de pensadores importantes, especialmente marxistas, difamando e caluniando, sem qualquer argumentação aceitável, autores como Antonio Gramsci e Paulo Freire. Para o ESP, as causas dos problemas doutrinários na Educação Básica brasileira seriam os cursos de formação de professores, especialmente nas graduações em Pedagogia. Além



disso, ao ignorarem as discussões sobre gênero como categorias teóricas, explorando a ideia da *ideologia de gênero*, o ESP cultiva “medos difusos de que as crianças aprenderiam a ser gays e lésbicas em sala de aula e que os professores estariam tentando destruir a família tradicional” (PENNA, 2016, p. 99).

As ações políticas de cunho ultraconservador no Brasil, em outras palavras, respingarão nestes novos rearranjos curriculares na Educação Básica, agora mais afeitos ao pragmatismo do que à reflexão, à investigação, à pesquisa sistemática e qualitativa. As Licenciaturas e os seus estágios supervisionados, ao se adaptarem à Reforma do Ensino Médio, por exemplo, podem encontrar aí desafios de interlocução entre as áreas do conhecimento, assim como a pulverização de determinados componentes curriculares que estão lá mais para ‘compor’ do que ‘propor’!

Avaliação e currículo escolar em disputa

Não é possível descolarmos as questões que envolvem a avaliação escolar, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, de seu desenho ou orientação curricular. Isto significa que os processos avaliativos estão atravessados por dimensões políticas, culturais, ideológicas e econômicas.

Há algum tempo o educador estadunidense Michael Apple (2002) tem desenvolvido profícuas discussões referentes à reorientação curricular nos EUA, que podem facilmente se associar ao que vem ocorrendo em nosso país, em tempos de debate da BNCC. Apple (2002) identifica em um de seus estudos determinadas alianças sociais e econômicas que estariam ameaçando situações de igualdade nos territórios educativos, escamoteadas sob o verniz do ‘discurso da melhoria da competitividade’ e do aumento dos postos de trabalho. Tais alianças de classe se configuraram em quatro grandes ‘facções’, conforme termos de Apple: 1) neoliberais; 2) neoconservadores; 3) populistas autoritários; e 4) classe média profissional.

Para o primeiro grupo (neoliberais), as escolas públicas são vistas como ‘buracos negros’, sem resultados adequados; os estudantes são encarados como capital humano, onde qualquer investimento que não

seja o estritamente econômico é compreendido como ‘suspeito’. Em outras palavras, as tomadas de decisão (numa sociedade bastante estratificada) aparentam dar a todos iguais oportunidades de escolarização, todavia, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera privada, reduzindo a ação coletiva e/ou popular que garanta, efetivamente, a qualidade de educação para todos. Os neoliberais do campo da educação têm uma “fé essencial na lealdade e justiça dos mercados”; porém, estas estratégias economicistas e despolitizadoras acabam por elevar as crescentes desigualdades de recursos e poder.

Já os neoconservadores entendem que não é o mercado que resolverá os problemas do currículo escolar, mas um Estado interventor que garantirá apenas os conteúdos e métodos ‘legítimos’ a serem ensinados e utilizados. Em síntese, incorre-se na ideia de um currículo único, que defenda os valores tradicionais (dos imigrantes brancos) e sem o reconhecimento da luta de classes. E o mais grave: a defesa de um determinismo genético ou racial na capacidade de aprendizagem dos/as estudantes. Coadunado a este pensamento reacionário, o populismo autoritário, assentado na direita cristã, entende que as questões de gênero e a ideia de família são unidades divinas e orgânicas, que resolvem por si só, sem mediações históricas, o ‘egoísmo masculino’ e o ‘altruísmo feminino’. Por fim, a chamada ‘classe média profissional’ (ideologicamente contraditória, segundo Apple), por meio da defesa das *charter schools*, ou seja, escolas públicas mantidas por meio de gerenciamento privado, preocupadas tão somente com os resultados acadêmicos nas disciplinas tradicionais e no ensino prático tradicional, são muito suscetíveis a uma ordem discursiva aparentemente incluyente, mas que oculta opressões, preconceitos e estereótipos. Coincidência ou não, vivemos dilemas semelhantes no Brasil.

Para Sousa (2003), os processos de avaliação externa em larga escala condicionam os currículos, intensificando desigualdades escolares e sociais, embora desde a década de 1980 já apareçam as primeiras tentativas de se avaliar de forma mais sistemática a qualidade da Educação Básica brasileira,

A presença das avaliações externas ganhou proeminência após o desdobramento do SAEB, em 2005, em duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida pelo nome de PROVA BRASIL, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC). Ambas têm como objeto a avaliação de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), mediante provas com itens de múltipla escolha aplicados em alunos de 4ª e 8ª séries de Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

Posteriormente, por meio do Decreto 6.074/2007, durante o governo Lula (2003-2010), implantou-se em todo o país o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), referente ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*. O IDEB, como se sabe, cruza os resultados de desempenho nas provas do SAEB com as taxas de aprovação de cada uma das unidades escolares e redes de ensino, sendo de responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a divulgação destes resultados. A justificativa das avaliações externas estaria acalcanhada na necessidade de

[...] monitorar o funcionamento das redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos de resultados que, por sua vez, decorram da aprendizagem dos alunos. [...] Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como característica, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas, condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinal (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

Todavia, se, por um lado, temos concordância de que a avaliação do trabalho pedagógico é fundamental para que possamos compreender os resultados dos itinerários formativos dos estudantes, por outro, temos que compreender que as avaliações externas em larga escala submetem os professores a uma imensa pressão, retirando-lhes a autonomia profissional e impedindo-lhes de desenvolver um trabalho peda-

gógico consistente e consequente do ponto de vista conceitual, político e humano. Estas políticas públicas de responsabilização (*accountability*) acabam por favorecer, ao fim e ao cabo, a lógica meritocrática e a culpabilização dos professores, ferindo preceitos democráticos. Acirra-se, deste modo, uma competição entre as escolas e um processo de ranqueamento que empobrece o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas nesses territórios educativos.

Nessa perspectiva, segundo Sousa (2003), os conteúdos a serem ensinados na escola são os mesmos que serão ‘cobrados’ pelas avaliações em larga escala, atribuindo ao potencial do/a estudante o seu “sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais” (SOUSA, 2003, p. 182). Em outras palavras, “as políticas educacionais, ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção, incorporam, conseqüentemente, como inerentes aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2003, p. 188).

Já Fernandes pondera que as escolas públicas passaram a ser exigidas a partir de uma ‘lógica empresarial’, onde os resultados são mais importantes que o processo de ensino e aprendizagem:

Podemos dizer que chegamos à educação do treino e do produto. Todos os meios justificariam os fins: obter um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A promessa é de que isso nos colocará no topo e conquistaremos uma educação de qualidade [...]. Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um ‘professor tarefeiro’ e um ‘aluno marca x’ (FERNANDES, 2015, p. 402).

Este tipo de avaliação, baseado no mero treinamento, ocasiona, por seu turno, uma simplificação da dimensão curricular. A cultura neoliberal, como nos aponta Apple (2002), possui esta capacidade de se imiscuir no senso comum, por meio de valores questionáveis e terminologias (qualidade, por exemplo) que mais ocultam do que esclarecem: “Os resultados demonstram que o conceito de qualidade, polissêmi-

co e construído sócio-historicamente, é utilizado de forma indiscriminada nos documentos analisados e que a avaliação externa aparece como redentora dos males da educação” (FERNANDES, 2015, p. 405)

Considerações finais: mais perguntas do que respostas

Se, efetivamente, queremos construir uma participação mais ativa de todos os sujeitos em nossas escolas, primeiramente precisamos combater todas as formas de alijamento/restrição propostas pelas novas configurações curriculares na Educação Básica, que atingem, sobremaneira, a área das Ciências Humanas. Amparados pela justificativa instrumental e praticista de que o currículo do Ensino Médio, atualmente, está hipertrofiado, os legisladores assinalam que esta etapa da Educação Básica precisa estar mais atenta às perspectivas da juventude brasileira. Ou seja, o enxugamento do currículo e a profissionali-

Torna-se preocupante o ataque reacionário de um movimento como o *Escola sem Partido*, que vem angariando simpatizantes em diversas partes do país com a justificativa absurda de que os professores e professoras doutrina os estudantes com ideologias esquerdizantes. Tais formulações se transformaram em projetos de lei e tramitam no Congresso Nacional e, caso sejam aprovadas, alterarão a LDBEN 9.394/1996.

zação no Ensino Médio evitariam ou diminuiriam os preocupantes índices de evasão e repetência. Todavia, os problemas estruturais concernentes ao Ensino Médio são de outra ordem. As escolas brasileiras não possuem laboratórios, bibliotecas e força de trabalho docente adequada e suficiente para atender a tais demandas, porque a precarização das condições de trabalho e infraestruturais são evidentes, como pudemos identificar em um de nossos estudos (DANTAS, 2017).

Por fim, torna-se preocupante o ataque reacionário de um movimento como o *Escola sem Partido*, que vem angariando simpatizantes em diversas partes do país com a justificativa absurda de que os

professores e professoras doutrina os estudantes com ideologias esquerdizantes. Tais formulações se transformaram em projetos de lei e tramitam no Congresso Nacional e, caso sejam aprovadas, alterarão a LDBEN 9.394/1996. Isso terá reflexos imediatos nos componentes curriculares da área das Ciências Humanas, vistos pelos conservadores como componentes virtualmente subversivos. Logo, que escola de Educação Básica queremos? Corremos o risco de termos um currículo cada vez mais restrito na Educação Básica? As avaliações em larga escala e com bônus por desempenho docente melhoram a qualidade de aprendizagem dos/as estudantes? Crianças e jovens aprenderão melhor com esta nova configuração curricular? Professoras e professores precisam ser *treinados* ou *formados*? Há espaço para a reflexão e para a investigação nas escolas neste contexto histórico em que a ética e a democracia foram soterradas pelos desmandos das elites políticas e econômicas? Crianças e jovens são passivos diante dessas mudanças curriculares? Como as famílias e a comunidade escolar podem dialogar sobre esses temas e se apropriarem de seus fundamentos? Tais questões necessitam ser submetidas a exames densos por toda a comunidade escolar, universidades públicas e sindicatos. Os ataques à escola pública e, mais precisamente, ao caráter público da educação encontram nestes tempos de retrocessos históricos um cenário de disputas em que não podemos nos eximir. **US**

nota

1. Trata-se de Lei 13.415/17.

ALAVARSE, Ocimar M; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar (1ª versão). Set. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar (2ª versão). Abr. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar (3ª versão). Abr. 2017.

CATELLI JR., Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a quem serve? In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 83-91.

DANTAS, Jéferson. **Construir espaços coletivos de esperança em tempos de discurso do ódio**. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2016.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do Ensino Médio para a juventude brasileira. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 120-147.

PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 93-100.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva et.al. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 77-82.

referências

Educação profissionalizante na sociedade brasileira colonizada

Isaac Warden Lewis

Professor aposentado da faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: isaac.lewis@bol.com.br

Resumo: O artigo “Educação profissionalizante na sociedade brasileira colonizada” aborda a política educacional profissionalizante, hegemônica desde o período colonial, vinculada aos interesses de classes privilegiadas de países colonizadores e neocolonizadores e das classes favorecidas nacionais. O texto ressalta que as propostas de política educacional contra-hegemônica foram distorcidas, e até abolidas, através de contínuas contrarreformas ou ajustes reformistas para manter a política educacional de interesse das classes favorecidas nacionais e das classes privilegiadas internacionais. Entretanto, o artigo destaca que, desde 1964, estudantes, professores, pesquisadores e trabalhadores, em suas escolas, associações, universidades e sindicatos têm criticado e combatido as políticas educacionais implantadas pelos governos militares (1964-1985), profissionalizantes, elitistas e privatizantes, continuadas pelos governos civis depois de 1985. Por conseguinte, os referidos estudantes, professores, pesquisadores e trabalhadores retomaram a luta por uma educação pública, laica e de qualidade para a maioria da população brasileira.

Palavras-chave: Educação. Educação Nova. Educação Profissionalizante. Política Educacional. Reforma do Ensino.

I - Educação no Brasil Colônia

Os países colonizadores europeus – Inglaterra, França, Holanda, Bélgica, Alemanha, Espanha e Portugal – invadiram territórios asiáticos, africanos e americanos, orientados por preconceitos medievais e discriminatórios com relação às populações que viviam nesses continentes.

Os supostos heróis europeus, que realizaram as invasões nos mencionados territórios, praticaram, por isso, massacres, selvagerias e barbaridades contra as populações desses territórios em nome de Deus, do cristianismo e da civilização, com a justificativa de que os asiáticos, os africanos e os ameríndios eram selvagens e bárbaros.



Com o objetivo de convencer os asiáticos, os africanos e os ameríndios de suas boas intenções civilizatórias, os invasores europeus propiciaram aos povos dos territórios invadidos a educação pela violência, pela barbárie e pela selvageria, matando, trucidando, decapitando e esquarterando os rebeldes que se recusassem a aceitar as intenções civilizatórias dos invasores.

Em resumo, os colonizadores europeus utilizaram-se simultaneamente de violência simbólica e de violência física para explorar os recursos naturais e humanos da Ásia, África e América. Em geral, os colonizadores entoavam louvores às suas barbáries e selvagerias e condenavam veementemente as ações defensivas praticadas pelos povos colonizados.

O escritor medieval português Luís de Camões contou e cantou os feitos dos portugueses em sua epopeia “Os Lusíadas”. Neste livro, os portugueses eram considerados gentes boas e os colonizados, gentes ruins. A cultura portuguesa era boa e a cultura dos colonizados, ruim. As barbaridades e as selvagerias dos portugueses eram meritórias e justas e as

ações defensivas dos colonizados, terríveis e atrozes.

No Brasil, os portugueses trouxeram arcabuzes, inquisidores, ordens religiosas, leis manuelinas, joaninas e felipinas, estabelecendo que ateus, judeus, ciganos, muçulmanos, ameríndios e africanos seriam gentes sujas, não merecedoras de consideração e de direitos por parte do reino português, mas deveriam cumprir os deveres e as ordens impostos pelos colonizadores.

As ordens religiosas organizaram campos onde concentravam os índios capturados à força para ensiná-los e civilizá-los através de educação catequética. Os educandos eram ensinados através de perguntas e respostas. Quem criou o mundo? Quem inventou o Brasil? Quem governa o mundo? Quem governa o reino de Portugal?

Mesmo o Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas do reino e das colônias, ao elaborar, em 1759, o documento “Alvará e Instruções”, estabelecendo normas para serem observadas pelos professores em suas atividades docentes em todo o reino, recomendava o seguinte:

Terão os Professores também o cuidado de inspirar aos Discípulos um grande respeito aos legítimos Superiores, tanto Eclesiásticos, como Seculares: dando-lhes suavemente a beber, desde que nelles principiar a raiar a luz da razão, as saudáveis Máximas do Direito Divino e do Direito Natural, que estabelecem a união Christã e a Sociedade Civil; e as indispensáveis obrigações do Homem Christão, e do Vassalo e Cidadão; para cumprir com ellas na presença de Deos, e do seu Rei, e em benefício comum da sua Pátria [...] (*apud* SILVA, 1985, p. 110, nota de rodapé).

Quarenta anos depois, em 1799, o governador do Estado do Grão-Pará, Sousa Coutinho, elaborou Regimento Provisional para orientar a atividade docente dos professores deste estado, com base no Alvará mencionado acima, revelando que a principal obrigação dos professores era ensinar a mocidade a ler, escrever e contar, porém declarando que “a mais principal” era: [...] imprimir nos tenros corações da Mocidade que se lhes confia a educar, os verdadeiros princípios da nossa religião Santa e os da lialdade, obediência e amor para com o Soberano e a Pátria (*apud* SILVA, 1985, p. 111).

A educação catequética preparava os educandos para cumprirem funções, na sociedade brasileira colonizada, determinadas pelos interesses comerciais de metrópoles europeias. Os escravos, os funcionários, os professores, os padres, os advogados, os letrados, os juízes, os policiais, os políticos, os governadores, os bandeirantes, os vice-reis deveriam contribuir para o modo de produção estabelecido pelas classes privilegiadas europeias.

A educação catequética não exigia que os educandos e os professores soubessem ler e escrever funcionalmente. Bastava os educandos e os professores aprenderem a ler e a escrever o que estava escrito na Bíblia e nas leis do reino. Alguns rudimentos da língua portuguesa, latim, matemática e de ciências pré-renascentistas eram transmitidos aos educandos, incluindo os filhos dos traficantes, dos senhores e das senhoras de escravos. As crianças indígenas eram instruídas também em artes manuais, trabalhos domésticos e agrícolas. Os filhos dos brancos podiam prosseguir estudos.

No Brasil, a educação catequética realizada pelos jesuítas visava: 1) inculcar, na mente dos educandos, as ideias e interpretações religiosas oficiais propagadas pela Igreja Católica Apostólica Romana; 2) impedir os educandos de tomarem conhecimento de ideias e interpretações defendidas por instituições religiosas não católicas; e 3) filtrar ou censurar os conhecimentos científicos que estavam sendo desenvolvidos na Europa a partir da Renascença.

A educação catequética preparava os educandos para cumprirem funções, na sociedade brasileira colonizada, determinadas pelos interesses comerciais de metrópoles europeias. Os escravos, os funcionários, os professores, os padres, os advogados, os letrados, os juízes, os policiais, os políticos, os governadores, os bandeirantes, os vice-reis deveriam contribuir para o modo de produção estabelecido pelas classes privilegiadas europeias. A educação catequética era funcional para esse modo e relação de produção. Era, portanto, uma educação profissional adequada para preencher os cargos burocráticos de uma sociedade colonizada. Não só os índios e os negros africanos e brasileiros eram chicoteados, deportados ou condenados à morte, decapitados e esquartejados para servirem de exemplos para os outros índios e negros, como também sofriam essas punições os chamados *homens livres* que ousassem rebelarem-se contra as leis e determinações das autoridades governamentais portuguesas.

Para a maioria dos educandos e seus pais, a educação catequética era somente uma etapa protocolar para que os educandos se habilitassem a um bom cargo público no futuro. Nessas circunstâncias, não interessava aos educandos e aos seus pais que a escola do elementar ao superior aprofundasse o conhecimento dos educandos com relação à realidade natural ou social em que viviam. O mais importante para esses educandos e seus pais eram a festa da formatura, a obtenção do diploma e a portabilidade do título de doutor. Com um título na mão, alguns desses letrados aspiravam conquistar altos cargos públicos através de apadrinhamentos.

Por isso, a formação profissional da maioria dos educandos era precária. O setor jurídico-policial, no período colonial, ilustra bem isso. A maioria dos policiais era arregimentada entre a população pobre e

analfabeta para perseguir escravos fugitivos, homens livres considerados perigosos, rebeldes ou malfeitores. Os chefes de polícia, advogados, juízes, padres e formados em escolas superiores ou seminários eram preparados para operar as leis do reino, discriminatórias, que beneficiavam os interesses das classes privilegiadas da metrópole e das classes favorecidas da colônia (senhores e traficantes de escravos). Houve poucos policiais, advogados, juízes e chefes de polícia que contrariaram os interesses das classes privilegiadas e favorecidas.

A formação precária, baseada no ensino catequético e em leituras acríicas da Bíblia, de teorias produzidas por pseudocientistas europeus e das leis promulgadas pelas autoridades reinóis, propiciou aos egressos de seminários e do ensino superior praticarem violências, arbitrariedades, barbaridades e selvagerias contra os índios expropriados de suas terras, os negros africanos e brasileiros explorados em sua força de trabalho, os homens livres destituídos de recursos pecuniários ou comprometidos com críticas negativas às ações incompetentes ou arbitrárias das autoridades ou envolvidos com movimentos sediciosos.

No século XVIII, sob a influência das ideias iluministas, o Marquês de Pombal, como ministro de D. José I, expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias, fechou os colégios jesuítas, introduziu aulas régias que deveriam ser mantidas pela Coroa e propôs reformas tanto para os *estudos menores* quanto para os *estudos maiores*. As propostas pombalinas para educação não chegaram a ser implementadas plenamente no Brasil por falta de recursos materiais e humanos. Com a morte de D. José I, o Marquês de Pombal foi demitido, caiu em desgraça e foi desterrado para vinte léguas de distância da corte. Suas propostas de reformas para possibilitar o desenvolvimento das artes e das ciências com o objetivo de propiciar, por sua vez, o desenvolvimento econômico e comercial de Portugal foram negligenciadas pela rainha D. Maria I, sucessora de D. José I.

D. Maria I permitiu o retorno dos jesuítas como professores de aulas régias. Algumas ordens religiosas puderam organizar escolas de primeiras letras (aulas de ler, escrever, contar e catecismo) e seminários que propiciaram ensino de primeiras letras e de preparatórios ao ensino superior. Em Pernambuco,

em 1800, o bispo Azeredo Coutinho fundou o Seminário de Olinda, seguindo as propostas e as práticas educacionais adotadas na reforma do ensino de Marquês de Pombal.

II - Educação no Brasil Império

A partir da vinda de D. João ao Brasil (1808) e durante o Império (1822-1889), quando órgãos de imprensa foram criados, ideias filosóficas, políticas e educacionais passaram a circular no país, trazidas por viajantes europeus, por brasileiros que iam à Europa e aos Estados Unidos e, mais tarde, por imigrantes europeus (suíços, italianos, portugueses e espanhóis, principalmente). Também autores e autoras nacionais desenvolveram suas ideias em jornais, através de artigos, crônicas, críticas literárias e romances em forma de folhetins.

Desse modo, positivismo, darwinismo social, abolicionismo, feminismo, protestantismo, republicanismo, crítica ao feudalismo e à monarquia, ideais dos revolucionários franceses, da Maçonaria, da burguesia europeia e dos escravagistas norte-americanos, assim como informações das revoltas dos escravos

A partir da vinda de D. João ao Brasil (1808) e durante o Império (1822-1889), quando órgãos de imprensa foram criados, ideias filosóficas, políticas e educacionais passaram a circular no país, trazidas por viajantes europeus, por brasileiros que iam à Europa e aos Estados Unidos e, mais tarde, por imigrantes europeus (suíços, italianos, portugueses e espanhóis, principalmente). Também autores e autoras nacionais desenvolveram suas ideias em jornais, através de artigos, crônicas, críticas literárias e romances em forma de folhetins.

no Caribe e, em especial, no Haiti, as guerras napoleônicas e a guerra da secessão nos Estados Unidos repercutiram na imprensa brasileira durante o período monárquico (1822-1889). Vários acontecimentos políticos e várias revoltas (Cabanagem, Sabinada, Balaiada e Cabanada), ocorridos no Brasil a partir da Independência, sofreram influências de informações sobre ideias e acontecimentos difundidos pelos órgãos de imprensa criados naquele momento.

Nesse período, também periódicos criados por negros e mulatos, como por exemplo “O Homem de Cor” (1831), “A Marmota na Corte” (1849) e “A Mulher de Simplício ou A Fluminense” (1861), criticaram radicalmente as discriminações, o racismo e a escravização de negros e mulatos na sociedade brasileira. Também periódicos criados por imigrantes e seus descendentes, como “Anarquista Fluminense” (1835), “O Socialista da Província do Rio de Janeiro” (1845) e “Grito Anarquial” (1849), difundiram o anarquismo, o socialismo e o comunismo, além de analisarem criticamente as desigualdades e os privilégios presentes na sociedade brasileira e condenarem a corrupção praticada por agentes públicos (políticos, juízes e policiais) em benefício das classes favorecidas (traficantes e senhores de escravos).

No campo educacional, paradoxalmente, D. João fundou instituições de ensino superior, arremedando as ideias reformadoras realizadas por Napoleão Bonaparte, que objetivou tornar as universidades francesas centros de ensino profissional para atender à demanda de conhecimentos técnicos, práticos e úteis requeridos para o desenvolvimento da indústria fran-

de Agricultura (1812), Curso de Química [Química Industrial, Geologia e Mineralogia] (1817) e Curso de Desenho Técnico (1818). No Rio de Janeiro, foram criados: Curso de Anatomia e de Cirurgia (1808), Curso de Medicina (1809), Laboratório de Química (1812), Curso de Agricultura (1814) e Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816).

Essas instituições de nível superior foram criadas numa época em que as escolas de primeiras letras e os cursos preparatórios eram precários. Também é de estranhar que D. João tenha adotado projeto de ensino superior criado para atender aos interesses da burguesia francesa numa sociedade de estrutura feudal cuja economia agrária era sustentada basicamente através do trabalho escravo. Entretanto, o ensino superior profissional criado por D. João atendeu às demandas das classes favorecidas luso-brasileiras porque propiciou oportunidades de os egressos desse ensino seguirem profissões liberais. As duas Faculdades de Direito, criadas em 1827 (uma em Olinda e outra em São Paulo), completaram a demanda profissionalizante de interesse das classes favorecidas, pois os egressos dessas faculdades habilitavam-se mais para operar as leis vigentes do Brasil Império do que para analisar criteriosamente as leis dessa sociedade. Para as classes emergentes, não interessava universidades que aprofundassem conhecimentos científicos e filosóficos de seus estudantes.

A partir da Independência, vários projetos e reformas educacionais foram propostos para melhorar o nível de instrução no país. Políticos e educadores propuseram a criação de escolas de primeiras letras com base em propostas de Condorcet (instrução pública), de Joseph Lancaster (ensino mútuo), do Iluminismo (laicidade, ensino universal oferecido pelo estado) [...].

A partir da Independência, vários projetos e reformas educacionais foram propostos para melhorar o nível de instrução no país. Políticos e educadores propuseram a criação de escolas de primeiras letras com base em propostas de Condorcet (instrução pública), de Joseph Lancaster (ensino mútuo), do Iluminismo (laicidade e ensino universal oferecido pelo Estado), além de propostas pedagógicas baseadas no Método Intuitivo (lições das coisas), na liberdade de ensino realizada por particulares e de criação de escolas normais e de escolas-modelo para formação de professores.

Na década de 1890, o estado de São Paulo criou grupos escolares para substituir as escolas de primeiras letras, que eram classes isoladas ou avulsas, regidas por um professor ensinando alunos em níveis diferentes de aprendizagem. Os grupos escolares foram organizados para oferecer ensino primário,

A partir da Independência, vários projetos e reformas educacionais foram propostos para melhorar o nível de instrução no país. Políticos e educadores propuseram a criação de escolas de primeiras letras com base em propostas de Condorcet (instrução pública), de Joseph Lancaster (ensino mútuo), do Iluminismo (laicidade, ensino universal oferecido pelo estado) [...].

cesa. A fundação do ensino superior realizada por D. João visou a objetivos menos nobres. De imediato, as instituições educacionais e culturais fundadas por ele propiciaram empregar grande número de ociosos que faziam parte da corte real e que foram incompetentes para organizar a defesa de Portugal frente à invasão das tropas napoleônicas. O segundo objetivo foi formar quadros militares e profissionais para organizar a defesa militar da colônia contra os países inimigos. Desse modo, foram criados, na Bahia, a Academia de Marinha (1808), Curso de Cirurgia (1808), instalado no Hospital Militar, Curso de Economia (1808), a Academia Real Militar (1810), Curso

tendo um diretor e professores para atender às classes seriadas. Os grupos escolares foram implantados gradativamente em todos os estados brasileiros.

Apesar de educadores e políticos terem proposto e/ou empreendido reformas no ensino infantil, com base em projetos modernos de ensino adotados na Europa pós-Revolução Francesa (1789), continuou prevalecendo a oferta de ensino religioso juntamente com aulas de ler, escrever e contar em todas as escolas. O ensino religioso fazia parte também do currículo dos cursos preparatórios e das escolas secundárias, voltados para os estudantes que se destinavam ao ensino superior. O ensino da leitura, por isso, continuou através do método catequético, ou seja, através da memorização.

A oferta de ensino continuou restrita às classes favorecidas, tendo poucas crianças das classes trabalhadoras e pobres podido ingressar tanto nas escolas de primeiras letras (aulas régias) quanto nos grupos escolares. Entretanto, tanto na sociedade quanto nas escolas, vários educadores, políticos, membros das confrarias negras e líderes dos sindicatos operários manifestaram críticas contra o ensino elitizante, tomaram posição em favor da universalização do ensino sob a responsabilidade do Estado. Nas confrarias negras, crianças e adultos negros e mulatos eram alfabetizados e incentivados a estudar. Os imigrantes e seus descendentes reivindicaram, em seus periódicos, o ensino público para as classes trabalhadoras e para a população pobre em geral. Criticaram o ensino voltado para garantir os ideais e os interesses dos setores favorecidos da sociedade e ainda criaram escolas e cursos para as classes desfavorecidas. As Escolas Modernas, um de seus projetos, sofreram perseguição política e policial e foram fechadas pela polícia. Enquanto isso, prevalecia o analfabetismo total entre a população (crianças, jovens e adultos) em todo o Brasil, tanto das classes favorecidas quanto das classes desfavorecidas, além de entre os escolarizados haver um bom número de analfabetos funcionais.

A formação precária produzia profissionais letrados incompetentes, ineficientes, incapazes de refletir criticamente sobre a realidade natural e social em que viviam, mais preocupados em importarem procedimentos, tecnologias e técnicas para aplicarem nessa realidade do que fazerem esforço para criar

procedimentos, tecnologias e técnicas adequados para ela. Por tudo isso, a sociedade brasileira colonial e imperial foi, na verdade, um simulacro de sociedade, regida por leis discriminatórias, sem ordem e sem progresso consequente. Num contexto econômico e social de dependência, em que o modo de viver e de pensar reproduzia costumes e ideias importados, a formação precária estimulava comportamentos de vencer na vida sem fazer força ou esforço, propiciando, por sua vez, todos os tipos de iniquidades, como corrupção, peculato, improbidade administrativa, falta de decoro profissional ou político.

A educação catequética perdurou hegemonicamente no período colonial, no período imperial e boa parte do período republicano. Durante esse tempo, alguns autores construíram seus conhecimentos autodidaticamente, produzindo obras que criticaram negativamente ideias e práticas das classes favorecidas (os senhores e traficantes escravagistas e os letrados que os apoiavam), como o escritor negro Teixeira e Souza (1812-1861), primeiro romancista brasileiro, a professora e escritora parda Maria Firmina dos Reis (1825-1917), o abolicionista negro Luiz Gama (1830-1882), o jornalista negro Francisco de Paula Brito (1809-1861), o primeiro editor brasileiro, o poeta Castro Alves (1847-1871), e o jurista Rui Barbosa (1849-1923), ou exaltaram a bravura e a altivez dos nativos da terra brasileira, como o poeta pardo Gonçalves Dias (1823-1864), ou analisaram criticamente a sociedade brasileira através de suas obras literárias, como Machado de Assis (1839-1908) e Lima Barreto (1881-1922).

III - Educação no Brasil República

A Proclamação da abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) não alteraram a ordem social excludente, injusta e discriminatória, vigente desde que os portugueses, em 1500, aportaram ao território que passou a ser denominado *Brasil* e inculcaram, através dos jesuítas, uma visão religiosa, medievalista e católica na mente da população luso-brasileira, ameríndia, negra, mameluca e parda. Essa visão religiosa continuou prevalecendo, apesar de visões ideológicas e científicas terem influenciado

os movimentos de independência, de abolição da escravidão e da instalação da República no século XIX na sociedade brasileira.

Neste século, bispos católicos manifestaram-se contra os projetos de laicização do estado brasileiro (Questão Religiosa) e, no século XX, bispos, padres e intelectuais católicos protestaram contra os projetos de reformas educacionais que propunham educação laica promovida pelo Estado e a retirada do ensino religioso do currículo escolar.

No campo educacional, a organização do ensino superior profissionalizante e elitizante atraiu os filhos das classes favorecidas, classes emergentes – traficantes e senhores de escravos, setores remediados da pequena burguesia (comerciantes e funcionários públicos) – que viam possibilidades de ascensão social através de carreiras burocráticas do Estado caso frequentassem (mais do que se estudassem) as faculdades de direito, medicina ou de engenharia. Essa classe emergente brasileira cometia o mesmo erro de Aristóteles, o qual pensava que aqueles que tinham condições materiais seriam necessariamente mais competentes e inteligentes para o estudo e a filoso-

Neste século, bispos católicos manifestaram-se contra os projetos de laicização do estado brasileiro (Questão Religiosa) e, no século XX, bispos, padres e intelectuais católicos protestaram contra os projetos de reformas educacionais que propunham educação laica promovida pelo Estado e a retirada do ensino religioso do currículo escolar.

fia do que aqueles que eram destituídos de condições materiais.

Na década de 1920, vários educadores, cientistas, escritores e políticos manifestaram críticas à política educacional brasileira, que, visando à formação de setores favorecidos para os quadros burocráticos da administração pública, privilegiava estudos literários e retóricos em detrimento de estudos técnicos e científicos necessários para resolver os graves problemas enfrentados pela população brasileira, como o analfabetismo, a pobreza, a falta de saneamento básico e a desigualdade e injustiça sociais. Através da Associação Brasileira de Educação, fundada em

1924, esses educadores debateram a necessidade de se estabelecer uma política nacional de educação que contemplasse a educação laica sob a responsabilidade do Estado brasileiro, a coeducação, o ensino de ciências e de artes e a reformulação dos princípios, métodos e objetivos do ensino e da administração escolar para tornar a escola democrática, popular, acessível a todas as crianças brasileiras. Os governos do Distrito Federal e de Minas Gerais, em 1928, e de São Paulo, em 1931, empreenderam reformas educacionais, adotando propostas defendidas por intelectuais, cientistas e educadores comprometidos com a renovação da educação no Brasil. Em 1932, na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, educadores elaboraram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, propondo princípios e programa de política educacional baseados em novos ideais pedagógicos e sociais, reorganização do ensino secundário, técnico e profissional e a criação de universidades voltadas para a pesquisa científica.

A proposta dos educadores da Escola Nova repercutiu nos ensinos primário, normal e profissional em todo o Brasil a partir da década de 1930. As aspirações e os projetos desses educadores foram contemplados através das disposições constantes na Constituição de 1934, que atribuiu à União a competência privativa para traçar as diretrizes da política educacional do país. Nesse contexto de reformas da educação, o governo de São Paulo fundou, em 1934, a Universidade de São Paulo, agregando às faculdades existentes (Direito, Medicina e Engenharia) as Faculdades de Ciências Econômicas, de Educação, de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1935, Anísio Teixeira coordenou a fundação da Universidade do Distrito Federal, constituída de cinco faculdades.

Outrossim, os ideais da Escola Nova foram defendidos ou assumidos por correntes políticas diversas e até divergentes. Originalmente, a proposta de uma educação nova deveria orientar-se por princípios, métodos e programas adequados para tornar a educação acessível a todas as classes sociais, o que tornaria, por sua vez, a sociedade democrática. John Dewey, idealizador dos ideais da Escola Nova, pressupunha que a sociedade americana capitalista e imperialista poderia ser plenamente democrática se

os princípios, métodos e programas da Escola Nova fossem adotados em todas as escolas. Curiosamente, no Brasil, os ideais da Escola Nova foram abraçados por partidários de correntes políticas e filosóficas variadas. Democratas, fascistas, anarquistas, socialistas, comunistas, católicos, protestantes e ateus, entre outros, manifestaram-se teórica e praticamente a favor dos princípios escolanovistas.

Dessa forma, Getúlio Vargas, em 1930, aliou-se com segmentos conservadores e tradicionalistas da Igreja Católica Apostólica Romana, os quais indicaram quadros para ocuparem os cargos dos Ministérios da Educação e Saúde (Gustavo Capanema) e da Justiça (Francisco Campos), que reorientaram as reformas da Educação e da Justiça de acordo com os princípios e interesses dos segmentos conservadores católicos. A reforma educacional, realizada através da Constituição de 1937, possibilitou ao Governo Getúlio Vargas centralizar as diretrizes educacionais com o objetivo de “criar um exército de trabalho para o bem da nação”, conforme palavras de Gustavo Capanema (*apud* Freitag, 1980, p. 53). Essas palavras soam coincidentemente com o ideal trabalhista do fascismo propalado por Benito Mussolini na Itália na década de 1930. A Reforma Gustavo Capanema propôs oferecer ensino diversificado (técnico, profissional e científico-literário), tornando-o, porém,

dualista, de modo que as crianças e os jovens pobres pudessem estudar ensino técnico ou profissional para seguirem carreiras profissionais menos privilegiadas socialmente, enquanto que as crianças e os jovens das classes favorecidas poderiam estudar ensino científico-literário para seguirem carreiras profissionais privilegiadas. O ensino religioso passou a ser facultativo.

As reformas educacionais realizadas pelo Governo Vargas refutavam que uma educação democrática era pressuposto para a democratização da sociedade e retomavam e reafirmavam o caráter profissionalizante, elitizante e discriminatório da educação na sociedade brasileira colonizada, cujas classes emergentes estavam mais interessadas na importação e consumo de ideias, conhecimentos, técnicas e produtos prontos de países desenvolvidos do que na criação e produção de ideias, conhecimentos, técnicas e produtos adequados para a realidade nacional. A retomada e a reafirmação do caráter profissionalizante do ensino em todos os seus níveis, realizada pelo Governo Vargas (1930-1945), constituíram mais um “eterno retorno” do que uma “modernização conservadora”, conforme foi definida a ação de manutenção de uma política de formação protocolar e burocrática dos educandos de acordo com suas condições materiais de existência.



Em 1946, no Governo de Eurico Gaspar Dutra, o Ministro da Educação Clemente Mariani propôs uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional. Os setores privatistas e confessionais retomam sua tese de “liberdade do ensino”, advogando o direito de empresas e igrejas oferecerem ensino particular e ensino religioso em suas escolas. Os educadores comprometidos com o movimento renovador da educação no Brasil insistiram e defenderam que a educação brasileira fosse organizada e administrada pelo estado brasileiro, publicando, em 1959, o “Manifesto dos Educadores” e deflagraram a “Campanha da Escola Pública”.

Em 1961, foi promulgada a Lei 4024 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, eliminando o caráter dualista do ensino secundário, permitindo que estudantes de todas as modalidades desse ensino (Normal, Comercial, Industrial, Agrícola, Científico ou Clássico) pudessem cursar ensino superior de sua escolha. Também permitiu que empresários e igrejas investissem no ensino secundário de interesse das classes favorecidas.

Nas décadas de 1960 e 1970, o movimento de renovação educacional e pedagógico havia sido estendido por muitos países e adotado tanto em escolas

Em 1961, foi promulgada a Lei 4024 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, eliminando o caráter dualista do ensino secundário, permitindo que estudantes de todas as modalidades desse ensino (Normal, Comercial, Industrial, Agrícola, Científico ou Clássico) pudessem cursar ensino superior de sua escolha.

públicas quanto em escolas particulares, incluindo as confessionais através de várias correntes filosóficas, educacionais e pedagógicas (Dewey, Kilpatrick, Pestalozzi, Karl Rogers, Piaget, Montessori, Lubienska e A. S. Neil, fundador da escola Summerhill).

No Brasil, além do Movimento da Escola Nova, difundido por Anísio Teixeira, com base nos princípios da Escola Ativa ou Progressiva, elaborada por Dewey, movimentos comprometidos com a socialização do conhecimento e da cultura para a maioria da população, como o Movimento de Educação de

Base, ligado à CNBB e comprometido com *educação com conscientização*; o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, a Ação Popular, criada por religiosos católicos que se comprometeram com a educação popular, principalmente com a alfabetização de adultos, através da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Estudantil Católica (JEC); os Centros Populares de Cultura, ligados à UNE (União Nacional dos Estudantes), que promoviam cursos, cinema, teatro, festivais de música, artes gráficas e literatura, visando contribuir com a transformação da realidade brasileira; e os Movimentos de Cultura Popular, que promoviam alfabetização e educação de base em Pernambuco e no Rio Grande do Norte. Esses movimentos contribuíram enormemente para a alfabetização e o processo de letramento da população pobre e marginalizada, possibilitando-lhe, desse modo, a compreensão crítica da realidade natural e social em que viviam.

Em 1964, o golpe militar, liderado por integrantes das Forças Armadas, apoiado pelo Complexo Industrial-Militar dos Estados Unidos e com a anuência de empresários e latifundiários brasileiros, perseguiu deliberadamente todos os movimentos de educação e de cultura populares, escolas e universidades, assim como professores, estudantes, religiosos e jornalistas comprometidos com esses movimentos. Essa perseguição ao Movimento de Renovação da Educação atesta o sucesso dos objetivos alcançados por esse movimento através de várias correntes e instituições educacionais, ao provocarem a conscientização política de jovens e adultos a partir do conhecimento crítico de sua história, de sua cultura e de sua sociedade.

Esse sucesso deveu-se à competente adaptação de teorias e de práticas educacionais e pedagógicas, criadas por educadores, psicólogos, cientistas americanos e europeus, ao contexto social e econômico da sociedade brasileira, realizada por educadores, políticos, religiosos e cientistas brasileiros. Outro fator de sucesso desse Movimento foi a elaboração de teorias e práticas pedagógicas e educacionais originais, por parte de pedagogos, intelectuais e estudantes brasileiros, para atender às necessidades, aos problemas de alfabetização, de letramento e de educação, tanto dos jovens e adultos que viviam nas zonas urbanas quanto dos que viviam nas zonas rurais. Outra prova do

sucesso do Movimento de Renovação da Educação no Brasil foi o engajamento e dedicação de professores, educadores, estudantes e religiosos em atividades de ensino e aprendizagem em todo país, atendendo a jovens e adultos carentes de conhecimento.

Para controlar e/ou alterar o rumo do Movimento de Renovação da Educação, que se coadunava com a teoria política do Nacional Desenvolvimentismo, proposta por setores de intelectuais e empresários, contando com apoio tácito de políticos de esquerda, os grupos conservadores ligados aos setores latifundiários, à burguesia internacional (em especial, à norte-americana) e à classe média emergente iniciaram, na década de 1950, movimento de oposição e de contraposição às ideias educacionais, sociais e filosóficas prevaletentes nos Movimentos de Renovação da Educação e que se espraiavam por todos os setores operários e camponeses do país.

Para combater tanto as ações e ideais dos movimentos de renovação da educação quanto os ideais e políticas dos ativistas do Nacional Desenvolvimentismo, várias instituições foram criadas pelos setores conservadores, como o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), a ESG (Escola Superior de Guerra), o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e o partido político denominado UDN (União Democrática Nacional), que defendia os interesses das empresas estrangeiras no Brasil. Todas essas instituições contavam com o apoio de instituições privadas e públicas norte-americanas, como, por exemplo, a CIA (agência de inteligência dos Estados Unidos). Os setores conservadores brasileiros defendiam o desenvolvimento do capitalismo brasileiro em associação e colaboração com o empresariado dos países capitalistas ocidentais, em especial, dos Estados Unidos.

Para esses setores conservadores, era preciso adequar o processo educativo nacional aos interesses do empresariado estrangeiro, que começara a instalar indústrias monopolistas no Brasil a partir do governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), e, ao mesmo tempo, neutralizar o processo de conscientização política de estudantes e trabalhadores, de modo geral. Ideólogos comprometidos com os interesses capitalistas monopolistas, que passaram a desenvolver temas próprios a esses interesses, serão consultados, estudados e utilizados para ajustar, mais uma

vez, a educação brasileira aos interesses das classes privilegiadas estrangeiras e das classes favorecidas nacionais.

Os educandos precisavam ser preparados, desde cedo, para o mercado. A escola precisava se organizar para preparar os educandos para o mercado. Os professores precisavam ser habilitados para preparar os educandos para o mercado. Os temas desenvolvidos para esses objetivos são: Educação e Economia, Educação e Desenvolvimento, Economia da Educação, Tecnologia da Educação e Capital Humano. Através desses temas, os autores desenvolveram a ideia de que a educação deve ser considerada *investimento, produtividade, tecnologia, mercadoria e capital* e, por isso, o ser humano deve ser preparado ou se preparar profissionalmente para ser produtivo, útil, exitoso, no mercado, na sociedade capitalista.

A escola deve ser preparada para oferecer aos educandos ensino prático e profissional do primário ao superior para que eles possam inserir-se, com êxito, no mercado. Para isso, as escolas, os colégios, as faculdades e as universidades precisam ser funcionais, focalizando “o ensino técnico de interesse profissional dos educandos”. Os funcionários das escolas – di-

A escola deve ser preparada para oferecer aos educandos ensino prático e profissional do primário ao superior para que eles possam inserir-se, com êxito, no mercado. Para isso, as escolas, os colégios, as faculdades e as universidades precisam ser funcionais, focalizando “o ensino técnico de interesse profissional dos educandos”.

retores, administradores, orientadores, supervisores, inspetores, professores etc. – deverão especializar-se para tornar as escolas centros de formação profissional de que a sociedade brasileira, capitalista dependente, precisa. O Ministro da Educação, Suplicy de Lacerda, resumiu bem os objetivos da reforma do ensino que o Governo Militar realizou a partir de 1964: “Os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (*apud* FREITAG, 1980, p. 83).

Com base nessas premissas, o governo da ditadura militar, instalada no Brasil em 1964, promulgou uma série de decretos e leis para ajustar as práticas educacionais e pedagógicas para o estabelecimento de

uma educação para o desenvolvimento, tornando as escolas do primário ao superior centros de formação de recursos humanos. Desse modo, em 1968, é editada a Lei 5.540, da reforma universitária. Em 1969, o Parecer nº 252, do Conselho Federal de Educação, introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia e, em 1971, é editada a Lei 5.692, que reformou o ensino de 1º e 2º graus para as crianças e os jovens em idade escolar, tendo sido idealizado como ensino profissionalizante para os jovens que precisavam começar a trabalhar e, ao mesmo tempo, como ensino propedêutico para os jovens que podiam prosseguir estudos em nível superior. O ensino supletivo foi previsto na lei da reforma do 1º e 2º graus e vinculado ao esforço de desenvolvimento nacional para suprir escolarização de adolescentes e de adultos que não concluíram ou seguiram ensino regular.

E para reorientar a educação de jovens e adultos analfabetos para integrá-los também ao mercado de trabalho, foi promulgada a Lei 5.379, em 1967, que criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com o objetivo de oferecer cursos de alfabetização e de educação continuada (integrada), inculcando declaradamente nas mentes dos educandos, através da disciplina Moral e Cívica, o ideário

As reformas do ensino realizadas pelo Governo Militar visavam “fins práticos, procurando transmitir ao sistema educacional uma espécie de racionalidade instrumental no sentido de uma eficiência técnico-profissional”, conforme informava o Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (apud FREITAG, 1980, p. 89).

do capitalismo dependente, assumido pelas classes favorecidas emergentes naquele momento (militares e empresários).

As reformas do ensino realizadas pelo Governo Militar visavam “fins práticos, procurando transmitir ao sistema educacional uma espécie de racionalidade instrumental no sentido de uma eficiência técnico-profissional”, conforme informava o Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (apud FREITAG, 1980, p. 89). A proposta de educação técnico-profissional, adotada em todos os níveis de ensino, visou preparar os educandos de todas as

áreas para exercerem suas atividades profissionais futuras com eficiência técnica exigida pelos patrões, gerentes, supervisores e diretores de empresas ou de órgãos públicos sem fazerem questionamentos, propostas ou reivindicações. Essa atitude foi exigida também para os estudantes que seguiam carreiras privilegiadas, o que não se constituiu, para muitos deles, problema algum, pois o que lhes importava era a conquista de diplomas e de títulos para usufruírem de oportunidades e de privilégios que a sociedade capitalista dependente lhes prometia.

Na verdade, o ensino superior, técnico profissionalizante, tornou-se mais centro de instrução profissional para todas as carreiras de nível superior do que centro universitário de formação científica, crítica e de pesquisa, oferecendo à maioria de seus educandos preparação para o trabalho em empresas e órgãos públicos. O ensino técnico profissionalizante serviu para treinar bibliotecônomos, farmacêuticos, médicos, juizes, advogados, engenheiros, pedagogos, policiais etc., pois os acadêmicos aprendiam mais o fazer, o operar as técnicas prontas, as tecnologias, as ferramentas, os dispositivos e os procedimentos (muitas vezes importados) do que a pensar, a refletir sobre os conhecimentos de sua área específica.

Por isso, a avaliação do ensino ou da educação passou a ser aferida através de dados estatísticos, técnicos e quantitativos, que medem frequência de horas ou anos e equipamentos disponibilizados para os alunos, produtividade (tarefas/trabalhos) realizada pelos alunos, certificados e diplomas adquiridos pelos alunos sem levar em consideração se os alunos construíram conhecimentos e práticas rigorosa e criteriosamente e de relevância cultural, social e humanitária.

Como a reforma do ensino, realizada pelo Governo Militar, sugeriu e estimulou a expansão do ensino superior privado, em pouco tempo foram criadas muitas faculdades e universidades particulares, oferecendo os mais variados cursos de graduação e pós-graduação para todos aqueles que tinham condições de pagar por tais cursos, além de o governo financiar a expansão dessas instituições com recursos públicos e conceder empréstimos aos alunos para que pudessem quitar as mensalidades de tais faculdades e universidades particulares. Tais medidas contribuíram para precarizar o ensino superior, tanto nas institui-

ções particulares quanto nas instituições públicas.

As teorias da educação como *investimento*, *capital humano*, *economia da educação*, *tecnologia da educação*, *técnica e profissionalização* foram impostas pelos governos militares, através de legislações autoritárias e de órgãos burocráticos do Ministério e das Secretarias da Educação, e continuaram a ser impostas indistintamente pelos governos civis depois de 1985. Na verdade, as reformas educacionais realizadas depois de 1985 pelos governos civis não se constituíram em reformas e, sim, em ajustes das reformas realizadas pelos governos militares, pois esses ajustes continuaram focalizando a falácia do “ensino técnico de interesse profissional dos educandos”, ou seja, a política de profissionalização da educação e no processo de privatização e de empobrecimento do ensino. Elenise SCHERER, em seu livro *Tempo de contrarreforma*, argumenta que as reformas realizadas pelos setores privilegiados constituem, na verdade, contrarreformas. Para a autora: “A reestruturação do capitalismo nos países da América Latina configura-se por uma tendência avassaladora de remercantilizar os direitos sociais conquistados por meio de incessantes lutas, ao longo da história, pelas classes subalternas [...]” (2000, p. 17).

Entretanto, em todas as escolas, universidades, sindicatos de professores e associações de estudan-

tes, as ideias, os ideais, as teorias, as práticas, as propostas e as experiências educacionais, filosóficas e pedagógicas do Movimento da Educação Nova, em todas as suas vertentes, continuaram vivas e atuantes através de estudantes, professores, educadores e pesquisadores que têm criticado e combatido as medidas educacionais que tornaram a educação *mercadoria* e a formação profissional de nível superior *formação técnica*, segundo os interesses das classes favorecidas nacionais comprometidas com o projeto de desenvolvimento do capitalismo brasileiro dependente em consonância com os interesses das classes privilegiadas internacionais. Desse modo, o projeto político do governo militar de despolitizar as atividades educacionais – e, por conseguinte, os educandos, os professores, os educadores e os pesquisadores – não se realizou plenamente. Além disso, os estudiosos desenvolveram as intenções políticas propostas pelo Acordo MEC-USAID para o Brasil, país periférico do capitalismo ocidental, revelando não só a política de privatização e de empobrecimento do ensino que o governo brasileiro deveria promover, como também a política de complementariedade que o ensino e a pesquisa no Brasil deveriam ter com relação aos projetos educacionais e de pesquisa realizados nos países capitalistas centrais. **US**

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Martin Claret, 2000 (Coleção A Obra-Prima de cada autor, n. 33).

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

SCHERER, Elenise. **Tempo de contrarreforma**. Manaus: Valer, 2000.

SILVA, Garcilenil do Lago. **Educação na Amazônia Colonial**: contribuição à história da educação brasileira. Manaus: SUFRAMA, 1985.

referências

As exigências do mercado e o processo de qualificação profissional dos assistentes sociais do RN

Lizete A. Vidal P. L. Silva

Assistente Social/Mestranda em Serviço Social - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
E-mail: liz_vidal83@hotmail.com

Micaela Alves Rocha da Costa

Assistente Social/Mestranda em Serviço Social - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
E-mail: micalacost@gmail.com

Resumo: As modificações postas no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva introduzem novas maneiras de produzir e de gerir a produção, além de novas relações de trabalho. Tais transformações requisitam trabalhadores cada vez mais especializados e multiquificados. Esses elementos reconfiguram o mercado de trabalho, cujas exigências rebatem no processo de formação profissional – abordada aqui na perspectiva da educação permanente – da classe trabalhadora, onde estão inseridos os assistentes sociais. Diante disso, o presente artigo trata das configurações atuais do mercado de trabalho e de suas imposições ao processo de qualificação profissional dos assistentes sociais norte-riograndenses, objetivando destacar as contradições oriundas desse processo e identificando a Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS/CRESS como estratégia para a formação e para o exercício profissional em Serviço Social.

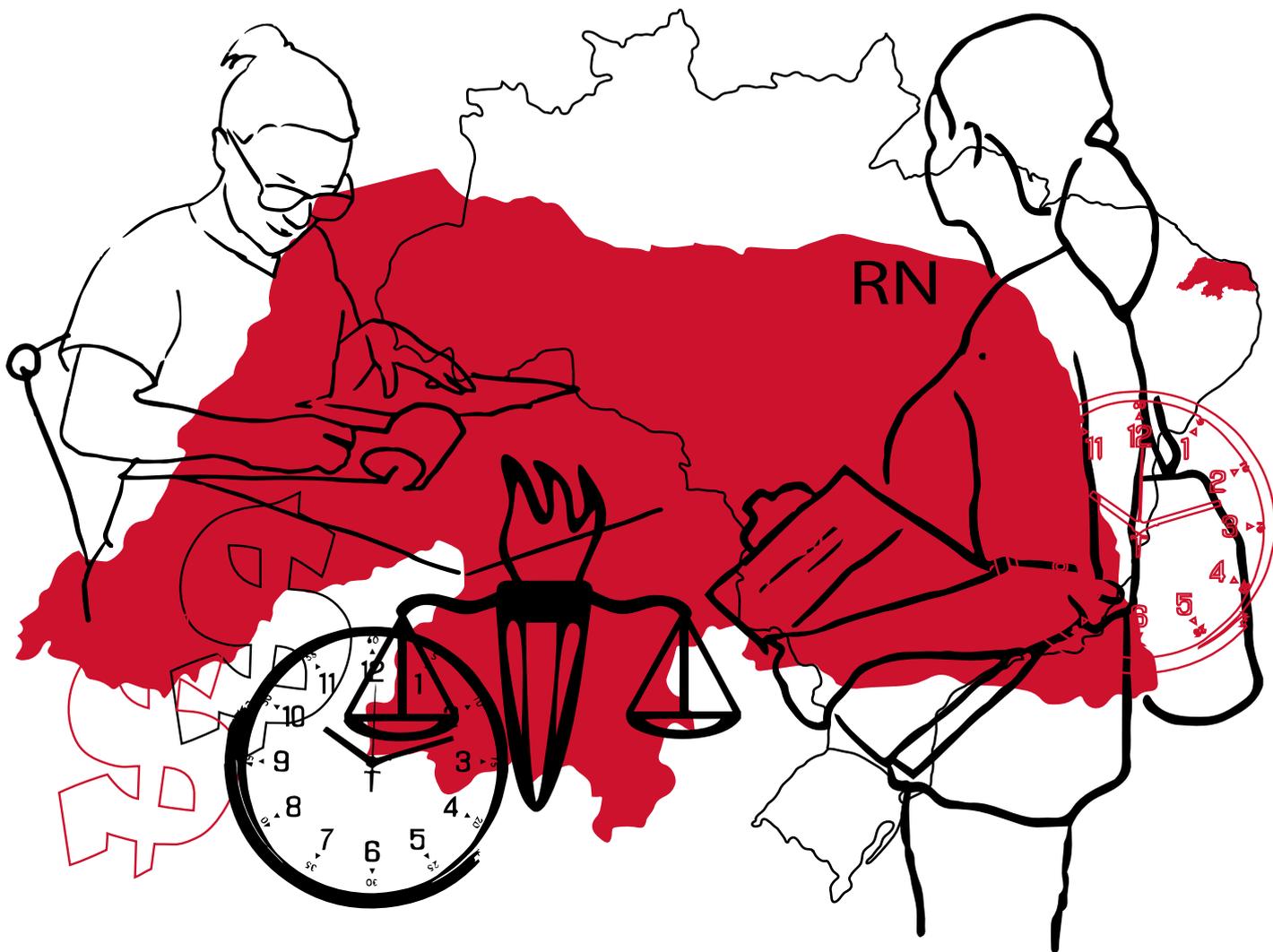
Palavras-chave: Trabalho. Mercado de Trabalho. Educação Permanente. Serviço Social.

Introdução

O artigo que ora apresentamos foi construído a partir das reflexões tecidas ao longo do processo da pesquisa¹ realizada para a dissertação de mestrado de uma das autoras, que foi submetida e aprovada em novembro de 2016 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), tendo a teoria social crítica como referencial teórico-metodológico e ético-político.

Frente às inúmeras transformações em curso no mercado de trabalho, que atinge diretamente o Serviço Social, exigindo um perfil profissional capacitado para lidar com as demandas oriundas das mais diversas áreas, buscamos desvelar os limites da qualificação profissional como exigência imposta pelo mercado, sinalizando a educação permanente como estratégia de defesa de uma formação profissional que extrapole as demandas do mercado de trabalho.

Desse modo, este texto está dividido em três par-



tes: num primeiro momento, destacamos as transformações no mundo do trabalho contemporâneo e seus rebatimentos nas demandas advindas do mercado de trabalho ao processo de formação profissional, tendo a reestruturação produtiva como ponto de partida dessas reflexões; no segundo item, abordamos as particularidades do processo de qualificação profissional dos assistentes sociais do Rio Grande do Norte (RN), a partir da perspectiva da educação permanente enquanto uma necessidade posta a todas as profissões; e, por fim, nas considerações finais, assinalamos a pertinência da Política de Educação Permanente, construída pelas entidades que representam a categoria (Conjunto composto pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO)), em tempos de retrocessos políticos, contrarreforma do ensino superior e desregulamentação dos direitos sociais.

As transformações no mundo do trabalho e os impactos para a classe trabalhadora: alguns apontamentos para a reflexão crítica

No modo de produção capitalista, o trabalho² se configura como um momento da vida em sociedade em que tão somente se produz mercadorias, uma vez que a alienação³ do trabalhador de seus meios de produção (pertencentes ao capitalista) impossibilita o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas por meio desse ato. Por isso, a produção de mercadorias aparece como o momento fundamental, a razão de existir do homem e da sociedade, uma vez que é por meio das mercadorias que as necessidades, objetivas e subjetivas, são satisfeitas.

Com o desenvolvimento e a complexificação da sociedade, as mercadorias já não se restringem mais aos objetos produzidos por meio da manufatura ou das máquinas industriais. No decorrer do processo produtivo, o próprio trabalhador, destituído de seus

meios de produção apropriados pelo capital, se transforma em mercadoria “[...] tão mais barata quanto mais mercadorias cria [...]”, nas palavras de Marx (2008, p. 80), num mundo onde a esfera das coisas, dos objetos, daquilo que se pode produzir, é mais valorizado que o mundo da existência humana, em que se dão as relações entre as pessoas.

E se o próprio homem, por meio de sua única propriedade (a sua força de trabalho – aquela capaz de produzir a mais-valia⁴), torna-se mercadoria, numa sociedade em que “[...] as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento e a vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas [...]” (BERNHEIM; CHAUI; 2008, p. 7), não seria de se esperar outra coisa que não fosse, também, o estabelecimento de uma relação mercadológica entre os que produzem e os que se apropriam do conhecimento desvelado.

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho, a partir da introdução de novos padrões de acumulação geridos pelo toyotismo, ressignificaram as relações entre Estado e Sociedade, por meio da incorporação da lógica neoliberal nas ações contrarreformistas do Estado, além de terem redimensionado a forma como o trabalho tem se desenvolvido no interior da sociedade.

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho, a partir da introdução de novos padrões de acumulação geridos pelo toyotismo, ressignificaram as relações entre Estado e Sociedade, por meio da incorporação da lógica neoliberal nas ações contrarreformistas do Estado, além de terem redimensionado a forma como o trabalho tem se desenvolvido no interior da sociedade.

Em meio à crise no mercado interno e à abertura comercial ao mercado externo, sob a égide do neoliberalismo, o mundo do trabalho começa a reconfigurar-se no Brasil a partir da década de 1990. O antigo modelo taylorista-fordista⁵ de produção em massa mecanizada e padronizada, marcado pela divisão e especialização do trabalho (cujas relações eram estabelecidas por meio de um rígido controle do operário), foi substituído (em consequência da crise de

superprodução da década de 1970, inicialmente nos países de capitalismo central) pelo modelo japonês de produção, o toyotismo, baseado na flexibilidade das relações de produção, onde o trabalhador já não é mais rigidamente controlado; a produção, que antes era em larga escala e padronizada, torna-se enxuta e personalizada; e, se antes não era exigida a qualificação do trabalhador, agora, quanto mais habilidades esse trabalhador demonstrar e quanto mais qualificado ele for, melhor se encaixará nesse modelo de produção.

A flexibilização desse modelo de produção requisita trabalhadores multiquificados, capacitados para o cotidiano com o uso das novas tecnologias, sobretudo da microeletrônica introduzida no processo produtivo, com expansão para todas as demais áreas da vida em sociedade (como exemplo, podemos citar o profissional da saúde, que, com a utilização de equipamentos e com a microtecnologia, pode realizar exames e até cirurgias antes inviáveis).

Todas essas modificações espalhadas na vida em sociedade atingem “[...] sem distinção todas as categorias profissionais ao longo do processo sócio-histórico do capitalismo, potencializado pela globalização” (ATAÍDE, 2012, p. 333). De acordo com Antunes (1995), a mais brutal dessas transformações foi o desemprego estrutural, provocado tanto pela obsolescência de várias profissões (o alfaiate, a costureira e o sapateiro, dentre outros) como pela não absorção de profissionais tidos como desqualificados por não preencherem os requisitos necessários de habilidades exigidas. Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1997, expressam com maior contundência essa realidade:

[...] O esforço da indústria em resposta ao processo de abertura comercial envolveu a reestruturação organizacional e produtiva das empresas, passando pelo enxugamento dos quadros de pessoal. O resultado [...] foi uma sensível redução no nível de emprego no setor, uma queda de cerca de 25% do início de 1991 até o penúltimo trimestre de 1996 [...] (IPEA, 1997, p. 4).

Outro aspecto decorrente dessas transformações é a desregulamentação das relações de trabalho, uma vez que a flexibilização dessas relações, introduzidas

pelo toyotismo, provocam a ampliação da insegurança nos postos de trabalho por meio da intensa precarização, além da desregulamentação legal do trabalho, por meio do retrocesso de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. A consequência disso é a perda na qualidade do emprego, cujos dados do IPEA também nos ajudam a compreender o que isso significa em termos quantitativos, ou seja, em que medida a população brasileira tem sido afetada pelas transformações do mundo do trabalho desde então:

[...] é patente a deterioração da qualidade do emprego: há um aumento quase que constante na proporção de empregados sem carteira e trabalhadores autônomos, que correspondiam a cerca de 42% da PEA no início de 1991 e estavam no limiar de atingir 50% [...] [em agosto de] 1996 [...] (IPEA, 1997, p. 6).

Essas mudanças na base de produção a partir do modelo toyotista provocam, pela própria reconfiguração das relações sociais de produção, mudanças na composição e gerência da classe trabalhadora, uma vez que a composição dessa classe se modifica, bem como se complexificam as exigências do mercado de trabalho. Outro aspecto que podemos evidenciar é uma mudança na vida em sociedade que, devido à mundialização da economia, intensifica o intercâmbio entre empresas nacionais e internacionais, estabelecendo novos padrões de produção e consumo, além da criação de novas formas de comunicação, por meio de conexões que ultrapassam os limites geográficos; no acesso e na transmissão das informações e na construção de novos hábitos, dentre outros. Tudo isso exige que o Estado também se reconfigure.

Sob a égide neoliberal, a contrarreforma do Estado transfere as suas intervenções do campo social para o econômico, privatizando a esfera dos direitos por meio do sucateamento do aparato público e do investimento em instituições e/ou empresas privadas, que passam a oferecer serviços em lugar de o Estado promover o acesso aos direitos sociais. Por esse caminho, vivenciamos a mercantilização da educação, a privatização do ensino e da produção do conhecimento. É assim que, com a desresponsabilização do Estado e o seu investimento, seja por meio dos privilégios concedidos ao empresariado por meio das isenções fis-

cais ou pela injeção de dinheiro em seus negócios por meio de investimentos, que o poder dessa entidade é transferido para as grandes corporações, que passam a orientar até mesmo as políticas públicas.

Para o Brasil da década de 1990, quando todas essas transformações aconteciam, o ajuste neoliberal significou a contraposição ao que havíamos acabado de alcançar: uma Constituição (a “Constituição Cidadã”, de 1988) que garantia, no texto da Lei, alguns direitos sociais como saúde, educação e seguridade social, dentre outros. Vivenciamos o retrocesso dessas conquistas ao serem objetivadas as políticas neoliberais, que encontraram na era do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) um período mais amplo de concretização.

Foi com o “pseudo objetivo” de “reverter os efeitos da crise fiscal” e “fortalecer a economia nacional” para inserir o Brasil na competição do mercado internacional que a contrarreforma da era FHC teve início. Para tanto, esse governo empreendeu esforços concretos e ideológicos contra os direitos sociais, que eram expostos como privilégios e obstáculos ao desenvolvimento econômico.

Para o Brasil da década de 1990, quando todas essas transformações aconteciam, o ajuste neoliberal significou a contraposição ao que havíamos acabado de alcançar: uma Constituição (a “Constituição Cidadã”, de 1988) que garantia, no texto da Lei, alguns direitos sociais como saúde, educação e seguridade social, dentre outros. Vivenciamos o retrocesso dessas conquistas ao serem objetivadas as políticas neoliberais, que encontraram na era do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) um período mais amplo de concretização.

Em países como o nosso, de capitalismo periférico, a gestão dessas modificações foram definidas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), as agências que emprestaram os recursos financeiros necessários para a “saída da crise” e que redefiniram o papel do Estado, “[...] priorizando iniciativas que reduziram seu raio de ação no campo das políticas sociais com a retração do gasto público e a centralização dos recursos na atenção aos mais pobres” (MARONEZE; LARA; 2009, p. 3282).

Uma das medidas indicadas pelo BM foi a de que as reformas econômicas fossem “[...] orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional [...]” (BRASIL, 1995, p. 11). Foi por meio de diretrizes que encontram o seu estabelecimento na satisfação das necessidades do mercado que o Estado empreendeu suas contrarreformas, transferindo sua responsabilidade em gerir e prestar serviços públicos e gratuitos ao mercado, transformando os direitos sociais outrora garantidos (como cultura, saúde e educação) em mercadorias.

Foram essas diretrizes que orientaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), provocando mudanças, dentre outras, na educação superior pública, ampliando o processo de mercantilização da educação nesse nível, possibilitando o subsídio e financiamento público de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, dentre outros. Tudo isso com um objetivo: fornecer ao mercado de trabalho a mão de obra qualificada e necessária para proporcionar às indústrias, às empresas e ao capital as condições necessárias ao “enfrentamento da competição internacional”.

Foram essas diretrizes que orientaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), provocando mudanças, dentre outras, na educação superior pública, ampliando o processo de mercantilização da educação nesse nível, possibilitando o subsídio e financiamento público de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, dentre outros.

De acordo com Tonet (2012, p. 32), os rebatimentos da crise que provocou a mudança nos padrões de acumulação capitalista recai na educação das mais variadas maneiras, dentre elas:

[...] revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade [...].

As novas relações estabelecidas no processo de produção, acumulação e consumo exigem um novo perfil de profissional que se adapte às mudanças de um novo tempo, marcado pela informalidade e desqualificação dos empregos estáveis, pelo imenso volume de conhecimento produzido e difundido no interior da sociedade e pelas novas formas de comunicação introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico, dentre outros. Esses elementos provocam uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, criando a necessidade de novos hábitos, novas ideias e novos comportamentos. Com isso, a educação que, no interior dessa sociabilidade se estabelece como instrumento de manutenção da ordem vigente – por meio do qual novos ensinamentos são transmitidos e ressignificados –, passa a atender às necessidades advindas do mundo do trabalho.

E, apesar dessa realidade ser contundente e impor mudanças significativas à vida da população, bem como nas instituições que compõem a sociedade, não podemos perder de vista as contradições inerentes a todo esse processo. Identificá-las nos permite oxigená-las, com o objetivo de resistir e lutar por outra educação, por outro processo educativo que possibilite à humanidade a construção de uma sociabilidade que não tenha na produção de mercadorias a sua centralidade.

Mercado de trabalho, qualificação profissional e serviço social

Considerando as determinações impostas pelas reconfigurações do mundo do trabalho ao mercado de trabalho, vivenciamos os rebatimentos dessas esferas, por meio das demandas advindas das novas necessidades gestadas no mundo da produção, no processo de formação profissional.

Todo o cenário de contrarreforma do ensino superior, o sucateamento do ensino superior público e o espraiamento do ensino a distância, dentre outros, impõem limites ao processo de formação profissional numa concepção emancipatória, que considera a educação enquanto um instrumento de construção de um ser político, capaz de agir e modificar, por meio de ações coletivas, a sociedade em que vivemos.

Diante disso, como avançar e constituir processos educacionais, ao longo da formação profissional, que nos permitam oxigenar os limites que nos são impostos por meio das transformações societárias no interior do capitalismo?

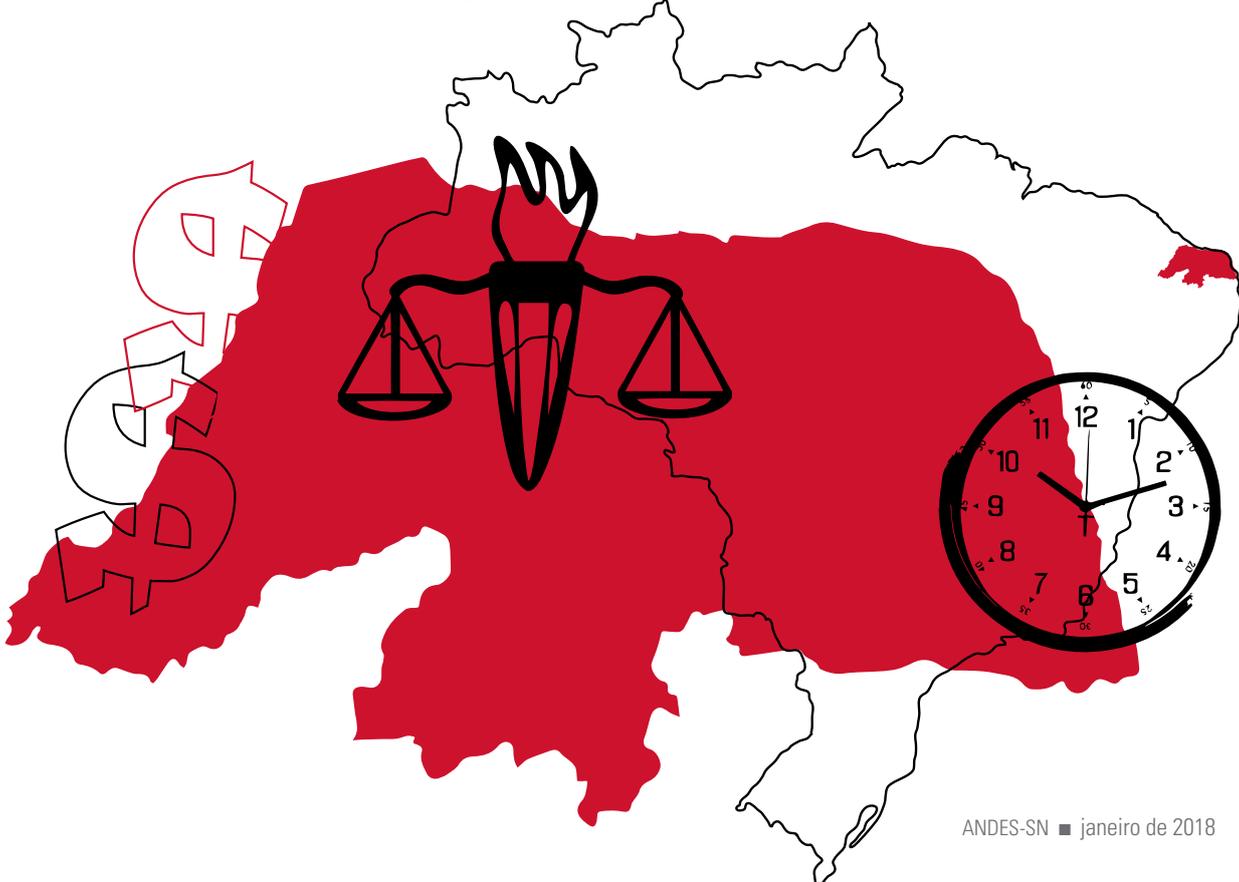
Acreditamos que por meio de uma perspectiva de educação permanente que considera os processos sociais e a dinamicidade da realidade como elementos impulsionadores à necessária continuidade da educação, de maneira que possamos realizar os enfrentamentos diários à “[...] direção imediatista e fragmentada proposta pelos organismos internacionais, que associam educação ao modelo de desenvolvimento capitalista” (CFESS, 2013, p. 19), podemos construir as condições necessárias para resistir a essa lógica, por meio da criação de alternativas concretas a um processo educacional que, considerando o componente histórico e determinante do mercado de trabalho, não estabeleça as suas demandas como prioritárias e/ou únicas ao processo formativo em nível superior.

Outra possibilidade é a criação de instrumentos que, condensando uma reflexão crítica acerca da realidade social, dos elementos que compõem o processo de mercantilização do ensino voltado aos interesses do mercado e pela necessidade de romper com uma educação que reproduza a violenta lógica do capital, construam diretrizes e estratégias para um

processo de educação permanente que se estabeleça como instrumento de luta política e ideológica, como é o caso da Política de Educação Permanente do conjunto CFESS/CRESS.

A referida política reconhece que a realidade aqui retratada acerca das transformações no mundo do trabalho é generalizada e atinge toda a classe trabalhadora e todas as profissões. Por isso, enquanto constituintes dessa mesma classe trabalhadora, os assistentes sociais, trabalhadores inseridos na divisão sócio-técnica do trabalho, também sofrerão os impactos dessas transformações, que incidem sobre as relações e sobre os próprios espaços de trabalho desse profissional, que tem na reestruturação do mercado uma danosa expressão para os trabalhadores em geral.

Assim, as transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, além de serem responsáveis por uma crescente massa de trabalhadores desempregados, e relações de trabalho marcadas pela informalidade e baixa renda (por meio da terceirização⁶, por exemplo) são responsáveis, também, pelas mudanças no âmbito das políticas sociais. Isso porque, com a complexificação da vida em sociedade, com a mercantilização dos meios de sobrevivência e com a desresponsabilização gradativa e estrutural do Estado em intervir na questão social⁷, novas consequências decorrem desse contexto, tais como a desestabiliza-



ção das relações de trabalho e o consequente aumento da precarização dessas relações.

Isso implica que, à medida em que surgem novas expressões da questão social, há a necessidade de reformular e ampliar políticas sociais no sentido de incorporar novos contingentes populacionais nos serviços e benefícios públicos, especialmente no que tange à assistência social, visto que o aumento na taxa de desemprego, por exemplo, atinge uma parcela da população de maneira mais intensa: “[...] os mais jovens, os moradores da região Norte e os indivíduos com nível intermediário de educação (que já completaram o ensino fundamental, mas ainda não o médio)” (IPEA, 2016, p. 11).

Essa inexorável realidade, atrelada à restrição de acesso das classes trabalhadoras aos direitos sociais que vem sendo transformados em serviços geridos por interesses privados, provoca profundas mudanças na vida de uma significativa parcela da população no tocante ao atendimento de suas necessidades mais básicas, exigindo do Estado algum tipo de intervenção que abarque esse público nos serviços e benefícios prestados.

Diante disso, assistimos à ampliação da assistência social como principal alternativa ao enfrentamento da pobreza em nosso país. Tudo isso com uma clara direção focalista e pontual – característica da política neoliberal – no enfrentamento à pobreza e às desigualdades sociais, que se acirram assustadoramente, uma vez que a crescente massa de trabalhadores assalariados e/ou desempregados passa a necessitar da

proteção social em consequência da perda da qualidade do emprego ou da sua ausência e do rebaixamento nos níveis salariais.

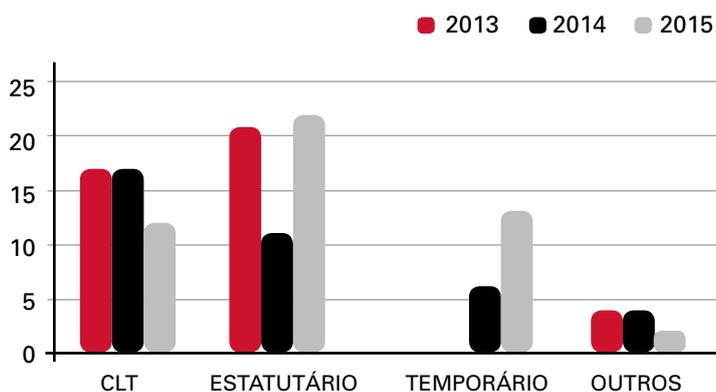
Essa ampliação da assistência social como estratégia de enfrentamento à pobreza e às desigualdades sociais provocadas pelo acirramento da questão social gera um aumento na oferta de emprego para trabalhadores da área social. No que se refere ao Serviço Social, por exemplo, a implantação e a expansão do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) provocou a ampliação da oferta de empregos para assistentes sociais (BOSCHETTI, 2011). Em consequência, vemos que entre os anos de 2006 e 2011 houve um crescimento de 56% de profissionais do Serviço Social (BOSCHETTI, 2011), o que pode ser explicado tanto pelo aumento da demanda por esses profissionais quanto pela expansão dos cursos de graduação em Serviço Social em decorrência da crise do capital, que encontra na mercantilização da educação um amplo e rentável nicho de acumulação. Contudo, a mesma autora afirma que:

[...] a não realização de concursos públicos em conformidade com as demandas do trabalho tem levado à terceirização do trabalho, à precarização, à superexploração da força de trabalho, à inserção dos(as) profissionais em dois ou três campos de atuação com contratos precários, temporários, o que tem causado adoecimento físico e mental (BOSCHETTI, 2011, p. 562).

Tal processo trouxe grandes implicações para os assistentes sociais, que encontram no Estado seu maior empregador. Em nossa pesquisa documental referente aos assistentes sociais norte-riograndenses, nos deparamos com a seguinte realidade acerca do vínculo empregatício dos profissionais de Serviço Social (gráfico 1).

Conforme observamos, o vínculo de maior expressividade dos assistentes sociais fiscalizados é com o Estado: cinquenta e quatro profissionais (41,9%), seguidos de quarenta e seis (35,7%), regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Os contratos temporários, marca da instabilidade e precariedade das relações trabalhistas na atualidade, representam o vínculo de dezenove (14,7%) assistentes sociais.

Gráfico 1 - Vínculo empregatício dos assistentes sociais do RN (Natal e Mossoró)



Fonte: Elaboração própria (2017).

Mesmo considerando que o vínculo estatutário ainda possui maior destaque entre os profissionais fiscalizados, não podemos ignorar que 14,7% dos assistentes sociais representados em nossa pesquisa estavam com vínculos estabelecidos por meio de contratos temporários, o que significa que são profissionais inseridos no espaço público, cujo vínculo se dá por meio de contratos precários, que, em alguns casos, têm a duração de três meses, com possível renovação pelo mesmo período. Outros podem ser estabelecidos por um período de seis meses, o que também não oferece quaisquer garantias ao profissional.

Entre as profissionais entrevistadas, três possuem o vínculo estatutário e seis são regidas pela CLT. Considerando que o vínculo empregatício pode direcionar as escolhas referentes ao processo de educação permanente dos assistentes sociais, tendo em vista a necessidade de, em meio a uma crescente taxa de desemprego, assegurar a sua permanência no mercado de trabalho, questionamos às profissionais entrevistadas se houve interferência do vínculo empregatício na escolha realizada para um curso de pós-graduação:

Foi assim: '[ENTREVISTADA 04] a gente quer lhe dar o cargo, e... como é que faz?' 'Aí, eu fui procurar me especializar, pra poder fazer uma coisa com mais coerência [...]' (ENTREVISTA 04 - Informação verbal⁸).

Atualmente tem muita interferência, porque como eu já tô concursada... como você viu, eu fui pra gestão de pessoas, depois me voltei pra questão da saúde mental, e tal, e tal... então, eu não tinha, ainda – não era concursada... eu não tinha um campo pra chamar de meu, né. Hoje eu tenho, esse campo é a saúde. Então, foi na área da saúde, e principalmente que tenha envolvimento com a questão até da criança e do adolescente [...]. Então já é uma motivação pra você realmente fazer. A questão, mesmo, de qualificar a prática, né. O fazer profissional. Esse é o maior objetivo (ENTREVISTA 07 - Informação verbal⁹).

Nas falas acima, a primeira profissional (entrevista 04) desenvolve suas atividades em uma instituição cujo vínculo empregatício se dá pela CLT, enquanto a entrevistada 07 encontra-se no setor público, com vínculo estatutário estável. Entretanto, em ambas as

situações observamos a interferência do vínculo na escolha de um curso que possibilite ao profissional o processo de educação permanente, ainda que por razões distintas.

As exigências postas pelo mercado de trabalho, com sua demanda por uma alta especialização do trabalho (habilidades múltiplas e requisitos pré-determinantes à absorção do trabalhador em um dado espaço de trabalho), impõem à classe trabalhadora que sua busca por um processo educativo esteja atrelada aos requisitos estabelecidos para a sua entrada no mercado, sob a penalidade de não ter o trabalhador como reproduzir-se socialmente. Por isso, observamos na fala da entrevistada 04 que sua inserção no espaço de trabalho se deu por meio do preenchimento de um requisito posto pela instituição, que a motivou a buscar um curso de pós-graduação que lhe proporcionasse, ao final do processo, um diploma que certificasse a aquisição dos conhecimentos exigidos.

Já na fala da entrevistada 07, observamos que a determinação posta pelo seu vínculo diz respeito à necessidade advinda de seu próprio exercício profissional, que, vinculado à área da saúde, impõe-lhe a necessidade de obter conhecimentos mais específicos acerca de sua área, a fim de que a sua intervenção seja mais objetiva no tocante ao atendimento das demandas de seus usuários.

Em um cenário de captura do Estado pelas contrarreformas neoliberais, bem como diante dos desafios postos pela realidade social, política e econômica que atravessa o nosso País, as Políticas Sociais operacionalizadas e, algumas vezes, também elaboradas pelos assistentes sociais (ante a precarização dos seus espaços de trabalho e da vida de seus usuários), acreditamos que a intervenção do assistente social, para ser direcionada pelos princípios e valores que demarcam o projeto ético-político¹⁰, precisa de um profissional

[...] culto e atento às possibilidades descortinadas pelo mundo contemporâneo, capaz de formular, avaliar e recriar propostas ao nível das políticas sociais e da organização das forças da sociedade civil. Um profissional informado, crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais. Mas também um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de

realizar as ações profissionais, aos níveis de acessória, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta, estimuladora da participação dos usuários na formulação, gestão e avaliação de programas e serviços sociais de qualidade (IAMAMOTO, 2005, p. 144).

A construção desse perfil profissional, por sua vez, requer uma formação cujo processo de educação esteja pautado no atendimento das necessidades humanas, e não nos interesses postos pelo mercado. Afinal, a defesa que fazemos é por uma educação que possibilite a construção de uma sociedade em que o homem seja substancialmente livre para desenvolver as suas potencialidades, sem a dominação do capital sobre todas as dimensões de sua vida. Por essa razão, consideramos que quaisquer processos formativos devam estar pautados na compreensão crítica da realidade social, dos fundamentos da sociabilidade capitalista, na apreensão das demandas advindas da realidade social e nas possibilidades em tencioná-las no horizonte da erradicação de todo e qualquer processo de opressão e exploração do homem. Portanto, uma formação que tenha como objetivo a instrumentalização técnica como resposta aos requisitos institucionais apenas reproduz a lógica demandada pelo mercado de trabalho.

A construção desse perfil profissional, por sua vez, requer uma formação cujo processo de educação esteja pautado no atendimento das necessidades humanas, e não nos interesses postos pelo mercado. Afinal, a defesa que fazemos é por uma educação que possibilite a construção de uma sociedade em que o homem seja substancialmente livre para desenvolver as suas potencialidades, sem a dominação do capital sobre todas as dimensões de sua vida.

De acordo com Mota (2003, p. 11), o trabalho do assistente social possui uma “[...] utilidade social marcada pela sua capacidade de dar respostas ao conjunto das demandas sociais que lhe são postas [...]”. Respostas essas que, para serem dadas, perpassam as condições concretas do assistente social em intervir na realidade, gestadas, por um lado, a partir da formação profissional cujo processo de ensino-aprendizagem oferece um conjunto de saberes ao

profissional, possibilitando-lhe a construção de uma competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Tais competências são construídas por meio das mais variadas atividades: disciplinas cursadas, vivência no movimento estudantil, debates em sala de aula, contato com a massa crítica do Serviço Social, estágio supervisionado (obrigatório e não obrigatório), monitoria e participação em projetos de extensão, dentre outros. Por outro lado, as respostas dadas pelo assistente social também dependem de suas condições e relações de trabalho.

Com relação a esse primeiro elemento – o da formação profissional –, acreditamos que, no âmbito do Serviço Social, seja necessário, para a construção de um perfil profissional competente nos termos e nas dimensões acima mencionadas, que a proposta de formação profissional dentro da perspectiva da educação permanente esteja “[...] *conciliada com os novos tempos, radicalmente comprometida com os valores democráticos e com a prática de construção [...] de um novo ordenamento das relações sociais*” (IAMAMOTO, 2005, p. 168, grifo da autora).

Diante disso, questionamos às assistentes sociais entrevistadas acerca de suas motivações para a realização de cursos de pós-graduação, a fim de nos aproximarmos com as suas perspectivas sobre a razão existente para a busca por uma qualificação profissional. Na diversidade de respostas que, via de regra, perpassam a ideia de qualificar-se para melhorar a intervenção, uma resposta nos chamou atenção e representa de maneira exemplar a influência das determinações do mercado de trabalho nas escolhas concernentes ao processo formativo:

Foi mercadológica a opção! Não foi opção pessoal! O mestrado eu já tentei, mas é bem complicado, porque não tenho muito tempo, não consigo tá muito junto, lá... Mas fiz a pós na área de administração [...]. Então, assim, pra mim foi um salto quântico na minha profissão. Não diretamente na assistência, mas na minha prática cotidiana [...] (ENTREVISTA 04 - Informação verbal¹¹).

Nenhuma formação ou qualificação profissional pode se constituir ignorando o mercado de trabalho, pois mesmo que tenhamos críticas e projetos que vão de encontro às suas premissas, a condição salarial é

uma constante histórica na constituição profissional, cujas mediações, do ponto de vista do exercício, são expressas no mercado de trabalho. Entretanto, isso não significa que devemos nos render a um processo de ensino “[...] sem qualidade, aligeirados ou voltados para a habilitação no domínio do instrumental [...]” (GUERRA, 2010, p. 718), que tão somente responde aos interesses desse mercado.

Não podemos perder de vista que em uma sociedade que se complexifica a cada dia e cujas transformações provenientes do mundo do trabalho provocam consequências brutais na vida das classes trabalhadoras, o assistente social, que precisa dar respostas aos usuários de seus serviços, necessita de um processo formativo que o possibilite responder “[...] crítica e criativamente aos desafios postos pelas profundas transformações incidentes na esfera da produção e do Estado, com profundas repercussões na conformação das classes sociais [...]” (IAMAMOTO, 2005, p. 172).

Por isso, acreditamos que um processo formativo que tenha claramente uma opção mercadológica como direcionadora de seus objetivos não pode oferecer ao assistente social os subsídios necessários para uma intervenção ético-politicamente pautada nos princípios que demarcam o nosso projeto profissional.

Considerações finais

Sabemos que as imposições do mercado de trabalho, somadas às transformações implementadas pela contrarreforma do Estado – que provocam profundas mudanças no mundo do trabalho –, demandam profissionais cada vez mais especializados, cujo processo formativo sirva ao atendimento de suas necessidades.

Responder a essas requisições é considerar inelimináveis as determinações do mercado de trabalho, suas demandas e exigências ao processo formativo. Resistir e lutar por um processo de formação que ultrapasse o requisitado por esse mercado exige, também, a compreensão de que essa realidade impulsiona a busca da classe trabalhadora, dentre os quais dos assistentes sociais, por cursos que lhe proporcionem uma maior possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

Diante disso, como forma de luta política e ideológica aos ditames do capital, entendemos que as entidades que representam a categoria dos e das assistentes sociais construíram a Política de Educação Permanente, reconhecendo a realidade posta e posicionando-se no compromisso por uma educação para além do capital. Desta forma, tal documento estabeleceu em seu objetivo geral a consolidação desse instrumento na perspectiva de promover o aprimoramento intelectual, técnico e político dos assistentes sociais “[...] como forma de qualificar o exercício profissional, fortalecendo sua inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho [...]” (CFESS, 2013, p. 45).

O processo de contrarreforma do ensino superior, que se expressa por meio do desmonte da educação superior através do sucateamento da universidade pública e da profunda mercantilização por meio do incentivo ao ensino privado, bem como o direcionamento dos objetivos da formação profissional voltados aos interesses do mercado de trabalho, dentre outros, são alguns dos elementos que se colocam como obstáculos ao processo de educação permanente dos assistentes sociais.

Entretanto, são também essas as razões que motivam a construção de estratégias, como a Política de Educação Permanente, para tencionar esses limites e avançar em busca de um processo de formação que propicie ao assistente social o aprimoramento intelectual, com vistas à qualificação de sua intervenção pelo compromisso com os usuários de seus serviços e com a classe trabalhadora. Aqui reside, também, o compromisso pessoal de cada profissional, que não pode ser ignorado nesse processo da busca pelo aprimoramento intelectual, pautado na defesa dos princípios que norteiam o projeto ético-político.

É o reconhecimento de que as contradições postas na conjuntura podem e devem ser oxigenadas que oportuniza o conjunto da categoria, comprometida com a luta por uma nova sociabilidade e com a resistência a todas as formas de exploração e opressão construídas no interior da sociedade capitalista, que nos move à criação de estratégias que orientem a formação em Serviço Social para além das motivações oriundas do mundo do trabalho. **US**

notas

1. A pesquisa, custeada pela pesquisadora por meio da bolsa de mestrado concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em nível superior (CAPES), foi realizada em duas etapas: na primeira, foram analisadas as fichas de fiscalização do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/RN - 14ª Região) em Natal (sede) e Mossoró (seccional), entre os anos de 2013 e 2015. A partir de então, foi elaborada a amostra para a pesquisa de campo, composta por nove assistentes sociais de diferentes espaços sócio-ocupacionais. Todas foram entrevistadas a partir de um roteiro semiestruturado, com perguntas abertas. As informações foram gravadas em formato de áudio e, posteriormente, degravadas para a análise de conteúdo. Ressaltamos que em Mossoró a pesquisa documental deu-se, apenas, com as fichas de fiscalização dos anos de 2013 e 2014, tendo em vista a ausência de visitas de fiscalização no ano de 2015, pois todo o CRESS/RN, nesse momento, conta com apenas uma agente fiscal, situada na sede, para a realização de todas as atividades.

2. Compreendemos o Trabalho em seus fundamentos ontológicos, enquanto categoria fundante do homem “ser social”. Nessa direção, o Trabalho significa “[...] essencialmente uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica [...]”, expressando, assim “[...] a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

3. Netto e Braz (2011, p. 54, grifo dos autores) caracterizam a alienação como sendo uma inversão na relação “[...] entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura [onde] a criatura passa a dominar o criador”. Para os autores, a alienação é uma característica típica do trabalho na sociedade capitalista, onde “[...] têm vigência a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertencem, nas quais o trabalhador é *expropriado* – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de *exploração do homem pelo homem*” (NETTO; BRAZ; 2011, p. 55, grifo dos autores).

4. De acordo com Barbosa (2012, p. 3), “Durante o processo produtivo, o trabalhador produz em mercadoria o valor equivalente ao que foi despendido na compra da sua força de trabalho. Porém, a produção capitalista visa à valorização do capital e, para isso, tem que produzir além desse equivalente, tem que produzir um excedente. A relação entre o trabalho excedente e o trabalho necessário Marx designou de taxa de mais-valia, a qual reflete o grau de exploração da força de

trabalho pelo capital. Portanto, o valor que a força de trabalho cria por sua atividade produtiva é superior ao valor pago pela força de trabalho, valorizando o capital. A efetiva valorização ocorre quando o capitalista volta ao mercado para vender as mercadorias e, de fato, consegue vendê-las, obtendo um retorno em dinheiro acima do valor monetário despendido na compra dos meios de produção e da força de trabalho”.

5. Foi o binômio taylorismo-fordismo, com a proposta de produção em massa para consumo em massa, que alavancou a economia no período da crise de superprodução de 1929. Bem mais do que uma mudança na maneira de gerir a produção, o fordismo “[...] foi também uma forma de regulação das relações sociais, em condições políticas determinadas [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 86), o que nos indica que as transformações ocasionadas na base material da sociedade resvala em todas as outras dimensões da vida em sociedade.

6. Dentre os vários recentes ataques aos direitos das classes trabalhadoras de nosso país, não podemos deixar de mencionar aqui a Reforma Trabalhista (PL 6.787/2016), aprovada pelo Senado Federal no último dia 11/07/2017, e o projeto de Terceirização (PL 4.302/1998), aprovado pela Câmara dos Deputados em 23/03/2017. Esses projetos acentuam a desregulamentação dos direitos trabalhistas e provocam retrocessos significativos em direitos conquistados historicamente pelas classes trabalhadoras.

7. A expressão “questão social” surge nas primeiras décadas do século XIX, para dar conta do fenômeno que decorre do processo que se dá em meio à Revolução Industrial: a pauperização massiva da população, constituindo-se numa expressão imediata da instauração do capitalismo (NETTO; BRAZ; 2011).

8. Informação verbal concedida em entrevista realizada no processo de pesquisa de mestrado (2017).

9. Informação verbal concedida em entrevista realizada no processo de pesquisa de mestrado (2017).

10. O Projeto Ético-Político do Serviço Social se constitui, de acordo com Ramos (1999), pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política e jurídico-normativa. Essa última dimensão comporta uma série de normativas que regulamentam a profissão no âmbito da formação e do exercício profissional, dentre as quais o Código de Ética do/a assistente social de 1993. Tal documento apresenta onze princípios fundamentais, que norteiam todos os artigos e incisos presentes no Código, e explicita o posicionamento da categoria em relação aos valores que defende.

11. Informação verbal concedida em entrevista realizada no processo de pesquisa de mestrado (2017).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ATAÍDE, Marlene Almeida de. O mundo do trabalho no Brasil a partir da década de 90: uma questão em análise. **MÉTIS: história & cultura**. v. 11, n. 22, p. 329-345, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1578/1258>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

BARBOSA, Flávia Félix. **A Configuração do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. 2012. Disponível em: <http://www.secep.com.br/arquivos/A_configuracao_do_trabalho_no_capitalismo_contemporaneo.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração federal e Reforma do Estado. 1995.

BOSCHETTI, Ivanete. Condições de trabalho e a luta dos (as) assistentes sociais pela jornada semanal de 30 horas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 107. São Paulo: 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS**. Brasília: CFESS, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Emprego no Brasil dos anos 90**. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0468.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014**. Brasília, 2016.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Rev. Serv. Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010.

KARL, Marx. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas Configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, Paraná, PUC-PR, **Anais...** 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MOTA, Ana Elisabete. As dimensões da prática profissional. **Presença Ética**, ano 3, v. 3, 2003.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. Limites e possibilidades históricas do projeto ético-político. **Revista Inscrita**, Brasília, n. 12, p. 41-48, 2009.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

referências

Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer

Mário San Segundo

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
E-mail: mario.segundo@viamao.ifrs.edu.br

André Rosa Martins

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
E-mail: andre.martins@poa.ifrs.edu.br

Resumo: O presente artigo traça um quadro dos ataques sofridos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por parte do governo de Michel Temer. O texto inicia com uma rápida explicação sobre a formação da Rede Federal EPCT em 2008, suas características e em linhas gerais, demonstrando dois grandes campos em disputa na educação profissional, e os motivos principais dos ataques. Conclui buscando demonstrar a relação entre a necessidade do desmontes dos IFs, com os ataques contra os serviços públicos por parte do governo Temer, que reestrutura uma faceta mais radicalizada do neoliberalismo que, de fato, nunca deixou de circular por dentro dos governos brasileiros desde a última reabertura democrática, embora com intensidades variáveis.

Palavras-chave: Institutos Federais. Educação Profissional. Política Educacional. Governo Temer. Neoliberalismo.

Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT) foi criada a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dela fazem parte os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IFs), majoritariamente compostos por antigas Escolas Técnicas Federais

e Escolas Agrotécnicas Federais, CEFETs MG e RJ, Escolas Técnicas das Universidades, Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR) e Colégio Pedro II.

A iniciativa de construção desta Rede esteve relacionada com uma política de democratização do acesso ao ensino público com padrão mínimo de qualidade, a partir do esforço de ampliação das ma-



trículas no ensino técnico profissionalizante de nível médio, assim como a interiorização do ensino superior, através da criação de cursos superiores de tecnologias e licenciaturas, prioritariamente nas áreas das ciências da natureza e das exatas. Procurou-se retomar o protagonismo do setor público em relação ao ensino médio profissional e integrado, assim como ampliar a oferta de vagas em outras modalidades e níveis de ensino, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Importante salientar também que a criação dos 38 IFs e da Rede Federal EPCT não foi fruto apenas de uma agenda gestada no interior do Ministério da Educação (MEC), mas também por uma exigência de diversos setores sociais envolvidos com a temática do ensino profissionalizante no Brasil, que defendiam a construção de uma nova institucionalidade para a ampliação e democratização do acesso à educação

profissional nas redes públicas de educação, à época sucateadas e, em alguns casos, elitizadas.

Até 2005, o país contava com 140 escolas técnicas; hoje, contamos com cerca de 650 unidades de ensino, divididas em 38 Institutos Federais, que vão atender aproximadamente um milhão de estudantes em 2018, em todos os estados e no Distrito Federal.

A criação da Rede, das modalidades de ensino ofertadas, das visões pedagógicas em seu meio, objetivos institucionais e outros elementos, são portadores de profundas contradições e disputas, que já vêm sendo analisados por experientes pesquisadores no Brasil. Isso não impede a necessidade da defesa dos Institutos Federais enquanto instituições de ensino públicas e gratuitas, tanto quanto se defende as Universidades, também portadoras de contradições e disputas pelos seus rumos.

Buscando contribuir com o debate, este artigo objetiva demonstrar a importância da defesa política dos Institutos Federais diante dos ataques que o

governo Temer tem realizado contra a educação profissional pública, norteados por uma visão neoliberal radicalizada implementada pelo seu governo.

Os Institutos Federais e os motivos dos ataques

Os IFs são uma confluência articulada de diversas modalidades e níveis de ensino. Na mesma rede e, muitas vezes, no mesmo *campus* se encontram cursos que vão desde os de “Formação Inicial e Continuada” (FIC), que podem ser ministrados para qualquer nível de ensino, passando pelas modalidades de ensino profissionalizante de nível médio, que podem ser integrados, concomitantes, subsequentes ou específicos para formação de jovens e adultos (PROEJA), até cursos superiores de tecnologias, licenciaturas e bacharelados, e cursos de pós-graduação *Stricto e Lato Sensu*.

A alienação do trabalho, que tira do trabalhador o controle e a percepção do todo da produção, buscando torná-lo uma peça descartável e/ou facilmente substituível, e a separação artificial entre o trabalho produtivo e o intelectual geram instabilidades e contradições. Porém, é importante lembrar que, dentro de uma visão dialética, para Marx, “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova.” (MARX, 1988, p. 88)

Os objetivos da constituição desta Rede e a criação dos IFs podem ser percebidos em várias obras de autores envolvidos no processo e que se encontravam em posição de dirigentes no MEC ou em documentos oficiais. Para este artigo, utilizaremos como exemplo o livro “Institutos Federais - Uma revolução na educação profissional e tecnológica”, organizado por Eliezer Pacheco (2011), que foi Presidente do INEP e Secretário da Setec de 2005 a 2012 e que co-redigiu a obra com outros dirigentes do MEC, quando da formação da Rede Federal EPCT. Este documento é relevante pois discorre longa explicação sobre as intencionalidades envolvidas na criação dos IFs: a ex-

pansão da educação profissional pública como contraponto às políticas neoliberais de Estado mínimo; uma educação profissional para um “novo mundo possível”; uma escola aberta para a comunidade; uma escola que forme “cidadãos para o mundo do trabalho” como um contraponto à visão de ensino profissionalizante com o fim de “formar para o trabalho”, implantado anteriormente.

Ao abordar os temas da inclusão social e do restabelecimento do ensino médio integrado como objetivos dos IFs, também ficam evidentes intencionalidades bem específicas.

No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos, independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história (PACHECO, 2011, p. 10).

Logo a seguir, o autor afirma que o modelo de ensino a ser perseguido pelos IFs é a politécnica, referencial nitidamente de influência dos educadores soviéticos como Moisey Pistrak, Viktor Shulgin e Nadezhda Krupskaya e do italiano Antonio Gramsci, todos inspirados pela ideia do trabalho como princípio educativo, elaborada inicialmente por Karl Marx e Friedrich Engels.

A alienação do trabalho, que tira do trabalhador o controle e a percepção do todo da produção, buscando torná-lo uma peça descartável e/ou facilmente substituível, e a separação artificial entre o trabalho produtivo e o intelectual geram instabilidades e contradições. Porém, é importante lembrar que, dentro de uma visão dialética, para Marx, “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova.” (MARX, 1988, p. 88)

Um desses movimentos contraditórios do capital que devem ser aproveitados e maximizados contra o próprio sistema capitalista é, segundo o autor, a criação de escolas técnicas. Esta ideia deriva da seguinte avaliação: a “natureza” da grande indústria condiciona ao trabalho fluidez da função, mobilidade, variação no trabalho etc. Vejamos que este discurso é muito contemporâneo, mas já era desenvolvido no século XIX. Essas necessidades do capital geram uma constante ameaça ao trabalhador, que, ao mesmo tempo em que é apenas um “indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe”, deve ser um indivíduo “totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam” (MARX, 1988, p. 88). Essa necessidade de polivalência é contraditória com a desvalorização do trabalho em relação à sua centralidade no processo de produção.

A partir desta percepção, a criação de escolas técnicas pode construir espaços em que essa falsa dicotomia entre trabalho manual e intelectual aflore em um salto de qualidade, em que ocorra novamente a articulação entre trabalho e conhecimento como formas inseparáveis de produção social da vida. Como afirma Marx:

Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agronômicas, outros são as *écoles d'enseignement professionnel*, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada do capital, só conjuga o ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo, a superação da antiga divisão do trabalho (1988, p. 88).

O capital criou, por sua necessidade, um tipo de escola para treinar trabalhadores para serem melhor

explorados pelo mercado, acelerando uma contradição com o próprio sistema de dominação de classe, que é a divisão do trabalho, pois se educa para o trabalho, e educação tem a ver com formação intelectual; assim, inevitavelmente temos uma práxis que percebe o trabalho associado ao desenvolvimento intelectual. Com isso, o ensino politécnico tem potencial para se tornar um espaço de retomada da dimensão ontológica do trabalho como instrumento de tomada de consciência social dos trabalhadores.

Retornando aos argumentos sobre os objetivos dos IFs, Pacheco (2011) também traz outras explicações. É certo que se precisa ler este texto como uma elaboração melhor acabada, já no segundo ano de funcionamento da nova configuração da Rede Federal EPCT; quase que um documento de orientação de parte dos dirigentes do MEC sobre o que esperavam com os IFs e, principalmente, para orientar a base política no interior dos Institutos.

Um desses movimentos contraditórios do capital que devem ser aproveitados e maximizados contra o próprio sistema capitalista é, segundo o autor, a criação de escolas técnicas. Esta ideia deriva da seguinte avaliação: a “natureza” da grande indústria condiciona ao trabalho fluidez da função, mobilidade, variação no trabalho etc.

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos, visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (PACHECO, 2011, p. 14).

Neste trecho, pode-se notar uma orientação pela articulação intensa dos IFs com a sociedade civil, buscando uma imersão destes no auxílio ao desenvolvimento local e regional. Também se pode notar um extrapolamento da tarefa do ensino ao qual as escolas federais estavam restritas anteriormente, incor-

porando a necessidade do trabalho com a pesquisa e extensão, assim como as universidades. Estas orientações também estarão explícitas na Lei 11.892/2008.

Por último, a respeito do texto de Pacheco (2011), é possível ler dois parágrafos que deixam nítidas as novas orientações pedagógicas para os IFs.

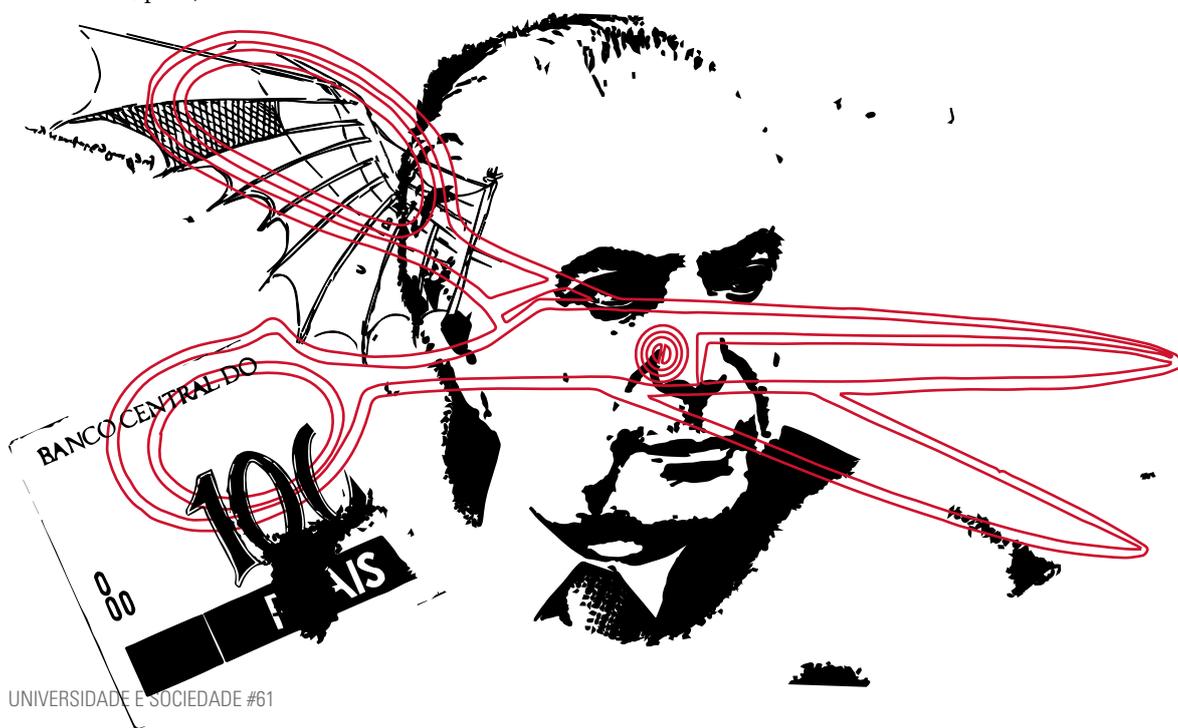
Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2011, p. 15).

A defesa da educação politécnica formou um campo político relevante de movimentos sociais e educadores no Brasil. Pessoas com esta concepção passam a influenciar fortemente a elaboração política no MEC a partir do primeiro governo Lula, culminando em um documento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, de dezembro de 2007, denominado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, organizado por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, intelectuais alinhados com a defesa da politécnia.

Na Lei que cria os IFs, o tom é mais brando, porém fica perceptível um certo alinhamento de “ideias força” que culminam com a criação de um novo tipo de instituição, que se contrapõe às antigas instituições de ensino técnico; não apenas na forma organizacional, mas também na concepção de educação, inclusão social e de busca de construção de cidadania crítica para a sociedade e o mundo do trabalho, diferente de “preparar para o trabalho”.

O fato da Lei legitimar o modelo de ensino médio integrado como centro dos IFs é um afrontamento direto ao Decreto 2.208/97, de Fernando Henrique Cardoso, que buscava quase que acabar com esta modalidade, e assumia o ideário pedagógico do capital e do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Este “aceno” é um indício do tipo de escola que os dirigentes do MEC buscavam para abrir a possibilidade de construção com a Lei, pois o médio integrado é o que mais se aproxima da possibilida-



de de um ensino politécnico, embora tal orientação nem sempre seja compreendida pelos educadores que atuam nos IFs ou até mesmo seja boicotada pelos que compreendem o debate e discordam da sua visão política.

Ao abrandamento das intencionalidades que resultaram na Lei 11.892/08 se soma, ainda, a excessiva estrutura burocrática criada na origem dos Institutos Federais. Não há como justificar que um estado tenha 5 IFs, com a subsequente necessidade de constituição de cinco estruturas centrais (reitorias) diferentes, enquanto o estado da federação com maior contingente populacional consiga atuar e cumprir com os mesmos objetivos a partir de um único Instituto Federal. Em muitos estados da federação, a própria distribuição geográfica de *campi* por IFs diferentes, para além de desafiar a lógica, incrementa os desafios de gestão dessas estruturas dentro do contexto da *multicampia*.

Há que se registrar, ainda, que, apesar das citadas intencionalidades, o projeto da Rede Federal EPC/T manteve a visão de uma carreira docente separada, transformando a antiga carreira do Magistério de 1º e 2º Grau em carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e, mais recentemente, a partir da Portaria nº 17, de 2016, publicada no último dia de Mercadante como Ministro da Educação, expressou um conceito de vivência docente que, se vier a ser mantido pelo atual governo, poderá reservar aos professores dos IFs um futuro divorciado da pesquisa e da extensão.

Longe de pensarmos os IFs como um “paraíso” da politécnica no capitalismo, é necessário perceber que o processo de implementação de uma educação politécnica, de fato, é cheio de contradições e de dificuldades decorrentes do atual estágio da luta de classes em que o capital disputa a educação de forma onipresente nos IFs e pelo fato de ainda estarmos em uma sociedade dividida em classes.

Por isso, como afirmado no texto de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) sobre o ensino médio integrado, e que pode se estender aos IFs, a busca por uma educação unitária e politécnica em uma sociedade capitalista é uma proposta de “travessia imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. Se é verdade que

a educação promovida pelos IFs não pode ser confundida com uma educação politécnica, ou com a escola do trabalho em si, pois parte considerável dos que lá atuam não conhecem essas teorias ou discordam delas, também é verdade que a existência dos mesmos e sua legislação permitem que milhares de educadores possam implementar elementos de uma educação inovadora como embrião de uma escola emancipatória e construtora da nova sociedade. Se ainda restam dúvidas a alguns setores do sindicalismo e da esquerda sobre isso, o governo Temer e seus funcionários do MEC não as têm e, por isso, atacam sem piedade determinadas áreas dos IFs.

Rotina de ataques

Um dos principais elementos para pensarmos a ação de um governo em relação às suas políticas públicas é o quanto o mesmo destina de recursos para o financiamento das mesmas. Neste quesito, os IFs foram brutalmente atacados, principalmente se compararmos com o aumento de matrículas.

Segundo dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) referentes aos recursos de custeio, em 2017 seria necessário para a garantia das atividades institucionais R\$ 3,7 bilhões, sendo aprovado pelo MEC o valor de apenas R\$ 2,1 bilhões. Entre os anos de 2012 a 2015, tivemos um aumento do número de *campi*, matrículas e de investimentos de custeio, seguidos de uma queda nos valores de custeio, mesmo com o prosseguimento do aumento de matrículas e *campi*, como demonstra a tabela a seguir, divulgada pelo CONIF¹, que, embora já desatualizada devido aumento de *campi* e estudantes atendidos, expressa bem a situação.

Período	Nº de <i>campi</i>	Matrículas	Total LOA/Custeio (R\$)
2012	408	487.930	1.709.997.678,00
2013	415	619.784	1.999.268.784,00
2014	415	673.602	2.363.732.614,00
2015	582	756.101	2.809.060.892,00
2016	564	846.710	2.545.528.760,00
2017	606	878.682	2.188.537.801,00

Para se ter um exemplo do impacto em um IF específico, analisaremos o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). O IFRS nasceu em 2008, com 4 unidades e pouco mais de 3 mil estudantes. Atualmente, a Instituição é composta por 17 *campi*, em 16 cidades gaúchas, que ofertam educação profissional e tecnológica a mais de 21 mil estudantes, distribuídos em 214 cursos, sendo 16 de Pós-Graduação (Especialização e Mestrado), 129 Técnicos de Nível Médio e 69 Superiores (Bacharelados, Licenciaturas e de Tecnologias).

Em 2012, o IFRS atendia a 12 mil estudantes em 12 *campi*, com um orçamento de R\$ 54 milhões. Em 2017, atende a 19 mil estudantes em 17 *campi* e os recursos diminuíram para R\$ 50 milhões. Em 2018, a previsão é de atender a 22 mil estudantes com apenas R\$ 45 milhões, segundo dados divulgados pela reitoria.

Em 2012, o IFRS atendia a 12 mil estudantes em 12 *campi*, com um orçamento de R\$ 54 milhões. Em 2017, atende a 19 mil estudantes em 17 *campi* e os recursos diminuíram para R\$ 50 milhões. Em 2018, a previsão é de atender a 22 mil estudantes com apenas R\$ 45 milhões, segundo dados divulgados pela reitoria.

Segundo dados da Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, os cortes de recursos em investimentos de capital e assistência estudantil também são relevantes. Em 2014, os três Institutos Federais sediados no RS receberam R\$ 81,97 milhões, caindo para R\$ 32,77 milhões em 2016 e uma previsão de R\$ 9,67 milhões em 2017, embora até agosto só tenha ocorrido a liberação de R\$ 6,42 milhões. Para a assistência estudantil, o previsto para 2017 era um orçamento de R\$ 32,54 milhões aos três Institutos citados, que foram reduzidos para R\$ 30,45 milhões, com uma liberação de R\$ 24,63 milhões, sem perspectiva de que se atinja o previsto, mesmo após os cortes.

Desses dados, podem ser pensadas algumas contradições entre a política de desmonte dos IFs promovida pelo governo e os interesses da sociedade. A diminuição dos recursos de investimentos em custeio afetam os *campi* onde o número de estudan-

tes aumentou, não por mera vontade dos gestores, mas devido ao planejamento de abertura realizada pelo próprio MEC, CONIF e Reitorias, a partir das demandas, reivindicações da sociedade e disponibilidade de servidores. Não deveria ser a mudança de governo para alterar de maneira abrupta este planejamento, principalmente em se tratando de um governo construído a partir de um golpe institucional (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016), com escasso apoio social.

Os cortes de verbas de capital afetam principalmente os *campi* em construção, da última fase de expansão da Rede Federal EPCT, e alguns *campi* que estavam melhorando suas estruturas. Um bom exemplo são três *campi* situados da região metropolitana de Porto Alegre: no bairro Restinga, na própria capital, e em Alvorada e Viamão, cidades limítrofes. Estes três *campi* possuem forte demanda social por abertura de cursos e mais vagas, sendo que a expansão será impedida devido aos cortes de recursos. Estes três *campi* estão inseridos geograficamente em regiões com alguns dos piores índices de desenvolvimento humano do país e, por isso, foram pensados nessas localidades, para auxiliar na reversão de realidades excludentes. São esses tipos de *campi* – que atendem aos que mais precisam de educação pública de qualidade – que serão os mais prejudicados, mais uma vez penalizando os mais pobres.

A política de assistência estudantil nos IFs é bastante radicalizada. As reservas de vagas para ingresso, baseadas em ações afirmativas, são de 50% ou mais do total de ingressantes. Para a permanência, há um número elevado de bolsas de ensino, pesquisa e extensão para estudantes desde o ensino médio. Vários *campi* possuem alojamentos, posto médico, refeitórios, fornecem bolsas-transporte, alimentação, moradia e outras. As equipes profissionais da área de assistência estudantil comumente são formadas por assistentes sociais, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, técnicos de enfermagem e, não raro, médicos e dentistas, entre outros. Essa política é fundamental para a permanência de estudantes de baixa renda – público que deve ser o principal – e para evitar uma elitização de escolas, como ocorrera em alguns casos em universidades e escolas técnicas federais. Tudo isso é ameaçado com os cortes de verbas.

Com a Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95), que congela os investimentos públicos pelos próximos vinte anos, as preocupações aumentam muito, pois consequências nefastas prejudicarão o bom funcionamento dos IFs. Precarização das condições de trabalho, sucateamento físico de prédios, laboratórios e outras estruturas importantes; estrangulamento salarial com todas as suas consequências, associado à supressão de direitos, como a contrarreforma da previdência, planos de demissão voluntária, possibilidade de terceirização e contratação de “notório saber”; aumento abrupto das horas-aula de docentes em detrimento das atividades de pesquisa e extensão, tão importantes quanto o ensino para a proposta curricular dos IFs; e extinção do Plano de Carreira dos técnico-administrativos em educação e consequente possibilidade de ampliação da terceirização no segmento.

Outra consequência imediata da EC 95 será a impossibilidade de os IFs cumprirem ou auxiliarem no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estão diretamente relacionadas com suas responsabilidades institucionais. A Lei 11.892, de 2008, que cria os IFs, estabelece, em seu artigo 8º, parâmetros mínimos para a distribuição de vagas a serem ofertadas, que são: no mínimo 50% para “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”; e no mínimo 20% para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica (sobretudo nas áreas de ciências e matemática) e para a educação profissional”. Este último principalmente devido à carência de professores de determinadas áreas das ciências no interior dos estados, também devido à falta de vagas públicas para a formação desses profissionais. O Decreto nº 5.840, de 2006, também determina que 10% das vagas referentes ao total de estudantes ingressados na instituição no ano anterior devem ser destinadas a matrículas em PROEJA. Os IFs possuem responsabilidades institucionais compatíveis com várias metas do PNE, mas, para exemplificar, trabalharemos apenas com três delas, que são as que estão mais associadas com a atuação dos Institutos.

A meta 10 no PNE determina oferecer 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. Esta meta já vinha sendo ameaçada pelo alto investimento dos governos no Pronatec e, agora, no governo Temer, a nova ameaça é o MédioTEC, programa que cria uma outra seção dentro do Pronatec. Em 2014, o governo Dilma transferiu para o Sistema S R\$ 5,3 bilhões; em 2015, foram R\$ 4,7 bilhões só para a implementação do Pronatec²; e, em 2016, a Receita Federal repassou mais R\$ 16 bilhões ao Sistema S³, uma sangria de verbas públicas para a educação privada, neste caso de baixíssima qualidade, em detrimento do PROEJA e outras modalidades em instituições públicas.

O MédioTec é associado ao Pronatec e é a principal política de educação profissional do governo Temer. Ele está baseado na ideia de ofertar vagas de educação profissional técnica de nível médio em modalidade concomitante. A ideia do governo é oferecer mais de 107 mil vagas divididas em 131 cursos diferentes, só em 2017. O próprio Pronatec, em ter-

A meta 10 no PNE determina oferecer 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. Esta meta já vinha sendo ameaçada pelo alto investimento dos governos no Pronatec e, agora, no governo Temer, a nova ameaça é o MédioTEC, programa que cria uma outra seção dentro do Pronatec. Em 2014, o governo Dilma transferiu para o Sistema S R\$ 5,3 bilhões; em 2015, foram R\$ 4,7 bilhões só para implementação do Pronatec; e, em 2016, a Receita Federal repassou mais R\$ 16 bilhões ao Sistema S, uma sangria de verbas públicas para a educação privada, neste caso de baixíssima qualidade, em detrimento do PROEJA e outras modalidades em instituições públicas.

mos gerais, já é bastante questionável, como apontou Vera Peroni, quando afirma que este faz parte de um conjunto de políticas educacionais ou programas destinados, principalmente, às pessoas mais vulneráveis, porém que a “[...] oferta, com algumas exceções, dá-se de forma precarizada, com bolsas ou salários simbólicos, em locais pouco apropriados, sem espaços democráticos de participação” (2015, p. 28-29). Além disso, os cursos são incompatíveis com uma

formação para a cidadania relacionada à uma formação profissional, pois buscam apenas um treinamento precário para tarefas específicas no mercado capitalista.

A meta 11 do PNE também está diretamente relacionada à atuação dos IFs: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público”. A expansão no segmento público pode ser realizada também pelas redes estaduais e até municipais. Mas aprofundando a responsabilidades dos IFs com a meta, na estratégia 11.1, consta o seguinte:

Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.

Outro ataque direto do governo contra os IFs foi omitir suas notas por escola nos índices do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, divulgadas no início de outubro de 2016, ocultando, portanto, índices de escolas públicas que ficam muito à frente das privadas. Embora o método de comparação a partir do ENEM e o próprio exame possam ser questionáveis, para a disputa da opinião pública, a divulgação na imprensa de que as escolas privadas não são as melhores nitidamente atenta contra os interesses do atual governo.

A estratégia 11.11 complementa:

Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica para 90% e elevar, nos cursos presenciais, a relação de aluno(as) por professor para 20.

As outras estratégias dessa meta também estão relacionadas aos IFs. Citamos essas duas para exemplificar que, com o corte de recursos da EC 95, é impossível expandir matrículas na quantidade exigida

que é necessária, e muito menos elevar as taxas de conclusão, pois isso está relacionado também com a assistência estudantil, que, como vimos, já vem sofrendo com os cortes de verbas. A meta 12, que fala em expansão da educação superior, estipulando que ao menos 40% das novas matrículas seja no segmento público, também poderia ser auxiliada pelos IFs, porém está em risco, pelos motivos já alegados.

Outro ataque direto do governo contra os IFs foi omitir suas notas por escola nos índices do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, divulgadas no início de outubro de 2016, ocultando, portanto, índices de escolas públicas que ficam muito à frente das privadas. Embora o método de comparação a partir do ENEM e o próprio exame possam ser questionáveis, para a disputa da opinião pública, a divulgação na imprensa de que as escolas privadas não são as melhores nitidamente atenta contra os interesses do atual governo. A não divulgação das notas por escola dos IFs diminuiu os índices gerais da educação pública, o que foi utilizado amplamente na imprensa pelo governo federal para justificar sua política de reforma do ensino médio, que radicaliza a precarização da escola pública e uma educação dualista. Luiz Carlos de Freitas (2016) escreveu em seu blog “Avaliação Educacional” sobre o sumiço das notas dos IFs:

A ausência de explicações gera uma série de hipóteses: tendo os IFs um desempenho elevado e sendo escola pública, haveria algum interesse em retirá-los do ranqueamento para favorecer o brilho das escolas privadas e aprofundar a ideia de que as públicas são ruins? Ou os IFs estariam incomodando porque mostrariam que, quando há condições de trabalho, a escola pública pode ter desempenho elevado nas avaliações?

Quando os dados foram divulgados (apenas no final do mês de outubro de 2016), foram feitos de forma isolada e o estrago contra os índices das escolas públicas já estava feito. Fato este que, somado à massiva propaganda publicitária do governo federal, aprofundou a ideia de que a educação pública estava destruída, abrindo caminho para alternativas privatistas de todo tipo e para a reforma do ensino médio defendida pelo governo.

Esta reforma vem sendo muito questionada, principalmente na Rede EPCT, pois não levou em con-

sideração as boas experiências construídas no próprio país, preferindo importar modelos educacionais duvidosos. A reforma ignora a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, por exemplo. Ademais, suprime a necessidade de uma estrutura mais adequada para implementação de educação profissional, no nítido intuito de que as escolas que optem por oferecer o itinerário terceirizem a formação para escolas privadas pagas com recursos públicos ou que contratem o “notório saber”.

Além das notas do ENEM, o MEC também utilizou, insistentemente, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que o Brasil ficou em 63º lugar dentre 72 países. Também não entendemos que os métodos de avaliação do PISA sejam os mais adequados, porém, novamente alertamos que, para a disputa da opinião pública, o governo os manobrou de maneira a construir a ideia de que a educação pública no Brasil está falida. No entanto, assim como no caso do ENEM, o governo fez questão de ignorar as notas obtidas pelos estudantes da Rede Federal, na qual se situa os IFs, pois seria admitir que há como a educação pública ser de qualidade e que no próprio país já temos experiências qualificadas de como fazer isso.

Os estudantes da Rede Federal tiveram notas superiores às dos demais, inclusive os da rede privada. Na reportagem de Helena Borges⁴, publicada no site Rede Brasil Atual, ela comenta que:

Se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências – a matéria escolhida como foco da análise desta edição – o ‘país das federais’ ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Apesar disso, o ministro Mendonça Filho (Educação) só conseguiu discursar sobre o ‘fracasso retumbante’ da educação brasileira, passando ao largo – pela segunda vez – dos bons índices apresentados pelas federais.

Porém, segundo a mesma reportagem, a resposta do MEC foi de que “o desempenho da rede federal supera a média nacional, embora não seja estatisticamente diferente do desempenho médio dos estudantes da rede particular”. Porém, no “*ranking*”, a

diferença que o Inep considerou ‘estatisticamente irrelevante’ significaria uma distância de dez posições entre particulares e federais”. Para se ter uma ideia do disparate afirmado pelo MEC, em Ciências, a média da Rede Federal foi de 517 pontos contra 487 da rede particular, 394 das estaduais e 329 das municipais. Em Leitura, a média da Rede Federal foi de 528 pontos contra 493 das particulares, 402 das estaduais e 325 das municipais. E, em Matemática, a média da Rede Federal foi de 488 pontos, contra 463 da rede particular, 369 das estaduais e 311 das municipais.

Importante reafirmar que esses dados não são prova incontestável, pois o PISA é muito questionável. Porém, são os dados que sempre são utilizados para atacar, sem piedade, a educação pública e elogiar a rede privada de ensino. Ao ignorar os números da sua própria Rede Federal, em detrimento do ensino privado, o governo revela explicitamente sua face neoliberal radical, com a defesa incondicional do privado sobre o público, mesmo quando a realidade demonstra que o público é melhor até para a lógica de avaliação deles.

Considerações finais

Uma das grandes disputas sobre o conceito de educação profissional gira em torno dos seus objetivos. Para determinada tradição política interessada em transformar a sociedade rumo a uma situação de maior justiça social, em que não se tenha disparidades de classes sociais ou até mesmo onde se tenha a inexistência destas, o trabalho como princípio educativo, educação politécnica e escola unitária são

Uma das grandes disputas sobre o conceito de educação profissional gira em torno dos seus objetivos. Para determinada tradição política interessada em transformar a sociedade rumo a uma situação de maior justiça social, em que não se tenha disparidades de classes sociais ou até mesmo onde se tenha a inexistência destas, o trabalho como princípio educativo, educação politécnica e escola unitária são conceitos que têm sido defendidos como possibilidades educacionais concretas.

conceitos que têm sido defendidos como possibilidades educacionais concretas. Nessa visão política, pedagógica e curricular, o educando vai retomar as características ontológicas do trabalho, reunificando sua face intelectual com a produtiva, buscando construir uma sociedade de trabalhadores pensantes, sem as divisões que existem no capitalismo ou nas sociedades divididas em classes sociais. Nessas classes, há uma separação entre os trabalhadores produtivos, na maior parte das vezes dominados, e o trabalho intelectual, na maior parte das vezes relacionado aos detentores de meios de produção e, portanto, classes dominantes.

Porém, outra proposta de educação profissional tem sido desenvolvida por setores associados à manutenção de uma sociedade dividida em classes sociais. É uma educação profissional com um viés mais pragmático, que busca instrumentalizar rapidamente o educando com conhecimentos e práticas capazes de o colocar no “mercado de trabalho”, com cursos voltados para atender à necessidade de empregabilidade imediata. Este tipo de educação profissional tem sido atribuído vagamente ao conceito de técnico, pois procura apenas “treinar” o educando para

Outra proposta de educação profissional tem sido desenvolvida por setores associados à manutenção de uma sociedade dividida em classes sociais. É uma educação profissional com um viés mais pragmático, que busca instrumentalizar rapidamente o educando com conhecimentos e práticas capazes de o colocar no “mercado de trabalho”, com cursos voltados para atender à necessidade de empregabilidade imediata.

saber trabalhar em uma empresa. Este modelo educacional também está vinculado às novas necessidades da reestruturação produtiva do capital em sua fase neoliberal, que, ao mesmo tempo em que precisa de um trabalhador com formação intelectualizada para trabalhar com as novas tecnologias em constante desenvolvimento, pró-ativo, polivalente, não pode admitir que o conhecimento ultrapasse os limites das técnicas de produção, sob risco de haver um processo de desalienação em massa, com o rompimento de divisões sociais do trabalho entre produtivo e intelectual, ou outros.

A força do trabalho, apregoam os entusiastas dessa corrente, teria deixado de ser apenas uma capacidade homogênea de operar equipamentos e executar tarefas. Ela compreende um conjunto de saber-fazeres específicos, de habilidades, destrezas, conhecimentos teóricos e práticos que podem e devem ser desenvolvidos pelos/as trabalhadores/as a fim de serem aplicados e consumidos produtivamente por quem os compra, ou seja, os/as empregadores/as, detentores/as do capital. Trata-se, então, de uma nova fase da educação que se quer pragmática, utilitarista e desenhada segundo a lógica da razão instrumental.

Em outros termos, o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado e, mais ainda, o de compreender essas expectativas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-los e garantir a própria ‘empregabilidade’, tornou-se, sob a teoria do capital humano, um ‘empreendimento’ a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 101-102).

Alguns atores sociais que tomaram o poder estão diretamente relacionados com os interesses educacionais voltados para o aprimoramento da exploração capitalista, maximização dos lucros, com uma nova ofensiva neoliberal, que não ocorre só no Brasil, e com perpetuação da sociedade de classes.

O neoliberalismo é uma das faces atuais possíveis do capitalismo em sua forma globalizada. Conceito político, econômico e cultural que busca sintetizar um conjunto de políticas de dominação de classes e de manutenção de desigualdades sociais, propiciando lucros para a burguesia. Nas palavras de Pierre Dardot e Christian Laval,

[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (2016, p. 7).

Os perfis das classes dominantes, dos explorados, Estados envolvidos e modelo de exploração têm mudado muito no decorrer do tempo e no espaço geográfico. Dessa forma, David Harvey (2008) trabalha com o conceito de práticas de neoliberalização, ações concretas que buscam a efetivação do neoliberalis-

mo. Harvey caracteriza o Estado neoliberal como um garantidor de fortes direitos individuais à propriedade privada, direito das instituições privadas, funcionamento do livre comércio, livre concorrência, além da soberania do Estado em relação à economia entregue às vontades dos movimentos dos mercados internacionais.

Afirma-se que a privatização e a desregulação, combinadas com a competição, eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos. O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global (HARVEY, 2008, p. 77).

Dardot e Laval, ao analisarem o neoliberalismo em sua ação global na atualidade, afirmam que:

Não há dúvida de que é uma guerra sendo travada pelos grupos oligárquicos, na qual se misturam de forma específica, a cada ocasião, os interesses da alta administração, dos oligopólios privados, dos economistas e das mídias (sem mencionar o Exército e a Igreja). Mas essa guerra visa não apenas mudar a economia para ‘purificá-la’ das más ingerências públicas, como também a transformar profundamente a própria sociedade, impondo-lhe a fórceps a lei tão pouco natural da concorrência e o modelo da empresa. Para isso, é preciso enfraquecer as instituições e os direitos que o movimento operário conseguiu implantar a partir do fim do século XIX, o que pressupõe uma guerra longa, contínua e muitas vezes silenciosa, qualquer que seja a amplidão do ‘choque’ que sirva de pretexto para determinada ofensiva (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 20-21).

As características apontadas anteriormente levam a crer que os ataques orquestrados contra os serviços públicos e seus servidores, os cortes de verbas para programas sociais, educação, saúde pública, a EC 95, a reforma trabalhista sob medida para agradar os empresários, a reforma da previdência, manutenção de uma parcela de aproximadamente 50% do orçamento para pagar juros da dívida pública beneficiam

do o mercado financeiro com juros estratosféricos, a reforma do ensino médio que aprofunda uma dualidade classista da educação brasileira e os ataques aos IFs são políticas do governo para diminuir a influência e poder do Estado e aumentar sua subordinação em relação ao mercado.

A educação pública é mais um elemento a ser atacado pelo neoliberalismo, que busca romper fronteiras e transformar tudo em mercadoria. Como nos afirma Marx já no primeiro parágrafo de “O Capital”, “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias” (1988, p. 45) e um dos desafios principais do neoliberalismo é aumentar essa coleção, transformando serviços que são ou deveriam ser ofertados pelo Estado em mercadorias. Porém, como demonstra Vera Peroni em seus estudos, as novas faces neoliberais, ao pregarem Estado mínimo, não necessariamente estão tratando de privatização direta, mas também da apropriação do público por uma lógica privatista, financiada por dinheiro público para servir aos interesses empresariais.

A educação pública é mais um elemento a ser atacado pelo neoliberalismo, que busca romper fronteiras e transformar tudo em mercadoria. Como nos afirma Marx já no primeiro parágrafo de “O Capital”, “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias” (1988, p. 45) e um dos desafios principais do neoliberalismo é aumentar essa coleção, transformando serviços que são ou deveriam ser ofertados pelo Estado em mercadorias.

O título diz que é uma restauração neoliberal radical e não simplesmente neoliberal. Os termos buscam delimitar algumas diferenças. Primeiro, em hipótese alguma se afirma que nunca antes na história do Brasil havia ocorrido um neoliberalismo radicalizado, pois considera-se que durante os governos Collor e FHC houve uma barbárie neoliberal no país. No entanto, também não se entende que o governo Temer tenha articulado uma restauração neoliberal, como se em algum momento o neoliberalismo tivesse sido extirpado e necessitasse de algum governo que o retomasse. Durante os governos Lula e Dilma,

políticas de “neoliberalização” com intensidades variadas nunca foram abandonadas, o que já vem sendo analisado e que, devido aos limites deste artigo, apenas cito dois trechos elucidativos. Segundo Luis Felipe Miguel,

Os mandatos do Partido dos Trabalhadores foram ciosos dos limites que esse arranjo institucional impunha. Entenderam que era necessário cuidado ao mexer com os privilégios dos grupos mais poderosos; na verdade, assumiram que eles deveriam ser acomodados, não afrontados. Assim, a elite política tradicional foi incorporada ao projeto de poder petista, que loteou generosamente o Estado brasileiro. O capital financeiro manteve lucros crescentes. O dinheiro público cevou as grandes corporações, seja pelo investimento maciço em obras, seja por meio dos bancos estatais dedicados ao fortalecimento dos nossos capitalistas. Como garantia de suas ‘intenções sérias’, o PT no poder trabalhou ativamente para desmobilizar os movimentos sociais que poderiam pressionar por transformações mais profundas (MIGUEL, 2016, p. 30).

Guilherme Boulos, filósofo e importante liderança emergente do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto e da Frente Povo Sem Medo, afirma:

Os governos petistas apostaram numa estratégia de indução do crescimento econômico, sem traumas ou rupturas, para o fortalecimento do capitalismo brasileiro com ascensão social dos mais pobres. A expansão do crédito público foi seu carro chefe. Do lado do capital, foi complementada por uma política de subsídios e isenções fiscais e por investimentos diretos organizados no PAC. Do lado do trabalhador, somou-se ao aumento progressivo do salário mínimo, à ampliação do emprego e à transferência direta de renda por meio do programa Bolsa Família.

Estimulava-se, assim, a produção e o consumo, alimentando o ciclo do crescimento. E, segundo o receituário petista, isso deveria ser feito sem conflitos maiores com o rentismo financeiro, ou seja, mantendo superávit primário, as metas de inflação, câmbio sobrevalorizado e os juros em patamares internacionalmente elevados. Foi o famoso pacto social ou ‘consenso’. A política do governo era garantir os interesses dos trabalhadores, do capital produtivo e do setor financeiro, sem operar nenhuma guinada nem

mexer nas estruturas da sociedade brasileira. Foi o modelo do ganha-ganha: todos ganham e ninguém perde (BOULOS, 2015, p. 10).

O pacto se rompe quando há uma queda do preço e demanda do petróleo e das *commodities* no mercado internacional, enfraquecendo a capacidade de investimentos do Estado brasileiro, gerando uma situação em que os capitalistas agiram rapidamente para garantir que quem pagaria pela crise fossem os que vivem do trabalho, pegos dispersos, com enfraquecimento organizacional em seus sindicatos e partidos políticos. Daí a existência das reformas, que garantem a manutenção dos lucros dos ricos em detrimento do retrocesso de décadas em termos de garantias sociais para a maioria absoluta da população.

Esse quadro indica que os avanços importantes dos governos Lula e Dilma atuaram na superficialidade, diante das desigualdades sociais gigantescas existentes no Brasil. Superficiais, pois não alteraram a correlação de poder de classes, não alteraram o poder dos meios de comunicação e tampouco garantiram a sustentação das políticas de Estado, que foram facilmente desmanteladas, sem uma defesa popular massiva. Devido às limitações expostas, entendemos que o que está em curso é a restauração de uma face mais radicalizada do neoliberalismo, que, desde a última reabertura democrática, nunca deixou de circular por dentro dos governos brasileiros, embora com intensidades variáveis. Contra os atuais e futuros ataques contra os serviços públicos, nos resta a organização e luta dos trabalhadores e trabalhadoras. **US**

notas

1. Orçamento 2017 põe em risco funcionamento das instituições da Rede Federal. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/100-comunicacao/609-orcamento-2017-poe-em-risco-funcionamento-das-instituicoes-da-rede-federal?Itemid=609>>. De 16/8/2016. Acesso em: 25 set. 2017.

2. MEC libera R\$ 111,50 milhões para bolsas do Pronatec no SESC e no Senai. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/03/mec-libera-r-11150-milhoes-para-bolsas-do-pronatec-no-sesc-e-no-senai.htm>>. De 3/2/2016. Acesso em: 1 out. 2017.

3. BRANDÃO, Raquel. **Reforma trabalhista: senador propõe acabar com repasse ao Sistema S.** O Estado de São Paulo, 5/5/2017. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-trabalhista-senador-propoe-acabar-com-repasse-ao-sistema-s,70001765381>>. Acesso em: 26 set. 2017.

4. BORGES, Helena. **Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora.** Rede Brasil Atual, 8/12/2016. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora-5101.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**. Da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 1 out. 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

_____. MEC/SETEC. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=32151>>. Acesso em: 1 set. 2017.

referências

BOULOS, Guilherme. **De que lado você está?** Reflexões sobre a conjuntura política e urbana no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **As notas dos IFs sumiram do ENEM?** Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/06/as-notas-dos-ifs-sumiram-do-enem/>>. Acesso em: 6 out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado.** Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

HARVEY, David. O Estado neoliberal. In: **O neoliberalismo.** História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais.** Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

referências

Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e a expansão

Priscila Azevedo de Amorim

Mestre em Educação e Ensino - Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE)

E-mail: priscilaazevedo23@yahoo.com.br

José Deribaldo Gomes dos Santos

Professor do Mestrado Intercampi em Educação e Ensino - Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE)

E-mail: deribaldo.santos@uece.br

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Mestre em Educação e Ensino - Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE)

E-mail: marcos.educare@hotmail.com

Resumo: Este artigo procura discutir sobre a expansão do ensino superior brasileiro baseando-se na análise bibliográfica-documental e quali-quantitativa, subsidiada pelo materialismo histórico-dialético. Inicialmente, destaca-se o surgimento das primeiras instituições de ensino superior (IES), as quais se originaram somente após a chegada da corte Portuguesa ao Brasil (1808). Em seguida, destacamos as iniciativas, que apenas permitiram determinada expansão da Educação Superior (ES) a partir dos anos 1960, acompanhada, por sua vez, por decretos e leis que moldaram o acesso a esse nível de ensino. A comunicação apresenta alguns dados numéricos que são disponibilizados pelo MEC/INEP, através do qual se pode verificar avanços e retrocessos da ES. Por último, a exposição destaca que as políticas públicas estatais, lançadas após o início da década de 1990, objetivam atender à demanda do acesso a esse nível de ensino.

Palavras-chave: Ensino Superior. Origem. Expansão.

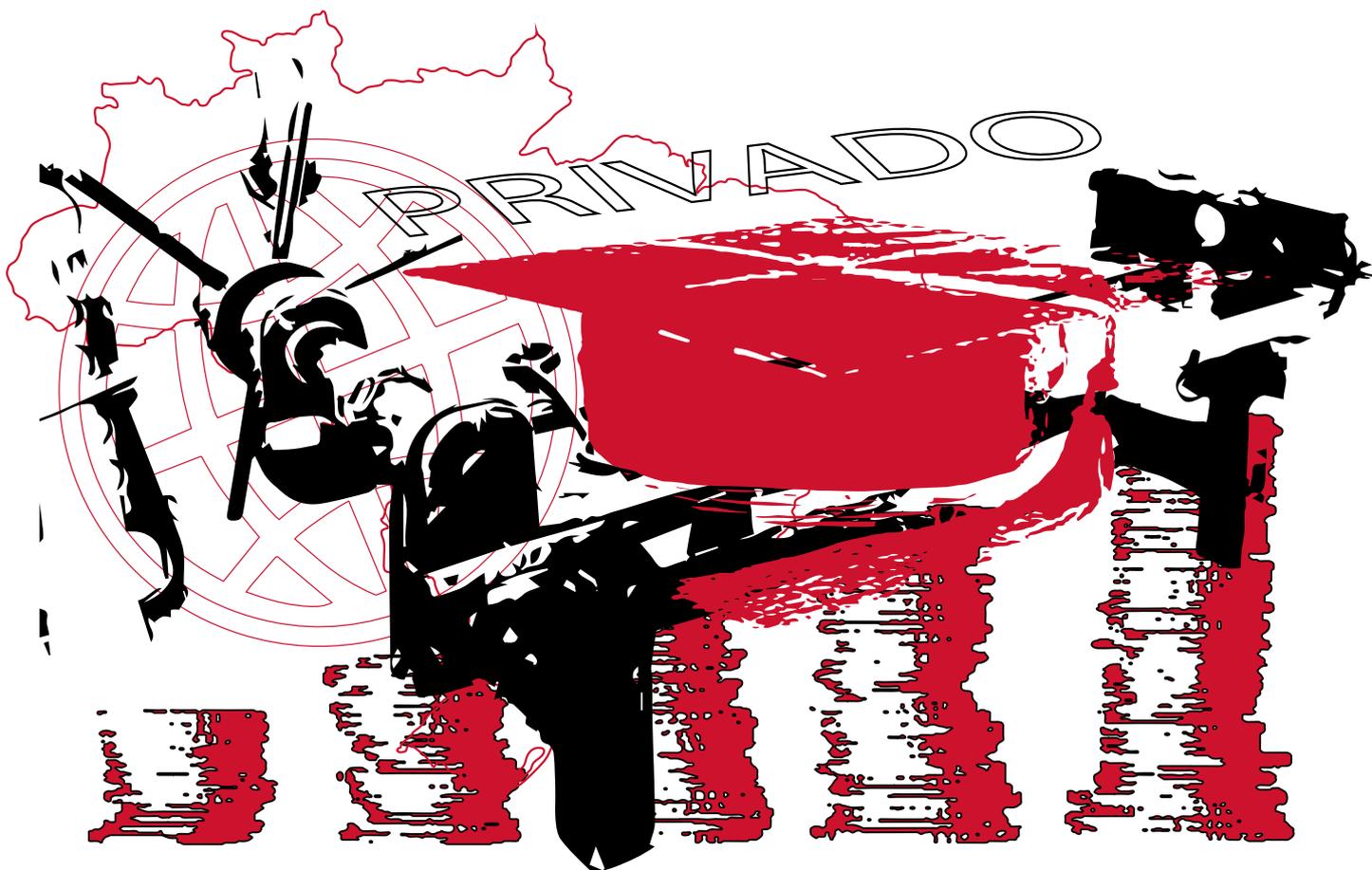
Introdução

Segundo o Ministério da Educação (MEC/INEP, 2015), do total das 2.364 Instituições de Ensino Superior (IES) existentes em 2015, 846 estavam localizadas nas capitais e 1.518 em cidades do interior. Aparentemente, tais dados revelam um movimento de expansão e de interiorização do Ensino Superior (ES). A partir desses dados, surgiram algumas inda-

gações: como se constituiu o processo de expansão do ES brasileiro? Podemos afirmar que realmente ocorreu uma expansão neste nível educacional?

Partimos do pressuposto que as IES foram surgindo e ampliando-se devido ao seu favorecimento às estratégias do desenvolvimento econômico; assim, em nome da democratização do ensino e como consequência desse processo, houve a expansão.

Dito isso, nos debruçamos neste trabalho com o



fito de investigar o processo de expansão do ensino superior brasileiro. Para alcançarmos este objetivo, propomos, especificamente, descrever o surgimento das primeiras IES, bem como observar o processo de constituição do ensino universitário brasileiro e analisar as principais políticas educacionais a favor da expansão do ES.

Nosso trabalho é fundamentado nos pressupostos da ontologia marxiana, a qual considera que os fatos não podem ser analisados fora de um contexto social, político e econômico, entre outros. A pesquisa apoia-se na abordagem quali-quantitativa, alicerçada por instrumental de coleta de dados, cuja base fundamenta-se na análise teórico-bibliográfica e documental, articulando esta aos principais autores que aludem à temática. Apresentamos também os dados de uma pesquisa empírica extraída de dados contidos em documentos governamentais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Por este prisma, observamos que a expansão das IES vem ocorrendo, porém não nos moldes deseja-

dos pela classe trabalhadora, via pública e para todos. Ao contrário, ela foi submetida a medidas de caráter privado, agindo em perfeita sintonia a favor da lucratividade de uma pequena parcela – os empresários da educação –, sustentando e desenvolvendo o modelo capitalista.

O iniciar de uma caminhada: surgimento das primeiras IES brasileiras

Inicialmente, a educação era difundida e fomentada em seu sentido *lato*, através dos diferentes conhecimentos compartilhados cotidianamente. Com as mudanças socioeconômicas, ela passa gradativamente a operar em sentido estrito e escolar.

Ao contrário de outros países que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial – a exemplo da Inglaterra –, o Brasil teve que esperar o final do século XIX para ver surgir as primeiras instituições deste nível (SOUSA, 2008). Antes, no nosso país, não havia uma educação formalizada ou regulamentada.

Segundo Saviani (2010, p. 5), a chegada dos jesuítas ao Brasil, datada de 1549, proporcionou o surgimento dos primeiros cursos de filosofia e teologia. No entanto, o autor aponta que ainda não se pode afirmar a existência do ensino superior. Foi somente em 1808 que estes cursos foram sendo instalados no Brasil, após a chegada do Rei D. João VI.

Ameaçado pelas tropas napoleônicas na sede de Portugal, o Rei D. João VI decide passar a viver na colônia brasileira. A presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro gerou uma série de mudanças políticas, sociais e econômicas, dentre as quais a criação de escola de ensino superior, que, logo após o seu aperfeiçoamento e crescimento, fez surgir diversos cursos, como aponta Saviani (2005, p. 5):

Surgiram, então, os cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, e o Curso de Desenho Técnico (1818).

Apesar do surgimento desses cursos, a importância dada à educação ainda se encontrava em segundo plano. Observa-se que nesses períodos ainda não havia universidades ou mesmo faculdades, mas cursos superiores isolados (cátedras).

Somente no ano de 1827 surgiram as primeiras faculdades brasileiras: a Faculdade de Direito do

Largo de São Francisco, em São Paulo; e a Faculdade de Direito do Recife. Por conseguinte, mediante à iniciativa de Anísio Teixeira, em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo, passando a incorporar a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (SAVIANI, 2010, p. 5), sendo subsidiada pelos recursos do estado de São Paulo. Em 1937, por iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema, os cursos da Universidade de São Paulo foram incorporados à Universidade do Brasil (Lei nº 452, de julho de 1937). Em 1946, foi criada a Universidade Federal de Pernambuco, que incorporou a Faculdade de Direito do Recife.

Cunha (2003) destaca que, durante todo esse período, existia um forte interesse da elite em propagar a educação superior, porém, esse acesso ficava restrito a esta classe, com intuito de perpetuar a sua hegemonia.

Santos (2012, p. 69) ressalva que o governo brasileiro em 1911 já se preocupou em estabelecer medidas para conter a crescente entrada de jovens no ensino superior, formulando suas leis através de decretos. Dentre as inúmeras iniciativas de contenção, podemos destacar o Decreto nº 8.659, que cria, entre outras medidas, os exames de admissão; o Decreto nº 11.530, que cria o exame de vestibular; e o *clausus*, promulgado no dia 13 de janeiro de 1925, que buscava limitar a entrada de estudantes em certos cursos e conduzi-los para cursos menos procurados, que dispunham de vagas ociosas (CUNHA, 2003, p. 158).

Acerca da criação de instituições superiores no período da República, Fávero (1980, p. 111) destaca que:

[...] até a promulgação da República, foram fundadas mais 13 escolas de ensino superior, chegando a 14 o número de estabelecimentos de ensino superior. Da Proclamação da República até a Revolução de 1930, quando se dá a queda da República Velha, foram criados mais 72 estabelecimentos desse nível, perfazendo, então, o total de 86. E, finalmente, da Segunda República até 1945, foram criadas mais 95 escolas de nível superior.

Desse modo, ao analisarmos este primeiro momento do surgimento dos primeiros cursos e instituições de ensino superior, constatamos que no Brasil, somente após a chegada da família real, vimos surgir as

Somente no ano de 1827 surgiram as primeiras faculdades brasileiras: a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo; e a Faculdade de Direito do Recife. Por conseguinte, mediante à iniciativa de Anísio Teixeira, em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo, passando a incorporar a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (SAVIANI, 2010, p. 5), sendo subsidiada pelos recursos do estado de São Paulo. Em 1937, por iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema, os cursos da Universidade de São Paulo foram incorporados à Universidade do Brasil (Lei nº 452, de julho de 1937). Em 1946, foi criada a Universidade Federal de Pernambuco, que incorporou a Faculdade de Direito do Recife.

primeiras IES. Mesmo diante dos reais interesses com os quais foram criados os cursos de nível superior no Brasil, bem como das limitações vivenciadas naquela época, podemos afirmar que todo esse contexto propiciou o surgimento das primeiras IES brasileiras. Veremos no próximo tópico como esse contexto foi tomando proporções maiores, acarretando de fato a expansão desse nível de educação no nosso país.

Breves considerações sobre a expansão do ensino superior

Observando este primeiro momento, podemos aferir que o desenvolvimento do ES brasileiro foi consolidado a partir da necessidade de uma pequena parcela da sociedade: a elite. Tradicionalmente, esse nível de ensino restringiu o seu acesso. Saviani (2007, p. 441) afirma que “a história da educação brasileira escreve uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos”.

István Mészáros (2012) assevera existir uma crise aguda¹, sem precedentes no interior do capital, originada na década de 1970, e tem trazido grandes repercussões, desde a época em que se inicia até a atualidade. Para tentar superá-la, o capitalismo tem lançado estratégias como a reestruturação produtiva, a financeirização do capital e o neoliberalismo. No Brasil, a adesão do neoliberalismo e, conseqüentemente, o processo de reestruturação produtiva se efetivou somente nos anos de 1990.

A crise estrutural exigiu dos países de economia periférica da América Latina – entre eles o Brasil – mudanças profundas na organização dos seus sistemas nacionais de educação. Os governos de bases neoliberais, a fim de atender ao crescimento da taxa de lucro, promovem uma série de estratégias para as políticas públicas educacionais sob a gerência do Banco Mundial (BM). Gentili (2001) nos apresenta uma síntese dessas medidas, apontando três eixos principais: I) o ajuste da oferta, que se traduz pela redução dos investimentos públicos destinados a financiar a prestação de serviços educacionais, reduzindo, assim, os investimentos com docentes, técnico-administrativo e infraestrutura; II) a reestruturação jurídica do sistema, através da aprovação de um con-

junto de novas leis, decretos e medidas provisórias que alteram as bases educacionais; e III) a redefinição profunda do papel do Estado: “este se afasta do ‘Estado docente’ ou ‘Estado cuidador’ e passa a assumir o papel de ‘Estado avaliador’” (GENTILI, 2001, p. 2).

A educação, para esse cenário, é chamada a criar condições de “inclusão” que amenizem os efeitos dessa situação. Com esta necessidade de apropriação e ampliação do capital, alargam-se os desejos de estender a educação a comunidades que antes eram excluídas, por meio dos cursos isolados. Neves (2012) fala que a partir de 1970 se iniciou a criação de cursos isolados que tinham uma tendência maior para o interior de alguns estados brasileiros. Esse movimento caracterizou o processo de interiorização do ES, permitindo que várias pessoas tivessem acesso à formação superior. Porém, convém ressaltar que foi somente na década de 1990 que o movimento de interiorização do ensino superior no Brasil se expandiu. A expansão e a interiorização tiveram suas bases

A crise estrutural exigiu dos países de economia periférica da América Latina – entre eles o Brasil – mudanças profundas na organização dos seus sistemas nacionais de educação. Os governos de bases neoliberais, a fim de atender ao crescimento da taxa de lucro, promovem uma série de estratégias para as políticas públicas educacionais sob a gerência do Banco Mundial (BM).

firmadas tanto na necessidade de aumentar o acesso ao ensino superior, devido às cobranças advindas da população, como também esteve atrelada à necessidade de formar mão de obra qualificada para o mercado. Quando as instituições de ensino superiores já não tinham espaço nas grandes cidades, “passaram a ser instaladas em cidades do interior. Neste momento histórico de tanta perplexidade e incertezas, houve um despertar para a necessidade de instrumentalizar o ser humano para enfrentar a nova ordem mundial” (FERNANDES, 2009, p. 189).

Veremos agora os dados numéricos nos quais é mostrado como a expansão do ES foi se efetivando, chegando a atingir classes até então excluídas, analisando os indicadores de aumento das instituições e matrículas. Observaremos os dados a partir da década

da de 1960, que, conforme Neves (2012), foi o período em que ocorreu o processo de expansão do ensino superior brasileiro.

Neves (2012, p. 5) destaca que foi a partir dos anos 1960 que se iniciou o processo de expansão do ensino superior. Segundo a autora, “ocorreu o crescimento quantitativo da matrícula, produzindo a abertura do ensino superior a extratos ou camadas sociais médias”. A explicação para este aumento nos indicadores do ensino superior, a partir dessa década, se deu pela pressão populacional para abertura de vagas para esse nível de ensino, já que os jovens, mesmo atingindo a nota mínima no vestibular, não tinham garantias de cursar a graduação superior.

O Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE), sentindo-se pressionados pela população para a ampliação das vagas no ES, autorizaram as multiplicações dos estabelecimentos de iniciativa privada, o que explica porque nesse período ocorreu um aumento nos indicadores do ensino superior privado.

Entre os anos de 1980 a 1995, o Brasil vivenciou um período de estagnação econômica e política, influenciando um período de baixo crescimento nas matrículas das IES. O crescimento das matrículas foi retomado no ano de 1997, quando se adotam as políticas públicas educacionais, momento este que, segundo Neves, pode-se observar a segunda onda de expansão.

Apenas para se ter uma referência do aumento da dimensão do setor privado, deve-se mencionar que na metade da década de 1960 suas instituições eram responsáveis por 43% do total das matrículas e, no início dos anos de 1980, já absorviam 63% do alunado” (MARTINS, 2002, p. 200, *apud* SAMPAIO, 2000).

Assim, a demanda solicitada foi sendo cumprida pelo setor privado. Saviani (2010, p. 9) nos fala que:

o projeto de reforma universitária (Lei nº 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a

autonomia universitária e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar, que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Assim, o ensino superior foi se consolidando, atendendo restritamente às precisões da população e, com maior amplitude, às necessidades do mercado.

Segundo os dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP/2010), ocorreu uma evolução não contínua e progressiva das matrículas do ensino superior entre os anos de 1960 a 2010, o que revela momentos de expansão como de estagnação do ensino superior (ES). Neves (2012, p. 6) nos fala que “até os anos 80, o crescimento da matrícula no ES deu-se de modo acelerado”, na base de aproximadamente 1 milhão de novas IES, fenômeno que a autora afirma ser uma primeira onda de expansão da educação superior. Este momento configura-se como sendo um período contínuo da evolução das matrículas, que vai de 1960 a 1980.

Entre os anos de 1980 a 1995, o Brasil vivenciou um período de estagnação econômica e política, influenciando um período de baixo crescimento nas matrículas das IES. O crescimento das matrículas foi retomado no ano de 1997, quando se adotam as políticas públicas educacionais, momento este que, segundo Neves, pode-se observar a segunda onda de expansão. “Esse período de expansão foi marcado pelo crescimento do segmento privado IES, definindo o padrão geral dessa expansão” (2012, p. 6). Observa-se que a década de 1990, no Brasil, foi um período marcado pelas ideias do desenvolvimento neoliberal. Sua política privatizante influenciou diversos setores, inclusive o educacional. É válido ressaltar que, em 1999, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou dados da evolução do número de instituições de ES entre os períodos de 1980 a 1998, destacando que, em 1980, só contávamos com 882 e, em 1998, chegamos a atingir 973 IES, “o que significa uma expansão do setor público e privado, na ordem de 10,32%, aproximadamente” (INEP, 1999, p. 13).

Apesar de não termos condições de aprofundarmos a discussão neste momento, cabe ressaltar que no ano de 1995 é criado o Plano Diretor da Reforma do Estado. Com este plano, a educação superior torna-se um serviço não exclusivo do Estado, ou seja, as universidades passam a ser consideradas organizações sociais que prestam serviços ao Estado e estabelecem um contrato de gestão, o que colabora para a manifestação das instituições públicas não-estatais e privadas.

O crescimento das IES saltou de 882 no ano de 1998 para 2.364 em 2015 (MEC/INEP, 2015), o que revela uma expansão do número de IES. Observando mais especificamente esses números, constatamos que a característica principal dessa expansão das IES se dá pelo surgimento de inúmeras instituições privadas, que somam 2.069; enquanto as públicas, 295 no ano de 2015 (MEC/INEP, 2015).

No Brasil, ocorre o processo de expansão das IES, porém, cabe ressaltar um paradoxo: apesar do incremento das diversas multiplicidades de instituições de ES e da ampliação dos números de IES, “a taxa de escolarização de jovens com idade entre 18 e 24 anos, no ano de 2014, gira em torno de 17,6%” (MEC/INEP, 2014), o que prova serem insuficientes as vagas existentes para garantir o acesso, diante da grande demanda da população ao ES. Conforme o observatório Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2015, a taxa é de apenas 18,1%, considerada ínfima em relação à meta 12 do PNE, a qual prevê a elevação para 33% da taxa líquida de matrículas na Educação Superior até 2024.

Ressalvamos que esses fatos se encontram alinhados ao projeto neoliberal, que ganhou destaque no Brasil após o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e prosseguiu com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Esses dois governos, seguindo as orientações neoliberais, transformam a educação, especificamente a superior, em mais uma nova mercadoria. Os programas de financiamento educacional adotados por esses governos acabaram por dar ênfase à expansão das instituições superiores privadas e, em contrapartida, reduziram os investimentos para o setor público.

Jimenez e Maria das Dores (2007) esclarecem que no Brasil, a partir de 1990, por meio do “Projeto de

Educação para Todos”, o Banco Mundial adquiriu o comando da educação. Neste momento, foi adotada uma política de caráter assistencialista, gerenciada com recursos privados, agindo exatamente como recomendaram os idealistas do neoliberalismo. Sinteticamente, Gentili (2001) apresentou três principais eixos estratégicos adotados no âmbito das políticas públicas educacionais sob a gerência do BM: o ajuste da oferta, a reestruturação jurídica do sistema e a redefinição da função do Estado. Essas medidas, no âmbito das políticas educacionais, acarretaram a criação de distintas IES, porém, de carácter privado.

Todos os momentos de euforia e estagnação das matrículas no ensino superior foram influenciados por períodos de reestruturação da própria ordem econômica. O capitalismo tem permitido a expansão do ensino superior movido pelo desejo da lucratividade que seus diplomas geram.

Um olhar preliminar rumo às políticas de acesso ao ensino superior brasileiro

A gestão adotada pelo governo brasileiro para a educação, os valores, metas e objetivos encontram-se influenciadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que formam o quadro das políticas educacionais da atualidade.

[...] as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOCHI, 2011, pp. 33-34).

De modo geral, a política neoliberal impactou profundamente a educação brasileira. Neste contexto, ocorreu o alinhamento dos projetos nacionais, da política econômica neoliberal e das orientações dos organismos financeiros internacionais: Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Haiashida (2014, p. 83) discute sobre esta influência:

O neoliberalismo apresenta traços marcantes, dos quais se destacam: as mudanças realizadas

no processo de produção com a incorporação das descobertas científicas e tecnológicas; o livre funcionamento do mercado na regulação da economia; e, por fim, a redução do papel do estado e a volta do ideário do estado mínimo.

Dentro desse contexto, o modelo de educação tendeu a se reestruturar. A escola é levada a formar indivíduos capazes de aprender em um contexto de múltiplas transformações e adaptação tecnológicas e sociais. Desse modo, a educação deve acolher as necessidades de formação tecnológica que atenda a uma qualificação profissional e preparo para a vida do mundo do trabalho.

Sobre o acesso à educação superior, vejamos o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e seu artigo 26 dispõe:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Sendo assim, o acesso aos estudos superiores deve estar acessível a todos em plena igualdade; porém, baseada no mérito. De modo semelhante, o inciso V do art. 208 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) pressupõe a competência individual, isto é, o mérito de cada pessoa, para assegurar a garantia de acesso ao ensino superior, estabelece a seleção e classificação perante um número limitado de vagas, já que não há vagas suficientes para todos, o que se diferencia dos níveis fundamental e médio, que possui garantia de atendimento a todos, segundo os incisos I e II do art. 208 da CF/88.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998), em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, também fala que a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação individual de cada pessoa. Em seu artigo 3, aponta que “como consequência, o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à educação superior dê-se prefe-

rência a uma aproximação baseada no mérito individual” (UNESCO, 1998).

Assim, para que o indivíduo tenha acesso ao ensino superior, este deve se esforçar, buscar a capacidade para enfrentar uma concorrência – já que as vagas nas IES são limitadas –, prestar o vestibular e tentar enquadrar-se dentro das vagas fornecidas. Aqueles que se enquadram dentro das vagas são tidos como capacitados perante a sociedade.

Observa-se que parece existir uma controvérsia acerca da formação dos filhos dos trabalhadores e dos burgueses. Os primeiros, em sua jornada de estudos (ensino Fundamental e Médio), cursam em escolas públicas e, quando vão para a o ensino superior, tendem a cursar em instituições particulares. Já os segundos, tendo condições para pagar por seus estudos, cursam o ensino fundamental e o médio em instituições particulares, mas, quando vão cursar o superior, o fazem nas IES públicas. Será que grupos menos favorecidos socialmente e culturalmente poderão de igual modo concorrer com outros mais favorecidos?

A solução tomada pelo governo brasileiro nas últimas décadas para tornar acessível esse nível de ensino às diversas classes sociais foi a adesão de políticas de apoio e financiamento da educação superior, tais como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que, entre seus objetivos, deseja ampliar as Universidades Federais. Nesta análise, das diversas políticas destinadas a promoverem o acesso à educação superior, analisou-se o FIES e PROUNI, por serem os programas que mais contribuíram para o processo de mercantilização deste nível de ensino.

O relatório apresentado pelo PROUNI em 6 de janeiro de 2015 apontou que, no ano de 2014, foram ofertadas 1.049,645 bolsas integrais e 447.580 parciais. No estado do Ceará, foram 26.063 vagas preenchidas, sendo que, no Nordeste, foram 229.865 bolsistas (MEC/PROUNI, 2015).

O FIES (Lei nº 10.260) é o programa do Ministério da Educação que, em acordo com os bancos, financia cursos de nível superior em instituições privadas. Acerca desses financiamentos, os dados estatísticos divulgados no relatório de gestão do

programa, disponibilizados pelo Banco do Brasil (2015), evidenciam que foram formalizados 129.642 novos contratos estudantis, no montante de R\$ 6,5 bilhões, número bastante expressivo se comparado ao de 2014 – época em que foram realizados 732 mil contratos do FIES. É importante frisar que, do total, 75% dos alunos que aderiram o FIES são oriundos de escolas públicas (MEC/FIES, 2014).

Como já assinalado anteriormente, em 2015, foram 2.364 IES no total. Desse número, 295 são públicas e 2.069 são de caráter privado. Esses resultados nos possibilitam dizer que as políticas públicas de acesso ao ensino superior aderiram ao regime do setor privado. Acerca desta problemática, observa-se que no ano de 2015, em nível de Brasil, havia cerca de 8.027.297 milhões de alunos matriculados no ensino superior. No tocante, o que preocupa é a supremacia das IES de pequeno porte (faculdades), pois estas atingem cerca de 92% do total (MEC, INEP, 2015). Assim, podemos pressupor que boa parte dos que estão no ensino superior tem recebido uma educação precarizada e fragmentada, já que muitas das faculdades encontram-se em estado crítico quanto ao número de professores e à infraestrutura, entre outros graves problemas. Pensando de outro modo, a diversificação das IES (EAD, pública privado, privado, licenciaturas etc.), a formação aligeirada e a liberdade de algumas dessas instituições não necessitem articular o ensino com a pesquisa e extensão comprovam a precarização da educação superior.

Considerações finais

Destacamos que nosso intuito é possibilitar a compreensão e estimular o surgimento de novos estudos. Uma análise acerca do ES brasileiro necessita de mais tempo, espaço e dedicação para que possamos compreender detalhadamente o processo, desde a sua gênese até o estado atual, e assim podermos, talvez, apontar maiores considerações.

Preliminarmente, constatamos que o aparecimento da educação superior no Brasil surgiu após a chegada da corte portuguesa às terras coloniais. De início, foram surgindo as cátedras, as quais, ao longo dos tempos, foram sendo substituídas por cursos

mais formalizados, dando origem às primeiras faculdades, e, por fim, com o ajuntamento de diversos cursos, foi possível a criação das universidades. Afirmamos ainda que, desde os primeiros cursos de nível superior, estes foram destinadas aos filhos da elite.

Averiguou-se que, em 1970, o capital promove sua reestruturação produtiva, ideológica e política de dominação sob o advento do neoliberalismo. No Brasil, as ideias neoliberais tiveram maior ênfase a partir de 1990. Nesse período, observou-se que, referente à educação superior, uma política de caráter assistencialista foi adotada, gerenciada com recursos privados, agindo exatamente como recomendaram os idealistas do neoliberalismo. Criam-se inúmeras políticas públicas, lançadas pelo governo brasileiro após o início da década de 1990, a fim de atender à demanda do acesso a essa modalidade de ensino.

Em 2015, foram 2.364 IES no total. Desse número, 295 são públicas e 2.069 são de caráter privado. Esses resultados nos possibilitam dizer que as políticas públicas de acesso ao ensino superior aderiram ao regime do setor privado. Acerca desta problemática, observa-se que no ano de 2015, em nível de Brasil, havia cerca de 8.027.297 milhões de alunos matriculados no ensino superior.

Observamos que a expansão foi se efetivando, porém, valorizando a extensão via privada. Na esteira, vimos que programas “formulados” pelo governo fizeram com que o ES atingisse um número considerável da classe trabalhadora, principalmente via FIES e PROUNI, deixando de ser apenas um espaço de formação de intelectuais para a elite, passando também a atender a inúmeros alunos até então desprovidos do ES. No entanto, nos questionamos: que tipo de formação está sendo ofertada a esses alunos? Será que existe disparidade entre a formação dada aos filhos dos trabalhadores e aos filhos da elite? Estas interrogações, entre tantas outras, nos mostram claramente a necessidade de maiores estudos acerca do tema. **US**

nota

1. O autor Mészáros (2011) defende a tese de que o sistema capitalista entra em uma crise aguda, denominada por ele de crise estrutural nos anos de 1970, influenciada por diversos fatores, entre eles a queda da taxa de lucro, o baixo poder de consumo, a retirada do sistema taylorismo/fordismo e a decadência do modelo de Bem-Estar Social.

BRASIL, LDB. **Diretrizes do plano nacional de educação - PNE**, lei nº. 10.172, de 6 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL, MEC/INEP. **Censo da educação superior** - Divulgação dos Principais Resultados do Censo, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/sinopse-estatisticaicrodadosdocensodaeducacaosuperior-2010>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da educação básica: 2010** - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

BRASIL. MEC/INEP. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. p. 292.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Evolução do ensino superior: 1980-1998**. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris, 9 de outubro de 1998.

BANCO DO BRASIL. **Demonstrações contábeis exercício 2015**. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/ri/pt/dce/dwn/4T15DemoContLR.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

FÁVERO. Maria de Lourdes de Alburquerque. **Universidade e poder: Análise Crítica / Fundamentos Históricos - 1930-45**. Rio de Janeiro. Achiamé. 1980.

FERMANDES, Zenilda, Botti. Metodologia pedagógica e suas implicações no cotidiano escolar. In: **Docência e formação de professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

referências

- GENTILI, Pablo. **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva**. São Paulo: Cortez, 2001. 232p.
- HAIASHIDA, Keila, A. **Quixadá: centro regional de convergência e irradiação da educação superior (1983-2013)**. 2014. Tese (doutorado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. In: **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, Ano 16, n. 28, jan./jun., p. 119-138, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Carlos, Benedito. A formação de um sistema de ensino superior de massa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais - RBCS**. Vol. 17 n. 48. 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2012. 80p.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior: expansão, diversificação e inclusão**. 2012. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2015.
- OBSERVATÓRIO NACIONAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **12 - Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 26 jul. 2015.
- SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: Crítica à expansão do ensino superior não universitário**. Curitiba: CRV, 2012.
- SOUZA, Paulo Nathanael. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. 2008. Disponível em: <<http://universidades.universia.com.br/universidadesbrasil/historia-ensino-superior>>. Acesso em: 27 maio 2015.

referências

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

Objetivos

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

Instruções gerais para o envio de textos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



BIRA
DANTAS
2017

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará,
minhas mãos ficarão calejadas,
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos,
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire (Brasil 1921-1997)

Canção Óbvia foi escrita em Genève, em março de 1971

In: Freire, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.



Improvisation 27 (Garden of Love II)
Improvisação 27 (Jardim do Amor II)

Óleo sobre tela, 1912, 120.3 x 140.3 cm
Metropolitan Museum of Art, NY

Vasily Kandinsky
(Francês nascido na Rússia 1866 - França 1944)

Os professores e a Revolução de Outubro de 1917

Wanderson Fabio de Melo

Professor na Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: wfabiomelo@yahoo.com.br

Resumo: O tema do presente artigo é a atitude dos professores com relação à Revolução de Outubro de 1917. Discute-se as posições da União dos Professores de Toda a Rússia acerca do processo revolucionário de 1917 e a sua política diante do início do governo soviético. As possibilidades apontadas no trabalho são de que a União dos Professores se formou enquanto representação de casta estamental corporativa, não como espaço de organização de trabalhadores do ensino, de modo que a forma de ação da entidade se distanciava da representação classista; embora a direção corporativa dos professores tenha sido crítica à revolução, e até mesmo se alinhado à contrarrevolução, a maioria dos docentes se portou de maneira passiva nos acontecimentos de outubro de 1917; o comportamento dos mestres em relação ao bolchevismo foi de aproximação e distanciamento conforme o ascenso e o refluxo das lutas de classes e do processo revolucionário; a construção do apoio ao socialismo junto aos professores foi importante para os comunistas durante a guerra civil, sobretudo para a vitória dos revolucionários naquele conflito e na consolidação do poder soviético.

Palavras-chave: Revolução de Outubro. Revolução e Professores. Construção do Socialismo.

Considerações iniciais

No contexto de celebração dos cem anos da Revolução de Outubro de 1917, torna-se pertinente recuperar as diversas dimensões daquele processo. Este artigo busca analisar a relação dos professores com a Revolução Russa, enfatizando os condicionantes da atuação dos docentes e de sua organização, a União dos Professores de Toda a Rússia, bem como a atuação dos professores revolucionários¹.

Torna-se pertinente ressaltar que a Revolução de Outubro foi protagonizada por trabalhadores e trabalhadoras das indústrias e usinas da Rússia, pelos soldados de baixa patente e por camponeses pobres, a partir de mobilizações que foram respaldadas nos sovietes (conselhos) urbanos e rurais. A liderança política do Partido Bolchevique foi fundamental no processo.



Os trabalhadores metalúrgicos tiveram forte participação nos eventos de 1917, por meio da organização dos comitês de fábrica, pela condução da luta para a redução da jornada de trabalho, pela formulação e condução prática do controle operário da produção e na participação nos sovietes.

Outras categorias tiveram atuações distintas naquele contexto. Os ferroviários apresentaram participação destacada nos eventos de fevereiro de 1917, bem como desenvolveram ações fundamentais para derrotar o golpe de estado liderado pelo general Kornilov, em agosto daquele ano, mas foram críticos ao poder soviético nos meses que sucederam a Revolução de Outubro. Os funcionários dos bancos, por sua vez, recusavam-se a acatar as deliberações dos sovietes. Eles se negavam a passar os livros das financeiras e os recursos monetários aos guardas vermelhos. Os bancários decretaram greve contra a República Soviética, ao mesmo tempo em que facilitaram as operações para financiar a contrarrevolução. Os funcionários do crédito sabotavam abertamente o governo soviético em sua fase inicial.

Entretanto, a imensa maioria do povo trabalhador

estava com os revolucionários. Segundo J. Reed, “os bolcheviques sondaram os desejos do povo. Compreenderam as aspirações elementares e rudes dos trabalhadores, dos soldados, dos operários. Levando-as em conta, elaboraram o seu programa” (REED, s/d, p. 39).

A matéria deste texto é a participação do professorado, como já se adiantou. Algumas questões alimentam a reflexão em tela: Como os revolucionários atuavam junto ao professorado? De que forma a intelectualidade acadêmica se portou diante da revolução realizada por operários, soldados de baixa patente e camponeses pobres? Quais os condicionantes sociais e políticos dos posicionamentos dos mestres diante dos acontecimentos de outubro de 1917 e dos primeiros anos do governo soviético?

Os professores e as lutas de classes na Rússia

A socialdemocracia russa do final do século XIX considerou a situação dos professores para a elabo-

ração de suas propostas políticas, bem como a sua linha de atuação e propaganda. Acerca das condições do professorado russo, do que representaria o ensino básico na virada do século XIX para o XX, registra-se a precariedade nas condições de trabalho e de vida. Em um artigo desse período, a revolucionária Nadezha Krupskaya narrou a situação de uma professora que atuava no campo. Em relação à questão da moradia da educadora, a ativista socialdemocrata informou que a mestra “aluga um canto na casa de um camponês com direito a escrever, corrigir cadernos etc. na única mesa da casa. [...] Os camponeses, geralmente, se relacionavam bem com a professora, mas há pouco espaço na casa e, no inverno, a vaca também fica dentro de casa” (2017, p. 31).

Tal situação entre os professores não era uma exceção naqueles tempos. Lênin realizou a sua denúncia e análise trazendo os elementos gerais sobre as condições do conjunto dos trabalhadores da educação no período posterior:

Acerca das condições do professorado russo, do que representaria o ensino básico na virada do século XIX para o XX, registra-se a precariedade nas condições de trabalho e de vida.

Os professores nacionais passam fome e frio nas tendas sem calefação e quase inabitáveis. Vivem misturados ao gado, que os camponeses colocam em suas casas durante o inverno. Os professores se veem perseguidos por qualquer autoridade, por qualquer membro das centúrias negras no campo e por qualquer policial ou informante, sem contar os casos de que são objeto por parte de seus chefes. A Rússia é pobre para remunerar aos honestos trabalhadores da instrução pública, mas é rica para direcionar milhões de rublos aos senhores parasitários, para o gasto com aventuras bélicas, para subvencionar aos fabricantes de açúcar e aos reis do petróleo e, assim, sucessivamente (1975a, p. 41-42).

Desse modo, a agitação socialdemocrata russa, como atesta as observações de Lênin, considerava os baixos salários dos professores, as suas precariedades nas condições de vida e trabalho, as perseguições dos representantes da autocracia estatal, do bando

centúrias negras apoiador do tsar e dos chefes imediatos. Em consequência, a socialdemocrata revolucionária evidenciava o caráter do Estado russo, que privilegiava a nobreza agrária, os gastos militares e a subvenção aos donos do capital no país, em detrimento às necessidades do povo. Nesse passo, a posição socialdemocrata apontava que a melhoria nas condições de vida do professorado seria conquistada na medida em que se conseguisse alterar o equilíbrio de forças que sustentava o Estado tsarista e a sua dominação. Em síntese, apontava para a necessidade de arrebentar com tsarismo e impor uma nova ordem social considerando as demandas dos trabalhadores e camponeses.

Em 1897, apenas 22,3% da população russa sabia ler e escrever, sendo que, entre as mulheres, 87,6% eram analfabetas. Sabe-se que o analfabetismo é uma das consequências da servidão, uma vez que não pode ser alfabetizada a maioria da população de um país oprimido por senhores rurais. Desse modo, na Rússia, os analfabetos na virada do século XIX para o XX representavam 73% da população, sem contar as crianças menores de nove anos.

Em situação ainda mais terrível, de acordo com o mesmo censo de 1897, encontravam-se os povos dominados pelo Império Russo: o número de alfabetizados estava em 2,1% entre os cazaques, 1% entre os uzbeques, 0,7% entre os turcomenos, 0,6% entre os kirguises e 0,5% entre os tadjiques. Evidencia-se a espoliação ainda mais bárbara nos povos subjugados pelo tsarismo russo.

Ao analisar os dados do censo russo de 1910 sobre a educação, Lênin registrou:

o número total de escolares e estudantes do Império Russo, incluídas a escola primária, média e superior e toda a classe de centros docentes, foi, em 1904, de 6.200.172 pessoas e, em 1908, de 7.095.351. O aumento é evidente. No ano de 1905, o ano do grande despertar das massas populares na Rússia, o ano da grande luta popular pela liberdade, sob a direção do proletariado, obrigou o nosso Ministério oficial a sair do ponto morto (1975a, p. 38).

Diante do exposto, Lênin frisou o atraso da Rússia na educação, ao mesmo tempo em que observou uma relativa ampliação da educação após 1905,

quando se processou a Primeira Revolução Russa. Após um massacre de manifestantes pacíficos em janeiro daquele ano pelas forças tsaristas, o proletariado ascendeu à direção da luta social para a superação do absolutismo e do poder sustentado na aristocracia agrária. Em resposta, a burocracia estatal teve que ampliar a educação, mas logo veio a repressão aos movimentos, cerceando os soviets e retornando-se ao metabolismo social do tsarismo de espoliação educacional em consonância aos interesses dos senhores de terras. Nesse sentido, o aumento do número de letrados ocorreu quando a dominação dos Romanov sofreu ampla contestação, no momento em que teve o seu despotismo ameaçado pelas mobilizações dos trabalhadores.

Com a Revolução de Fevereiro de 1917, a Segunda Revolução Russa, pôs-se fim ao domínio dos Romanov no país. O regime político que se seguiu contou com amplo apoio das camadas intelectualizadas, na perspectiva de consolidação da democracia institucional e da convocação da Assembleia Constituinte. Na liderança do Governo Provisório, pode-se verificar alguns de seus membros pertencentes à intelectualidade, como o advogado Alexander Kerensky, liderança da oposição parlamentar ao tsarismo e depois dirigente do Partido Socialistas-Revolucionários, e os professores universitários Pavel Miliukov e A. Manúilov. Vale destacar que a maioria dos intelectuais da universidade era vinculada ao Partido Cadete (sigla dos Constitucionais Democratas), força liberal-conservadora que defendia a bandeira da monarquia constitucional, dirigente na fase inicial do Governo Provisório, crítica ao predomínio de Kerensky após as jornadas de abril, e contrarrevolucionária depois da Revolução de Outubro. Deve-se sublinhar que a imensa maioria da intelectualidade, incluindo os professores universitários, defendia a permanência da Rússia na guerra ao lado dos Aliados, posição política expressa na consigna de “guerra até a vitória final”, apesar do desespero popular russo em relação ao conflito imperialista. Os principais pilares da proposta Cadete para o Governo Provisório era um poder ditatorial no executivo, a continuidade da Rússia na guerra e a permanência da lógica econômica-social russa assentada na expansão territorial agrária.

Torna-se importante considerar que a Revolução

de Fevereiro resultou em dois governos à Rússia. De um lado, os representantes na Duma (Parlamento Russo) improvisaram a administração da burguesia em conciliação com a nobreza, que buscava redigir uma Constituição; recebeu o nome de Governo Provisório, pois o seu contorno definitivo seria dado pela *carta magna* a ser elaborada. Esse governo oficial esperava controlar o movimento operário e recompor o Estado em novas bases jurídicas e políticas, além de continuar com a participação na guerra imperialista junto aos Aliados. Do outro, o Soviete dos Operários e Soldados foi o comando dos trabalhadores que exigiam melhores condições de vida, alimentação e paz sem anexações. Por sua forte incidência na classe trabalhadora, os conselhos operários funcionavam como um governo não oficial. Assim, verificou-se a dualidade de poderes, isto é, a rivalidade entre o Governo Provisório e as instâncias soviéticas com as bases ativas e mobilizadas.

Os anseios dos trabalhadores e camponeses pobres não foram encaminhados pelo Governo Provisório, haja vista que não foi possibilitado o acesso dos camponeses à terra, não foi decretada a saída da Rússia do

Com a Revolução de Fevereiro de 1917, a Segunda Revolução Russa, pôs-se fim ao domínio dos Romanov no país. O regime político que se seguiu contou com amplo apoio das camadas intelectualizadas, na perspectiva de consolidação da democracia institucional e da convocação da Assembleia Constituinte.

conflito, tampouco as melhorias sociais foram viabilizadas. A direção dos soviets composta majoritariamente pelos socialistas moderados passou a sustentar politicamente o governo oficial no agravamento da crise política. De acordo com Lênin, o governo após a Segunda Revolução Russa atuou no intento de “refrear o mais cautelosamente possível a revolução, prometer tudo e não cumprir nada” (1988, p. 144).

Foram ministros da educação no Governo Provisório, Andrei Manuilov e, depois de julho, Serguei F. Oldeburg. O primeiro havia sido Reitor da Universidade Estatal de Moscou entre 1908 e 1911, esteve filiado ao Partido Cadete, entrou para o governo logo após a Revolução de Fevereiro ficando até a renúncia

do príncipe Lvov, visto que acompanhou os Cadetes na entrega de seus cargos ministeriais na crise política de julho. O segundo foi um destacado membro da Academia de Ciências da Rússia, também esteve vinculado ao partido Cadete, mas assumiu o ministério no momento de ascensão de Kerensky na direção do Governo Provisório.

A despeito da ascensão dos liberais ilustrados no Ministério da Educação, no tocante à instrução pública, segundo Lunatcharsky: “o Governo Provisório, um governo sem jeito, não tinha qualquer programa definido e, ao longo de sucessivas remodelações, cada ministro prometia ao Comitê e Estado fazer algo” (1988, p. 19). Portanto, não houve formulações de projetos consistentes, tampouco aplicação de medidas educacionais para a resolução do problema do analfabetismo, ou de ações expansivas de instrução nos meses de março a outubro de 1917.

A aproximação política das lideranças socialistas moderadas às propostas de recomposição do Estado fez emergir preocupações nos trabalhadores participantes dos Sovietes, o que permite evidenciar a

A despeito da ascensão dos liberais ilustrados no Ministério da Educação, no tocante à instrução pública, segundo Lunatcharsky: “o Governo Provisório, um governo sem jeito, não tinha qualquer programa definido e, ao longo de sucessivas remodelações, cada ministro prometia ao Comitê e Estado fazer algo” (1988, p. 19). Portanto, não houve formulações de projetos consistentes, tampouco aplicação de medidas educacionais para a resolução do problema do analfabetismo, ou de ações expansivas de instrução nos meses de março a outubro de 1917.

emergência de divergências políticas entre as bases e as direções das instâncias soviéticas. No tocante ao tema da educação, Leon Trotsky contou em sua *História da Revolução Russa*:

Um dos delegados, um pedagogo, contou no [1º] Congresso [dos Sovietes de Toda a Rússia] que, em 4 meses de Revolução, não se produziu a menor modificação no terreno da instrução pública. Todos os antigos professores, inspetores, diretores, reitores de academia, dos quais muitos eram membros das organizações

dos Centúrias Negras, todos os programas escolares anteriores, os manuais reacionários, e mesmo antigos subsecretários do ministério, permaneciam imperturbavelmente em seus lugares. Somente os retratos do tsar tinham sido jogados nos sótãos, mas poderiam ser de lá tirados na primeira ocasião (1978, p. 368).

Nota-se que no congresso soviético esteve presente a denúncia de que a educação havia mudado muito pouco no Governo Provisório, tanto no conteúdo, nos materiais didáticos, quanto no corpo pedagógico. Mas, nas representações da associação profissional dos professores, a maioria dos dirigentes estava politicamente favorável aos liberais conservadores.

Vale destacar que o I Congresso dos Sovietes de Toda a Rússia aconteceu em um momento de ascensão das forças sociais, decorrentes da Revolução de Fevereiro, da luta pela redução da jornada de trabalho sem redução de salário, das jornadas de abril (lutas sociais contra a participação russa na guerra por anexação de territórios) e com a ascensão das lutas que levaram ao desenvolvimento da consigna de controle operário da produção. Sendo assim, quando da elevação das forças sociais, percebeu-se a participação do professorado na luta social e política em prol das transformações sociais.

Torna-se importante ressaltar que as forças conciliatórias do movimento operário e dos camponeses, expressas nos mencheviques e nos socialistas-revolucionários, foram hegemônicas no I Congresso dos Sovietes da Rússia. Em nome da defesa da “democracia revolucionária” instaurada em fevereiro e “contra o perigo da reação”, as propostas aprovadas no encontro respaldavam o Governo Provisório, de modo que os bolcheviques ficaram em situação de minoria evidente.

A continuidade da crise revolucionária e a vitória da resistência à tentativa de golpe de Kornilov alteraram os marcos conjunturais, ampliando as forças dos trabalhadores na dualidade de poderes, o que desidratou o Governo Provisório. Tal situação fez crescer o apoio aos bolcheviques nos organismos soviéticos por toda a Rússia. Um novo encontro soviético foi convocado, que ocorreu no final de outubro de 1917. Em concomitância, com vistas à antecipação ao golpe de força do Governo Provisório, o Comitê Mili-

tar Revolucionário, órgão ligado aos soviets, passou a ofensiva com a organização da tomada do poder. A maioria do II Congresso dos Soviets de Toda a Rússia aprovou a insurreição e reconheceu o governo que se formava com base no Commissariado do Povo.

Os bolcheviques conquistaram a maioria nos soviets após intenso trabalho e acertos políticos. Eles atuaram para acelerar as experiências dos trabalhadores, soldados e camponeses ativos nas mobilizações e nos soviets em relação às direções conciliatórias (mencheviques e socialistas-revolucionários). Estiveram junto aos trabalhadores nas lutas pela redução da jornada de trabalho, nas comissões de fábrica e pelo controle operário da produção. Agiram conjuntamente à base dos socialistas moderados no enfrentamento a Kornilov. Aos olhos dos trabalhadores, soldados e camponeses, se apresentaram como aqueles que seriam capazes de retirar a Rússia da guerra imperialista, viabilizar a terra aos camponeses e garantir a autodeterminação dos povos.

Com a Revolução de Outubro, a Terceira Revolução Russa, formou-se o Commissariado do Povo para a Educação (sigla Narkompros), órgão que dirigiria as escolas e o ensino dos novos tempos. Deliberou-se pela escola única do trabalho e pelo ensino político, conforme o programa dos bolcheviques. Os dirigentes responsáveis para a tarefa foram Anatole Lunatcharsky, que comandou o commissariado juntamente com Nadezhda Krupskaya e Mikhail Pokrovsky. As equipes de trabalhos contaram com Pavel Blonsky, Moises Pistrak, Victor Sholguin e Alesandro Pinkevich, entre outros.

O líder bolchevique V. Lênin compreendia a importância do conhecimento e da ciência para a construção do socialismo. Nesse passo, apontava a necessidade de valorização dos mestres, visto que afirmou: “O professor nacional deve ser colocado em nosso país a uma altura na qual jamais se encontrou, se encontra ou se encontrará na sociedade capitalista” (1975b, p. 153).

A despeito das considerações acerca dos professores, a realidade posta pela situação de guerra civil e regressão das forças produtivas colocava a educação numa dura condição de precariedade. Conforme o relato de Victor Serge:

O commissariado para a instrução Pública empreendeu, sob a direção de Lunatcharski, uma transformação radical do ensino. Ao antigo regime de escolas elementares reservadas ao povo e de ginásios praticamente reservados à burguesia sucedeu a escola única do trabalho; aos antigos programas que preparavam súditos para o tzar e crentes para a igreja ortodoxa, sucedeu um programa, forçosamente improvisado, antirreligioso, socialista, baseado no ensino do trabalho: tratava-se de preparar produtores conscientes de seu papel social. Planejou-se associar a escola e a oficina. Para melhor pôr em prática, desde a infância à igualdade dos sexos, a escola se tornou frequentemente mista, com meninas e meninos reunidos nas mesmas classes. Mas era preciso improvisar tudo. Os antigos livros didáticos deviam ser destruídos. Grande parte do antigo professorado resistia, sabotava, não compreendia, aguardava o fim do bolchevismo. Era trágica a carência da escola nas coisas mais básicas. Faltava papel, caderno, lápis, canetas. Crianças famintas e esfarrapadas ali se reuniam no inverno, em torno de uma pequena estufa instalada no meio da sala de aula, onde, às vezes, para amenizar um pouco o sofrimento do frio, queimavam-se peças do mobiliário; havia um lápis para cada quatro alunos; e a professora passava fome (1993, p. 400).

Logo após a Revolução de Outubro, sob a direção da União dos Professores de Toda a Rússia, os docentes decretaram greve. Houve paralisações das atividades de ensino em Petrogrado, Moscou e nas principais cidades do país. Como recordou Gregori Zinoviev:

Em 13 de dezembro de 1917, reuniu-se uma assembleia geral dos professores de Petrogrado: 800 votos contra 66 decidem declarar greve pelas seguintes reivindicações: 1. Convocação imediata da Constituinte; 2. Imunidade completa a seus membros; 3. Suspensão imediata de guerra civil; 4. Restabelecimento de todas as liberdades cívicas; e 5. Restabelecimento com todos os seus direitos das magistraturas rurais e urbanas criadas pelo sufrágio universal (1977, p. 288).

Os grevistas organizaram apoio ao seu movimento, recolhendo dinheiro e realizando manifestações contra o governo dirigido pelos bolcheviques. Segundo a pesquisadora Sheila Fitzpatrick (1977, p. 55), os professores grevistas foram apoiados materialmente

por comerciantes e banqueiros. Além disso, os mestres desenvolveram propagandas antissoviéticas nas escolas entre os alunos. Acusavam os bolcheviques de “golpismo”, exigiam do Comissariado do Povo a entrega do poder à Duma e a convocação da Assembleia Constituinte. A União dos Professores compôs junto à burguesia contra a revolução, ao fazer coro às reivindicações dos Cadetes, Socialistas-revolucionários e mencheviques, adversário aos bolcheviques.

Torna-se importante observar que uma minoria dos mestres não aderiu à greve dos professores. De acordo com S. Fitzpatrick, a União dos Professores expulsou de suas fileiras P. V. Dashkévich, Vera e Ludmila Menzhínskaia “por colaborar com os bolcheviques” (1977, p. 55) e outros cinquenta e nove professores abandonaram a organização como protesto contra a sua política. A entidade dos professores contabilizava cerca de 70 mil filiados.

A maioria dos professores das universidades foi hostil ao poder soviético. Em novembro e dezembro de 1917, as altas esferas do professorado declararam que não reconheciam os “usurpadores bolcheviques”. Pouquíssimos acadêmicos se posicionaram favoravelmente ao partido de Lênin, como fez o professor Kliment Timiriázev, renomado pesquisador na área

A maioria dos professores das universidades foi hostil ao poder soviético. Em novembro e dezembro de 1917, as altas esferas do professorado declararam que não reconheciam os “usurpadores bolcheviques”. Pouquíssimos acadêmicos se posicionaram favoravelmente ao partido de Lenin, como fez o professor Kliment Timiriázev, renomado pesquisador na área da biologia, e o astrônomo Pavel Shternberg.

da biologia, e o astrônomo Pavel Shternberg.

Os estudantes universitários, que em sua maioria vinham de famílias abastadas, também se mostraram hostis à Revolução de Outubro e ao poder soviético. Lunatcharsky descreveu a primeira visita que fez a uma Universidade enquanto Comissário do Povo para a educação:

Recordo a terrível impressão que me causou, alguns dias depois de haver sido nomeado comissário do povo, em minha primeira visita a um centro de ensino superior de Petrogrado.

A verdade é que não se confirmou a advertência que alguém me fez a lápis, em um papel cinza, com uma obstrução química, mas me vi rodeado literalmente por olhos de lobo. Os rapazes e moças que me olhavam no auditório me miravam como a um inimigo (*apud* FEDIUKIN, 1976, p. 47).

Vale destacar que tanto os professores do ensino superior quanto os alunos universitários acusavam os bolcheviques de “golpistas”, não reconheciam o poder soviético, em especial após a recusa dos mencheviques e de parte dos Socialistas-revolucionários em legitimar a insurreição de outubro, no momento do II Congresso dos Soviotes de Toda a Rússia. Em contraponto às instâncias soviéticas, o bloco antibolchevique alardeava a realização da Constituinte.

A convocação da Assembleia Constituinte foi preparada no Governo Provisório. As eleições ocorreram em novembro, mas com as listas organizadas anteriormente à Revolução de Outubro. Entretanto, na Assembleia Constituinte predominaram os partidos contra o poder soviético. Convocada em 5 de janeiro de 1918, a Assembleia se negou a ratificar os decretos do II Congresso dos Soviotes de Toda a Rússia sobre a paz, que significava a retirada da Rússia da guerra imperialista, sobre a terra, que estabelecia a revolução agrária, e recusou-se a aprovar a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, que registrava as transformações da terceira Revolução Russa legitimada pelos conselhos, como a jornada de 8 horas e o controle operário da produção. Diante de tais recusas dos constituintes, o Comitê Executivo Central de Toda a Rússia dissolveu por decreto a Assembleia.

Torna-se importante destacar que, aos olhos dos trabalhadores e camponeses pobres, as instâncias do poder soviético lhes pareciam muito mais representativas, pois os delegados soviéticos eram eleitos e poderiam ser revogados assim que os representados entendessem, sobretudo, que as instâncias soviéticas encaminharam o decreto da paz, o decreto da terra, da autodeterminação dos povos, da jornada de trabalho de 8 horas diárias e o controle operário da produção, que eram as aspirações dos trabalhadores. Uma vez abertos os trabalhos da Assembleia Constituintes, os deputados negaram-se a cancelar as decisões

tomadas nos soviets. Em consequência, os trabalhadores e camponeses retiraram o apoio à Constituinte e se voltaram ao poder dos soviets.

Entretanto, a União dos Professores de Toda a Rússia recusava a prática de poder aos soviets. O processo de negociação com os professores foi bastante tenso para o estabelecimento da educação soviética, como narrou Lunatcharsky:

Prometi que não seria tomada qualquer medida sem a prévia consulta aos professores: a resposta foi a mais furiosa sabotagem. Era a decisão própria de quem espera a queda iminente desta 'excecrável revolução', que eles não consideravam popular, e o regresso à velha ordem, a antes da Revolução de Outubro, para construir a escola segundo as suas necessidades, quando a burguesia retomasse o poder. Assim se gorou a esperança de uma construção pacífica da escola (1988, p. 12).

À medida em que a burguesia, os latifundiários, o Exército Branco e as forças do imperialismo avançavam sobre o domínio do poder soviético ao longo de 1918, a União dos Professores se mostrava cada vez mais intransigente. Vários professores participaram nas fileiras do exército de guerra contra os soviéticos. Segundo G. Zinoviev, em agosto daquele ano, momento de uma ofensiva militar branca contra o país dos soviets, "um professor bêbado de alegria declarava que um destacamento de 40 professores havia sido incorporado e que lhes tinham prometido enviá-los para a frente contra os bolcheviques" (1977, p. 289).

É importante destacar que em uma sociedade profundamente desigual, hierárquica, protagonista da opressão nacional-cultural e com alto índice de analfabetismo, parte expressiva dos mestres se considerava socialmente mais próxima aos senhores do capital, sobretudo na fase de ataque dos capitalistas ao sistema posto em outubro de 1917, mesmo a despeito da precária situação sob a qual passou o ensino russo durante o tsarismo e o Governo Provisório. A assinatura do Tratado de Brest-Litovsk, imposto pelos alemães aos soviéticos, com pesadas multas indenizatórias e perda territorial russa, e o avanço do exército branco em várias regiões do país fizeram com que os bolcheviques perdessem apoio entre as camadas intelectualizadas, respaldo que haviam conquistado

no momento de ascensão revolucionária. Ademais, as propostas revolucionárias de reestruturação das escolas colocadas nos primeiros meses do poder soviético, através do Narkompros (como a eleição dos professores pelos alunos, supressão das lições de casa e mudanças nos programas escolares e nos manuais), desagradavam aos mestres, o que, de certo modo, alimentou o movimento grevista do professorado.

No período da guerra civil, Lunatcharsky desabafou: "Estamos a viver agora um momento difícil, somos obrigados a caminhar enterrados até o pescoço no sangue e na lama" (1988, p. 26), tamanhos os desafios do poder soviético na guerra civil e do Comissariado do Povo para a Educação.

Em contraponto à mobilização dos professores, os bolcheviques, por um lado, implementaram e propagandearam as medidas históricas e democráticas reivindicadas pelo setor, como a implantação da nova ortografia, a separação entre a igreja e o estado, entre a escola e a igreja, e políticas de socialização da cultura e melhoria das escolas; por outro, os comunistas orientaram na disputa interna no movimento dos

Além da realização do programa democrático historicamente pautado pelos docentes, o governo bolchevique enfrentava a política contrarrevolucionária da união dos Professores por meio de medidas que visavam democratizar o espaço universitário e alterar a sua composição social.

mestres e buscaram travar uma batalha política no seio da União dos Professores, por meio de um paciente trabalho de agitação e propaganda, nos quais insistiam na defesa das conquistas da revolução, do poder soviético e de um novo programa educacional condizente com a sociedade de transição para o socialismo, ao mesmo tempo em que denunciavam os dirigentes do professorado comprometidos com as políticas contrarrevolucionárias.

Além da realização do programa democrático historicamente pautado pelos docentes, o governo bolchevique enfrentava a política contrarrevolucionária da união dos Professores por meio de medidas que visavam democratizar o espaço universitário e alterar a sua composição social. Em agosto de 1918, foi

publicado o documento do Narcompros sobre o ingresso nos centros docentes, no qual foram abolidas as restrições nacionais, estamentais e classistas para o ingresso na docência superior, bem como as restrições de credos religiosos e de pagamento de matrículas.

Para a mudança na composição social dos estudantes, foram promovidas as Faculdades Operárias (*rabfak*), com programas de estudos calcados em vários anos, o que possibilitou o acesso de operários ao ensino superior, com vistas à formação e ampliação do número de técnicos qualificados.

O Estado soviético procurou criar condições de renovar o professorado das escolas superiores e submeter ao controle o professor antigo. Foram abolidos os graus de doutores e mestres. Para estimular o acesso de novos docentes, foram organizados concursos nos quais podiam concorrer pessoas com trabalhos científicos e atividades docentes.

Com as sequentes vitórias do Exército Vermelho lideradas por Leon Trotsky sobre as forças do Exército Branco contrarrevolucionário, a situação dos bolcheviques começou a mudar. Parte expressiva da intelectualidade passa a ver o bolchevismo com outros olhos e a simpatizar com as suas propostas, sobretudo entre o professorado. Devido à participação de membros da direção da União dos Professores nas trincheiras das forças contrarrevolucionárias e o trabalho político dos bolcheviques no espaço da associação, a União ficou desgastada e esvaziada, o que abriu a possibilidade de impactar a organização sindical docente.

Com as sequentes vitórias do Exército Vermelho lideradas por Leon Trotsky sobre as forças do Exército Branco contrarrevolucionário, a situação dos bolcheviques começou a mudar. Parte expressiva da intelectualidade passa a ver o bolchevismo com outros olhos e a simpatizar com as suas propostas, sobretudo entre o professorado. Devido à participação de membros da direção da União dos Professores nas trincheiras das forças contrarrevolucionárias e o trabalho político dos bolcheviques no espaço da associação, a União ficou desgastada e esvaziada, o que abriu a possibilidade de impactar a organização sindical docente. Nesse passo, ocorreu a formação de

um novo sindicato, a partir da União dos Professores Internacionalistas (organização surgida logo após o estabelecimento do Narkompros, mas que possuía pouca expressão social) e o bloco que realizava o combate político à direção da União dos Mestres de Toda a Rússia. Os dois agrupamentos realizaram a composição, de modo a formar o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino e da Cultura Socialista de Toda a Rússia, distante da visão corporativista de casta e muito mais alinhado aos preceitos de representar os trabalhadores da educação. Em 1920, o novo sindicato contava com cerca de 250.000 filiados.

Logo após a revolução, a Academia de Ciências, quase que inteira, limitava-se com relação ao poder soviético. Parte dos professores primários era hostil, embora a situação fosse sendo alterada devido às vitórias do Exército Vermelho e à consolidação do poder soviético. Contudo, a influência nas escolas foi conquistada passo a passo. Foram necessários anos de luta pertinaz para quebrar a resistência passiva da maioria dos professores.

Para Zinoviev, o distanciamento dos professores em relação à Revolução de Outubro se deveu porque

a passagem da revolução burguesa à revolução proletária se efetuou demasiado rapidamente. Durante alguns meses, os acontecimentos foram de tal modo numerosos que algumas camadas sociais sabiam que era necessário combater a monarquia, mas não reconheciam que, ao mesmo tempo, era necessário combater também a burguesia. Não compreendeu que a democracia burguesa tinha que ceder lugar ao proletariado (1977, p. 287).

Assim, segundo o dirigente bolchevique, a rapidez nos acontecimentos entre fevereiro e outubro estaria na raiz da indisposição dos professores em relação à revolução. Entretanto, essa explicação parece muito simplista, uma vez que centra a argumentação na proximidade temporal de dois processos político-revolucionários e desconsidera os condicionantes materiais do setor em discussão. Parte expressiva do professorado naquela sociedade profundamente desigual e atrasada, como a Rússia no primeiro quarto do século XX, a despeito de sua situação precária, concebia a sua posição social distinta do conjunto dos trabalhadores. Ademais, o que condicionou

as profissões intelectualizadas a se aproximarem da perspectiva da revolução foi a temperatura das lutas de classes. Em momentos de refluxo das forças sociais transformadoras, as camadas intelectuais tenderam a se afastar politicamente das propostas do socialismo, como se constata no ano de 1918, momento em que o país dos soviets teve que assinar o Tratado de Brest-Litovsk, no qual a Rússia perdeu parte expressiva de seu território e ainda teve que pagar pesada indenização à Alemanha. Em outros momentos, quando do crescimento das lutas dos trabalhadores e conquistas de vitórias, a intelectualidade tendeu a se aproximar dos agentes das mudanças progressistas. Após a vitória do Exército Vermelho na guerra civil e o início da política de eletrificação russa, houve a ampliação do apoio social aos bolcheviques junto às categorias intelectualizadas, sobretudo entre os professores.

Vale destacar que os bolcheviques não tiveram uma postura sectária em relação aos professores, mas compreenderam as reivindicações da categoria a partir de uma base materialista, além dos elementos históricos sociais com vistas à formulação de uma política capaz de atrair os docentes para o lado da revolução.

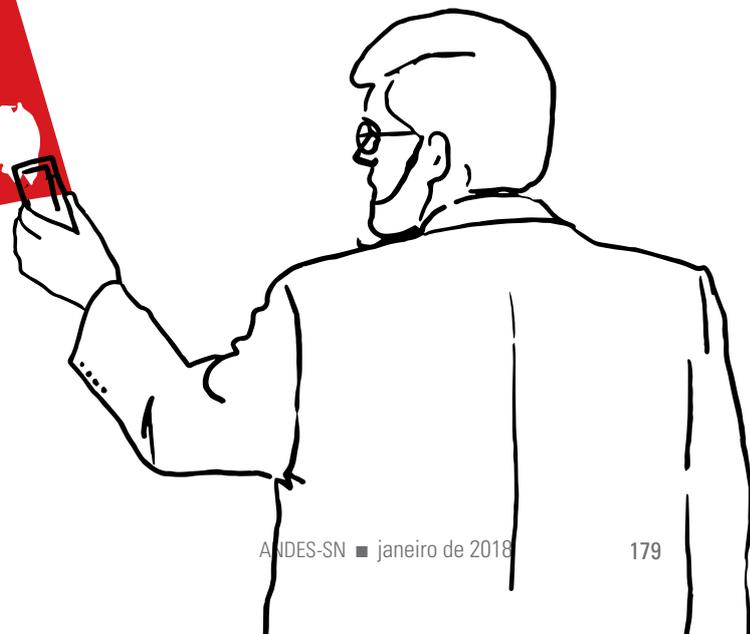
Em polêmica com os ultraesquerdistas no início da construção soviética, V. Lênin argumentou:

Os velhos socialistas utópicos imaginavam que se poderia construir o socialismo com

outros homens, que primeiro formariam homens bons, puros, magnificamente instruídos e eles construiriam o socialismo. Nós ríamos sempre e dizíamos que isso era divertir-se com marionetes. [...] Queremos construir o socialismo com as pessoas educadas pelo capitalismo, com as pessoas deformadas e pervertidas por ele, mas, em compensação, temperadas por ele para luta (1968, p. 46).

Assim sendo, para o líder bolchevique, a processualidade das lutas de classes educaria para a sociedade igualitária, de modo que a formulação teórica deve estar articulada com a prática social no sentido da transformação. A conquista dos professores para o poder soviético foi permeada por avanços e limites, não foi uma operação natural e imediata, mas demandou orientação política e ações práticas. Os avanços das lutas sociais fizeram com que a maioria do professorado colaborasse para a construção do socialismo.

Apesar das imensas dificuldades, a rede escolar não foi reduzida no país com a instauração do poder soviético. No ano letivo de 1914/1915, o número de escolas primárias e de ensino médio estava em 106.400, com 7.880.000 estudantes. Em 1920/21, chegou-se a 118.408, com o total de 9.781.000 alunos, a despeito dos problemas da guerra civil. Tal conquista não se deveu apenas aos professores ingressantes após as medidas de 1918, visto que o trabalho daqueles que já atuavam no ensino antes de outubro de 1917 foi importante para a consolidação do poder soviético.



Conclusões

A técnica expositiva adotada neste artigo permitiu que os principais resultados da pesquisa fossem apresentados ao longo do texto. Cabe, entretanto, elencar os elementos conclusivos do trabalho.

A socialdemocracia revolucionária na Rússia realizou trabalho político junto aos professores a despeito da situação de clandestinidade. A agitação e a propaganda enfatizavam as condições de trabalho dos mestres, as condições de vida, as questões políticas e sociais. Os militantes associavam a luta pela atividade docente com as conquistas educacionais de alfabetização e a ampliação dos diversos graus de ensino.

Numa sociedade profundamente desigual como era a Rússia antes da Revolução, com alto índice de analfabetismo, fatia expressiva dos professores não se considerava enquanto parte das classes trabalhadoras, a despeito de viverem de salários e atuarem em condições de trabalho desfavoráveis. Os mestres, em sua maioria, alimentavam a linha política sindical

Numa sociedade profundamente desigual como era a Rússia antes da Revolução, com alto índice de analfabetismo, fatia expressiva dos professores não se considerava enquanto parte das classes trabalhadoras, a despeito de viverem de salários e atuarem em condições de trabalho desfavoráveis. Os mestres, em sua maioria, alimentavam a linha política sindical corporativista de casta, não como representação classista.

corporativista de casta, não como representação classista. A aproximação dos professores em relação ao socialismo foi condicionada pelo desenvolvimento das lutas de classes. Nos momentos de refluxos das forças sociais, a maior parte dos professores serviu de base para a contrarrevolução. Nos momentos de ascensão das forças transformadoras, pôde-se observar componentes expressivos do professorado apoiando o socialismo. A luta pela educação na Rússia dirigida pelos bolcheviques alimentou e foi alimentada pela intervenção dos professores. Nesse sentido, os docentes em movimento não foram a vanguarda da Revolução de Outubro, como foram os metalúrgicos de Petrogrado. Tampouco serviu de base imediata à

contrarrevolução. A imensa maioria dos professores foi passiva aos acontecimentos de instauração do poder soviético.

As medidas progressistas dos bolcheviques para a educação realizadas em passo a passo, as vitórias do Exército Vermelho sobre o Exército Branco e a consolidação da República Soviética fizeram crescer o apoio aos revolucionários entre os professores. **US**

nota

1. O artigo é resultado de um módulo de uma disciplina optativa coordenada pelo autor na UFF de Rio das Ostras. O autor agradece aos alunos e alunas que participaram dos debates do curso e aos professores parceiros nessa empreitada: Vânia Noeli Assunção, Paula Sirelli, Suenya Santos, Edson Teixeira e João Claudino Tavares. Obviamente, o autor assume a responsabilidade integral pelo texto.

- FEDIUKIN, S. **La gran revolución de octubre y los intelectuales**. Editorial Progreso: Moscú, 1976.
- FITZPATRICK, Sheila. **Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)**. Traducción: Antonio Desmonts. Madri: España, 1977.
- KRUPSKAYA, Nadezhda K. “Ao congresso dos professores públicos”. In: **A construção da pedagogia socialista**. Tradução: Natália Pavlova e Luiz Carlos Freitas. Organização: Luiz Carlos Freitas e Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 31-34.
- LENIN, V. I. “As lições da revolução”. In: **Obras Escolhidas**. Tomo 2. (Obras escolhidas em 3 Tomos). São Paulo: Alfa-Omega, 1988, p. 144.
- LENIN, V. I. “Em torno a la política del Ministerio de Instrucción pública”. In: **La instrucción pública**. Editorial Progreso: Moscú, 1975a, p. 37-48.
- LENIN, V. I. “Páginas del diario”. In: **La instrucción pública**. Editorial Progreso: Moscú, 1975b, p. 150-155.
- LUNATCHARSKI, Anatoli. “Discurso no I Congresso de toda a Rússia para a instrução pública”. **Sobre a educação**. Artigos e discursos. Tradução: Felipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988, p. 05-40.
- REED, John. **Os dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- SERGE, Victor. **O ano I da revolução russa**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ensaio, 1993.
- TROTSKY, Leon. **A história da revolução russa**. Volume I - A queda do tzarismo. Tradução de E. Huggins. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ZINOVIEV, Gregori. “O corpo docente e a ditadura do proletariado”. In: LINDENBERG, Daniel. **A Internacional Comunista e a escola de classe**. Coimbra: Centelha, 1977, p. 253-294.

referências



Foto e legendas retiradas do site: <http://www.historia.ufr.br/nec/pesquisas/fotos-1>

Domingo Sangrento (Rússia - 1905)



Soldados leais aos bolcheviques
assumem posições fora do
Palácio de Inverno, residência do
tzar e de sua família

100 anos da Revolução Russa



Discurso de Lênin,
artista desconhecido

Se podemos afirmar que a Revolução Russa de outubro de 1917 tem seu início no “domingo sangrento” de 22 de janeiro de 1905, podemos considerar que 24 de fevereiro é onde a curva da História pende para o lado dos revolucionários bolcheviques.

No domingo de 1905, a multidão de camponeses e operários, cantando hinos religiosos, foi em marcha até o Palácio de Inverno do Czar em Petrogrado reivindicar democracia e reforma agrária. O exército russo disparou contra a multidão que se aproximava do palácio. O império vivia uma grave crise política advinda de alguns fatores, como longo processo de desenvolvimento desigual (modernização na produção industrial, concentração operária, relações de trabalho arcaicas e concentração de terras nas mãos de poucos); envolvimento na guerra contra o império do Japão (1904-1905); e avanço da burguesia liberal (em que pese ainda em 1905 esta mantinha aliança com a nobreza para garantir a ordem).



Fotos e legendas retiradas do site: <http://www.historia.uff.br/nec/pesquisas/fotos-1>

• Manifestação estudantil pelas
• ruas de Petrogrado atraí
• soldados e mulheres

• Manifestantes durante as
• Jornadas de Julho de 1917
• em Petrogrado



Neste ambiente não cabia a reivindicação popular, daí a resposta sangrenta do Czar. O primeiro soviete (conselho de operários) é criado neste ano de 1905 e é, de certa forma, o marco inicial da Revolução que desembocará em 1917.



Oito de março - operária organizada ajuda
companheira a sair debaixo dos destroços
do mundo do trabalho

Em fevereiro de 1917, a curva da linha histórica se acentua em direção à desestabilização do antigo regime e à construção de um novo Estado, a partir da ação até certo ponto espontânea e radical das mulheres de Petrogrado, que, no “Dia Internacional das Mulheres” de 1917 (23 de fevereiro no calendário russo da época), paralisaram o trabalho nas fábricas, no comércio e nas suas casas e marcharam pelas ruas reivindicando pão e a saída da Rússia da Primeira Guerra Mundial, que consumia as vidas de seus filhos e maridos.

Cartaz de 1918:
 “Mulheres, vão às
 cooperativas”
 - nos primeiros anos da
 revolução, houve uma
 grande preocupação em
 libertar as mulheres do
 trabalho doméstico; no
 cartaz, o chamado para
 que o fardo sobre as
 mulheres seja repassado
 às creches, restaurantes
 e lavanderias populares



Cartaz e legenda retirados do site: <http://russiasovieticaemcartaz.tumblr.com/>

Da palavra de ordem que exigia pão para alimentar seus filhos, desmembraram-se outras, como o fim da autocracia e da guerra. Durante cinco dias seguidos, até 27 de fevereiro, as greves e as manifestações se avolumaram.

As mulheres, lutadoras aguerridas, foram fundamentais no desarme das forças do Estado e no convencimento dos soldados a se juntarem aos revolucionários contra as forças leais do Czar. Em cinco dias, o Czar foi deposto e um governo provisório foi instituído. De 1905 a fevereiro de 1917, podemos dizer que a Rússia fez sua Revolução democrática burguesa pelas mãos e cabeças dos operários e camponeses, homens e mulheres, e acelerou o tempo histórico rumo à revolução vitoriosa sob a direção dos bolcheviques.



De fevereiro de 1917 os bolcheviques tiraram lições profundas, que continuam, hoje, a orientar organizações que reivindicam a tradição da Revolução Russa e do Partido Bolchevique. Essas lições, de certa forma, foram sistematizadas nas “Teses de Abril”, propostas que Lênin apresentou logo quando chegou à Petrogrado, em 26 de abril de 1917, vindo do exílio. Nelas, o revolucionário aponta para a necessidade de avançar para além da revolução democrática, um programa para a revolução socialista: “Todo poder aos soviets!”, dizia Lênin. Outubro demonstrou o acerto desta tese.

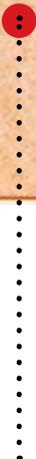
Vladimir Ilich Ulianov, conhecido por seu nome de guerra revolucionário, Lênin, inspirou um pequeno grupo de intelectuais comunistas para agitar entre os operários e soldados de Petrogrado (hoje São Petersburgo)

Trotsky, passando as tropas do Exército Vermelho em revista





Cartazes e legendas retrçados do site: <http://russia.sovieticaemcartaz.tumblr.com/>



Cartaz de 1920: "Devemos trabalhar, mas com o rifle por perto"



Cartaz de 1920: "Morte ao capital, saúde à ditadura do proletariado" - celebração do terceiro aniversário da Revolução de 1917

Das lições da marcha da Revolução Russa, talvez a principal seja a que os trabalhadores e as trabalhadoras devem tomar em suas mãos a história sendo protagonistas e que as instituições do Estado, inclusive as instituições democráticas como o sufrágio, têm seus limites, porque regem a ordem burguesa e protegem os interesses do grande capital, e não do trabalho. **US**

EXECUTIVA NACIONAL

PRESIDENTE

Eblin Joseph Farage (ADUFF)

1º VICE-PRESIDENTE

Luis Eduardo Acosta Acosta
(ADUFRJ)

2ª VICE-PRESIDENTE

Cláudia Alves Durans (APRUMA)

3ª VICE-PRESIDENTE

Olgaíses Cabral Maués (ADUFPA)

SECRETÁRIO GERAL

Alexandre Galvão Carvalho (ADUSB)

1º SECRETÁRIO

Francisco Jacob Paiva da Silva (ADUA)

2º SECRETÁRIO

Giovanni Felipe Ernst Frizzo (ADUFPEL)

1º TESOUREIRO

Amauri Fragoso de Medeiros (ADUFCG)

2º TESOUREIRO

João Francisco Ricardo Kastner Negrão (APUFPR)

3º TESOUREIRO

Epitácio Macário Moura (SINDUECE)

REGIONAL NORTE I

1º VICE-PRESIDENTE

Marcelo Mario Vallina (ADUA)

2º VICE-PRESIDENTE

Leandro Roberto Neves (SESDEF-RR)

1º SECRETÁRIO

Manuel Estébio Cavalcante da Cunha (ADUFAC)

2ª SECRETÁRIA

Lúcia Marina Puga Ferreira (SIND-UEA)

1ª TESOUREIRA

Ana Cristina Belarmino de Oliveira (ADUA)

2ª TESOUREIRA

Sandra Maria Franco Buenafuente (SESDEF-RR)

REGIONAL NORTE II

1ª VICE-PRESIDENTE

Andréa Cristina Cunha Solimões (ADUFPA)

2º VICE-PRESIDENTE

Raimundo Wanderley Correa Padilha (SINDUNIFESSPA)

1º SECRETÁRIO

Benedito Gomes dos Santos Filho (ADUFRA)

2ª SECRETÁRIA

Diana Regina dos Santos Alves Ferreira (SINDUFAP)

1º TESOUREIRO

Rigler da Costa Aragão (SINDUNIFESSPA)

2º TESOUREIRO

André Rodrigues Guimarães (SINDUFAP)

REGIONAL NORDESTE I

1ª VICE-PRESIDENTE

Lila Cristina Xavier Luz (ADUFPI)

2ª VICE-PRESIDENTE

Sirliane de Souza Paiva (APRUMA)

1º SECRETÁRIO

José Alex Soares Santos(SINDUECE)

2º SECRETÁRIO

Daniel Vasconcelos Solon (ADCESP)

1ª TESOUREIRA

Raquel Dias Araujo (SINDUECE)

2ª TESOUREIRA

Joana Aparecida Coutinho (APRUMA)

REGIONAL NORDESTE II

1º VICE-PRESIDENTE

Josevaldo Pessoa da Cunha (ADUFCG)

2º VICE-PRESIDENTE

Aderaldo Alexandrino de Freitas (ADUFERPE)

1º SECRETÁRIO

Flávio Henrique Albert Brayner (ADUFEPE)

2ª SECRETÁRIA

Karina Cardoso Meira (ADURN)

1º TESOUREIRO

Wladimir Nunes Pinheiro (ADUFPB)

2º TESOUREIRO

Antônio Gautier Farias Falconieri (ADFURRN)

REGIONAL NORDESTE III

1ª VICE-PRESIDENTE

Caroline de Araújo Lima (ADUNEB)

2º VICE-PRESIDENTE

Jailton de Jesus Costa (ADUFS)

1ª SECRETÁRIA

Lana Bleicher (APUB)

2ª SECRETÁRIA

Gracinete Bastos de Souza (ADUFS-BA)

1º TESOUREIRO

Sérgio Luiz Carmelo Barroso (ADUSB)

2º TESOUREIRO

Vamberto Ferreira Miranda Filho (ADUNEB)

REGIONAL PLANALTO

1ª VICE-PRESIDENTE

Jacqueline Rodrigues Lima (ADUFG)

2º VICE-PRESIDENTE

Erlando da Silva Rêses (ADUnB)

1º SECRETÁRIO

Paulo Henrique Costa Mattos (APUG)

2ª SECRETÁRIA

Fernanda Ferreira Belo (ADCAC)

1º TESOUREIRO

Fernando Lacerda Júnior (ADUFG)

2ª TESOUREIRA

Eva Aparecida de Oliveira (ADCAJ)

REGIONAL PANTANAL

1º VICE-PRESIDENTE
Vitor Wagner Neto de Oliveira (ADLeste)
2ª VICE-PRESIDENTE
Roseli Rocha (ADUEMS)
1ª SECRETÁRIA
Vanessa Clementino Furtado (ADUFMAT)
2º SECRETÁRIO
Maurício Farias Couto (ADUFMAT)
1ª TESOUREIRA
Maria Luzinete Alves Vanzeler (ADUFMAT)
2º TESOUREIRO
Alexandre Bergamin Vieira (ADUFDOURADOS)

REGIONAL LESTE

1ª VICE-PRESIDENTE
Renata Rena Rodrigues (ASPUV)
2ª VICE-PRESIDENTE
Trícia Zapula Rodrigues (SINDCEFET-MG)
1ª SECRETÁRIA
Sandra Boari Silva Rocha (ADUFSJ)
2ª SECRETÁRIA
Valéria Siqueira Roque (ADFMTM)
1º TESOUREIRO
Francisco Mauri de Carvalho Freitas (ADUFES)
2º TESOUREIRO
Roberto Camargos Malcher Kanitz (ADUEMG)

REGIONAL RIO DE JANEIRO

1ª VICE-PRESIDENTE
Juliana Fiúza Cislighi (ASDUERJ)
2º VICE-PRESIDENTE
Cláudio Rezende Ribeiro (ADUFRJ)
1ª SECRETÁRIA
Lorene Figueiredo de Oliveira (ADUFF)
2ª SECRETÁRIA
Elza Dely Veloso (ADUFF)
1ª TESOUREIRA
Mariana Trotta Dallalana Quintans (ADUFRJ)
2º TESOUREIRO
Bruno José da Cruz Oliveira (ADUNIRIO)

REGIONAL SÃO PAULO

1ª VICE-PRESIDENTE
Ana Maria Ramos Estevão (ADUNIFESP)
2º VICE-PRESIDENTE
José Vitório Zago (ADUNICAMP)
1ª SECRETÁRIA
Lindamar Alves Faermann (SINDUNITAU)
2º SECRETÁRIO
Itamar Ferreira (ADUNICAMP)
1ª TESOUREIRA
Maria Lúcia Salgado Cordeiro dos Santos
(*REG-SP/FAC. SUMARÉ)
2º TESOUREIRO
Antonio Euzébios Filho (ADUNESP)

REGIONAL SUL

1ª VICE-PRESIDENTE
Adriana Hessel Dalagassa (APUFPR)
2ª VICE-PRESIDENTE
Mary Sílvia Miguel Falcão (SINDUNESPAR)
1º SECRETÁRIO
Douglas Santos Alves (SINDUFFS)
2º SECRETÁRIO
Bruno Martins Augusto Gomes (APUFPR)
1º TESOUREIRO
Altemir José Borges (SINDUTF-PR)
2º TESOUREIRO
Rolf de Campos Intema (SINDUTF-PR)

REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

1º VICE-PRESIDENTE
Rondon Martim Souza de Castro (SEDUFMS)
2º VICE-PRESIDENTE
Carlos Alberto Saraiva Gonçalves
(S SIND ANDES-SN UFRGS)
1º SECRETÁRIO
Caiuá Cardoso Al-Alam (SESUNIPAMPA)
2º SECRETÁRIO
Henrique Andrade Furtado de Mendonça (ADUFPEL)
1º TESOUREIRO
Getúlio Silva Lemos (SEDUFMS)
2º TESOUREIRO
Ubiratã Soares Jacobi (APROFURG)

SEDE NACIONAL

Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Edifício Cedro II, 5º andar, Bloco C - Brasília - DF - 70302-914
Tel.: (61) 3962-8400 / Fax: (61) 3224-9716
E-mails: Secretaria - secretaria@andes.org.br / Tesouraria - tesouraria@andes.org.br / Imprensa - imprensa@andes.org.br

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE I

Av. Djalma Batista, 1719, Prédio Atlantic Tower, Torre Business, Sala 604 - Chapada - Manaus - AM - 69050-010
Tel.: (92) 3237-5189
E-mail: andesnorte1@bol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORTE II

Av. Augusto Correia, 1 - Guamá - Campus Universitário da UFPA - Setor de Recreações - Altos
Caixa Postal 8603 - Belém - PA - 66075-110
Tel.: (91) 3259-8631
E-mail: andesnorte2@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE I

Rua Tereza Cristina, 2266, Salas 105 e 106 - Benfica - Fortaleza - CE - 60015-038
Tel.: (85) 3283-8751
E-mail: andesne1@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE II

Rua Dr. José Luiz da Silveira Barros, 125, Ap. 02 - Espinheiro - Recife - PE - 52020-160
Tel.: (81) 3037-6637
E-mail: andesne2@hotmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL NORDESTE III

Av. Tancredo Neves nº 1.632, Sala 1113 - Condomínio Salvador Trade Center,
Torre Norte, Caminho das Árvores - Salvador - BA - 41820-020
Tel.: (71) 3264-2955
E-mail: andesne3andes@gmail.com

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL LESTE

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

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PLANALTO

Alameda Botafogo, 68, Quadra A, Lt. 05, Casa 03 - Centro - Goiânia - GO - 74030-020
Tel.: (62) 3213-3880
E-mail: andesrp@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL PANTANAL

Av. Edgar Vieira (antiga Alziro Zarur), 338, sala 03 - Boa Esperança - Cuiabá - MT - 78068-401
Tel.: (65) 3627-7304
E-mail: andesvpr@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SÃO PAULO

Rua Amália de Noronha, 308, Pinheiros - São Paulo - SP - 05410-010
Tel./Fax: (11) 3061-0940
E-mail: andesregsp@uol.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO DE JANEIRO

Av. Rio Branco, 277, Sala 1306 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - 20040-904
Tel.: (21) 2510-4242
E-mail: andesrj@andes.org.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL SUL

Rua Emiliano Perneta, 424, Conj. 31 - Edifício Top Center Executive - Centro - Curitiba - PR - 80420-080
Tel.: (41) 3324-6164
E-mail: andes_regsul@yahoo.com.br

ANDES-SN - ESCRITÓRIO REGIONAL RIO GRANDE DO SUL

Av. Protásio Alves, 2657, Sala 303 - Petrópolis - Porto Alegre - RS - 90410-002
Tel.: (51) 3061-5111
E-mail: andesrs@andes.org.br



LUGAR DE MULHER É ONDE ELA QUISER!

ANDES-SN no combate ao assédio sexual



ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA



ANDES

SINDICATO NACIONAL

CSP - CONLUTAS

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

www.andes.org.br/universidadeesociedade

www.andes.org.br